

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

SOLANGE RODRIGUES DA SILVA

ENSINO DE GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA:
DA INTERCULTURALIDADE A OUTRAS IMAGINAÇÕES ESPACIAIS



DOURADOS – MS
2018

SOLANGE RODRIGUES DA SILVA

**ENSINO DE GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA:
DA INTERCULTURALIDADE A OUTRAS IMAGINAÇÕES ESPACIAIS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação – Doutorado em Geografia, da Faculdade de Ciências Humanas, da Universidade Federal da Grande Dourados como requisito para a obtenção do título de Doutor 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
2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

S586e Silva, Solange Rodrigues Da
ENSINO DE GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA:: DA INTERCULTURALIDADE A OUTRAS
IMAGINAÇÕES ESPACIAIS / Solange Rodrigues Da Silva -- Dourados: UFGD, 2018.
336f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Flaviana Gasparotti Nunes

Tese (Doutorado em Geografia) - Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados.
Inclui bibliografia

1. Ensino de Geografia. 2. Escolas Indígenas. 3. Educação Intercultural. 4. Saberes Tradicionais. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

**SINO DE GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: DA
INTERCULTURALIDADE A OUTRAS IMAGINAÇÕES ESPACIAIS”**

BANCA EXAMINADORA

TESE PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE DOUTORA

Presidente / Orientadora

Prof^a Dr^a Flaviana Gasparotti Nunes

1º Examinador

Prof. Dr. Douglas Santos

2º Examinador

Prof. Dr. Antonio Dari Ramos

3º Examinador

Prof. Dr. Sedeval Nardoque

4º Examinador

Prof. Dr. Neimar Machado de Sousa

Dourados, 03 de setembro de 2018.

Aos professores de Geografia das escolas indígenas dos municípios de Dourados, Amambai e Caarapó, por contribuírem com esta pesquisa, demonstrando ser possível viver as situações de seus alunos, e por dentro dessas situações vividas, produzirem a possibilidade do novo.

Agradecimentos

Aos **professores** que foram diretamente responsáveis pelas experiências vivenciadas no transcorrer desta caminhada!

Aos mestres **Ñandesy Floriza, Ñanderu Jorge, Edna de Souza, Alice e Cesar** por partilhar de seus saberes e experiências e, ampliar minha liberdade de pensar a educação, e a mim mesma enquanto educadora. Por possibilitar libertar de certas verdades, de modo a deixar de ser o que sou para ser outra coisa... diferente do que vinha sendo.

À minha orientadora Professora Dra **Flaviana Gasparotti Nunes**, agradeço pela orientação profissionalismo, e pelo conhecimento transmitido durante o desenvolvimento desse trabalho, mas especialmente, agradeço por todos os momentos de trocas, nos quais muita das vezes, a emoção foi impossível de esconder (mesmo ela tentando) ... Esses momentos levarei para a vida.

Ao professor **Marcelino Andrade** (meu primeiro orientador), por acreditar, quando nem eu acreditava. As experiências vivenciadas durante os trabalhos de campo realizados durante os anos de 2007/2008 foram fundamentais para o resultado obtido nesta pesquisa.

Ao professor **Charlei Aparecido**, responsável por grande parte das conquistas realizadas durante esse processo de formação. Se conseguir trocar com meus alunos um pouquinho das muitas experiências vivenciadas em suas aulas, certamente farei um excelente trabalho!!! Obrigada por acreditar, por me apoiar, por me incentivar, por mostrar que a vida podia ser muito mais do que olhar os dias se passarem através do rio que fazia uma volta atrás da minha casa.

Ñandesy Floriza, Ñanderu Jorge, Edna de Souza, Alice, Cesar, Flaviana, Marcelino, Charlei, obrigada por possibilitar sair de mim mesmo, e ir ao encontro dos acontecimentos. Obrigada por me possibilitar voltar, não como saí, mas com todos os efeitos que estas experiências produziram em mim, no que eu sou, no que eu penso, no que eu sinto, no que eu sei, no que eu quero...Sem vocês nada disso seria possível!!! A vocês **agradeço ainda**, por parte das conquistas na nova etapa que se inicia.

Aos meus pais **Inez e Francisco**, casal de migrantes nordestinos, que dentro de um processo de luta e busca por melhores condições de vida, viram o sonho de formar a primeira de seus quatro filhos em um curso superior, ser apenas o início da caminhada de um voo muito maior. Amo a felicidade e orgulho por vocês demonstrados em cada etapa da caminhada realizada até agora. **Obrigada por compartilhar comigo da**

gratidão ao nordestino que “ousou sonhar” que filho de trabalhador também tem o direito de ser doutor!

Ao **Adriano Helfenstein** pela contribuição na elaboração desse trabalho, na troca de conhecimentos, por ler e reler os capítulos por inúmeras vezes, pelo carinho, amor e cumplicidade no abrandar dos momentos difíceis vividos até agora. E por fim, pela parceria na etapa que começa a ser construída a partir de agora.

Aos amores da minha vida: **Lucas** por me devolver a vida... **Maria Inês, Livia e Raul** por mostrar que valeu pena continuar a viver. **Leonardo, Maria Luisa, Felipe e Miguel** por e mostrar que o amor transcende aos laços sanguíneos.

À minha irmã **Fátima e meu cunhado Jorge**, agradeço por pagar a inscrição do vestibular, quem diria que iria tão longe não é? Vocês acreditaram sem vocês nada disso seria possível. Obrigada Fa (minha mana), pela infância compartilhada, por todas as angústias, tristezas, felicidades, amor, carinho, por todas as lágrimas e risos compartilhados.

À minha irmã **Luciane**, por todo o amor que sempre me dedicou. Agradeço por paralisar seus projetos de vida para que eu pudesse concluir meus estudos. Sem você eu não teria conseguido. Obrigada pelo incentivo na construção do futuro que se inicia.

Ao meu irmão **Tiago**, por todas as alegrias compartilhadas, por me trazer alegria num dos momentos mais difíceis da minha vida.

À minhas avós **Geralda**, por dividir comigo os últimos momentos de sua vida. Amor que transcende a essência da vida.

À minha avó **Maria**, por seu carinho, por seus abraços e por seus eternos gestos de amor. Exemplo de luta pela vida.

Ao meu avô **Ezequiel**, exemplo de vida, por todo o amor que sempre me dedicou.

Ao meu avô **Sabino**, pela paciência com que recebeu a minha irmã Fátima e eu, durante o ano que moramos em sua casa, e por ser um exemplo de luta pela vida.

Aos meus cunhados **Jorge, Éder, Jéssica, Marta, Alexandre, Geisi e Otávio** por todo apoio e carinho que sempre me dedicaram.

Aos queridos **Valéria (prima Bebel), Marcos (Peba), Ana Paula e Rafael**, por compartilhar minhas angústias, mas também os momentos de descontração. Pelo apoio e incentivo na nova etapa que se inicia.

Aos meus **tios, tias, primos e primas** por trazerem felicidade nos momentos bons, mas principalmente nos momentos difíceis.

Àos meus sogros **Leoni e Pedro**, por compartilharem parte de sua vida.

Aos amigos **Gilson, Teresa e Francieli, Rosane e Cleyton Texeira**, irmãos que encontrei nessa caminhada dentro da universidade.

Aos **professores indígenas e não indígenas** que participaram e/ou participam do processo de construção da Educação Escolar Indígena em cada município pesquisado: Teodora de Souza; Cesar Benites, Lídio Cavanha, Anari Felipe Nantes; Elda Vasques Aquino.

Aos **professores Antonio Dari Ramos, Douglas Santos e Neimar Machado de Souza**, pela atenciosa leitura, contribuições, sugestões e pela bibliografia indicada no Exame de Qualificação.

Ao professor **Douglas Santos**, uma das principais referências para a construção desta pesquisa, agradeço também pela troca realizada no transcorrer da disciplina ofertada no Programa de Pós Graduação em Geografia da UFGD.

Aos **professores do curso de Geografia da UFGD**, pelo conhecimento transmitido, em especial ao professor **Sedeval Nardoque**, pelo incentivo e ensinamentos que foram fundamentais para construção desta pesquisa.

Aos **professores** que participaram do início dessa caminhada no ano de 2007, na UFMS - Campus de Nova Andradina.

Aos **técnicos e secretários** da FCH, em especial a **Erika S. Gutierrez, Ângelo Franco e Jussara Marques** pela contribuição e paciência.

Aos **professores de Geografia e coordenadores das Escolas Indígenas de Dourados**, sem os quais esse trabalho não se realizaria.

Aos meus **companheiros de curso**, em especial aos que de alguma maneira possibilitaram o debate em sala, contribuindo de maneira significativa com a construção do meu conhecimento.

Aos amigos do **Grupo de Pesquisa (Geo)grafias, linguagens e percursos educativos**, pela amizade e trocas de conhecimento.

Aos amigos que mesmo distante guardo na memória, **Vera, Clivaldo, Jacy, Elizete, Andrea, Celma, Caren, Marisa, Priscila, Adriana Lara, Elisangela.**

Apoio Institucional à pesquisa

Agradeço ao **Programa de Pós-Graduação em Geografia UFGD**;

Às instituições de pesquisas **CAPES** (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pelos doze cinco meses de bolsa, e a **FUNDECT** (Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do

Sul), pelos 24 meses de bolsa de estudos, fundamentais para a dedicação exclusiva à pesquisa.

Agradeço também aos **Núcleos de Educação Escolar Indígena** dos municípios de Dourados, Amambai e Caarapó, pela contribuição incisória, nesse trabalho, com informações, entrevistas e acima de tudo facilitando meu acesso aos coordenadores e professores das Escolas Indígenas pesquisadas.

À **Ação Saberes Indígenas na escola Núcleo/UFGD**, por facilitar meu acesso aos as informações e materiais didáticos produzidos, e por permitir minha participação nas formações realizadas nesses três anos de pesquisa.

A woman with dark hair, wearing a white t-shirt and blue pants, is sitting on a black metal stool outdoors. She is gesturing with her hands as if speaking. The background shows a dirt path, trees, and a building in the distance. The lighting is bright, suggesting a sunny day.

Eu não sei se você chegou a conhecer o guavira vermelha árvore grande ali tinha bastante. Até agora eu tava vendo, a coisa acabou. **Aqui a terra é muito pequena com duas mãos nós podemos pegar tudo.** Eu nasci aqui na reserva, ali no Guarussu, que chama sardinha né. Quando eu tinha 10 anos a eu vejo ainda as coisas eram muito boa, ainda tinha mata, tinha muita caça, agora hoje em dia não. Meu pai plantava abóbora, milho verde, a gente plantou dois caroços de milho saboró e aí levantou aquela semente tão bonita e vistosa. Naquele tempo não tinha agrotóxico, e aí o tempo foi passando e foi trocando nossa semente, e como agora a gente vê um monte de semente. Nossa veia que corre no corpo corre água, e ela quer entupir. Naquela época a gente adorava guarirorim, suco de guariroba, de pindó, maracujá, macuray, e não tinha desnutrição não. (Ñandesy Floriza, em entrevista pessoal concedida no dia 10/05/2017)

Os conhecimentos espaciais estão inerentemente presentes na vida de todas as pessoas, tanto no que diz respeito aos referenciais de deslocamento e de localização dos homens e das coisas, como por memórias e recordações de nomes e lugares. Mas é um aspecto tão presente que, como o ar que respiramos, esquecemos que ele existe que tem uma determinada estrutura e característica essencial para a garantia da nossa sobrevivência. (FERRAZ; NUNES, 2016, p. 244)

RESUMO

Esta pesquisa se insere em um contexto atual de profundas transformações em todas as esferas da sociedade. Essas transformações estão marcadas por tensões, conflitos, encontros e desencontros entre diferentes grupos socioculturais existentes. Diante da complexidade e até mesmo dificuldade de compreensão que envolve essas mudanças a interculturalidade passou a ocupar lugar central nos debates. Tendo em vista, que no Brasil a interculturalidade nasce no contexto da educação escolar indígena, e, portanto, possui uma configuração própria, estalecemos como objetivo central identificar e analisar as práticas dos professores de Geografia atuantes nas escolas das reservas indígenas dos municípios de Dourados (MS), Caarapó (MS) e Amambaí (MS) na tentativa de apontar nas derivas minoritárias dessas práticas, potencialidades para a efetivação da educação intercultural. Para atingirmos esse objetivo, realizamos análise bibliográfica sobre os principais referenciais que subsidiam esta pesquisa, assim como, nos debruçamos sobre os principais referenciais curriculares relativos à educação escolar indígena no Brasil e em Mato Grosso do Sul; realizamos contatos, visitas, e entrevistas semi-estruturadas com coordenadores pedagógicos, professores de Geografia e professores indígenas que participaram e/ou participam do processo de construção da Educação Escolar Indígena em cada município pesquisado; elaboramos mapeamento das escolas das reservas indígenas dos três municípios propostos para esta pesquisa e analisamos os projetos pedagógicos das escolas indígenas estudadas, no intuito de compreender como a interculturalidade se faz presente no cotidiano destas escolas, identificando assim, a intencionalidade dos diálogos interculturais presentes em todos os ambientes pesquisados. Embora a realização dos procedimentos previamente estabelecidos tenham sido de suma contribuição para nossa pesquisa, os encontros com os mestres tradicionais no decorrer de nosso trabalho de campo foram fundamentais para constataremos que a essência da Geografia (localização), permite diálogos com as diferentes geografias existentes nas reservas indígenas pesquisadas, bem como comprovar que a aproximação aos saberes e conhecimentos tradicionais dos Guarani e Kaiowá, potencializa não somente a compreensão das relações cosmológicas destas etnias, mas, também permite o entendimento da luta diária destes povos, seja os que resistem em situação de reserva, nas periferias da cidade, nos acampamentos de retomada, ou em parte dos seus territórios tradicionais demarcados. A análise realizada aos desenhos e textos elaborados pelos alunos indígenas, bem como à aproximação as narrativas míticas Guarani e Kaiowá e, o desdobrar destas para os relatos de mestres tradicionais e lideranças políticas destas etnias, demonstram aberturas, rasuras, ao ensino de Geografia instituído nos currículos das escolas indígenas pesquisadas, subsidiados por diálogos interculturais os quais entendemos ser a base para que os alunos indígenas possam construir “outros” referenciais de orientação e localização. Devido à aproximação aos saberes outros, realizada por professores, que no cotidiano de sua suas práticas, ao trabalharem com conteúdos e temas da Geografia institucionalizada, foram construindo linhas de fuga ao saber científico instituído como único saber possível, foi possibilitado aos alunos construir novos sentidos as geografias já existentes e criar outras tantas.

Palavras - Chave: Ensino de Geografia; Escolas Indígenas; Educação Intercultural, Saberes Tradicionais.

ABSTRACT

Geography teaching and indigenous school education: from interculture to other spatial imaginations.

The aim of this research is to identify and analyze the practices of Geography teachers who work in the indigenous reserve schools of Dourados (MS), Caarapó (MS) and Amambaí (MS) as an attempt to point out potentialities to the occurrence of intercultural education in the minority derivations of these practices. In order to reach this goal, we carried out a bibliographical analysis on the main references that support this research, as well as on the main curricular references related to indigenous school education in Brazil and Mato Grosso do Sul; in each municipality surveyed, we conducted visits, and semi-structured interviews with pedagogical coordinators, Geography teachers and indigenous teachers who were or are part of the process of the Indigenous School Education construction; we mapped the three municipalities' indigenous reserve schools proposed for this research, besides analyzing their pedagogical projects in order to understand how interculturality is present in the daily life of these schools, thus identifying if the intercultural dialogues are present within all the studied environments. Although the accomplishment of the previously established procedures contributed significantly to our research, the meetings with traditional masters in the course of our field work were essential to verify that the essence of Geography (location) allows dialogues with the different geographies existing in the reserves surveyed, as well as to confirm that the approach to the traditional Guarani and Kaiowá knowledge not only enhances the understanding of the cosmological relations of these ethnic groups, but also allows a better understanding of these peoples' daily struggle, whether in a situation of reserve living, in the outskirts of the city, in land claim camps, or in part of their traditional demarcated territories. The analysis of the drawings and texts elaborated by the indigenous students, as well as the proximity to the mythical Guarani and Kaiowá narratives, and the unfolding of these to the information given by the traditional masters and political leaders of these ethnic groups, shows openings to the teaching of Geography instituted in the curricula of the indigenous schools researched, subsidized by intercultural dialogues, which we understand to be the basis for indigenous students to construct "other" orientation and location references. Due to the approach to supplementary knowledge, carried out by teachers who in the daily life of their practices worked with not only content and themes of institutionalized geography, lines of escape from scientific knowledge instituted as the only possible knowledge were built, providing the students the ability to construct new meanings to the existing geographies and create many others.

Keywords: Geography Teaching; Indigenous Schools; Intercultural Education, Traditional Knowledge.

RÉSUMÉ

Enseignement de géographie et éducation scolaire indigène: de l'interculturalité à d'autres imaginations spatiales.

L'objectif central de cette recherche est d'identifier et d'analyser les pratiques des enseignants de géographie dans les écoles de réserves indigènes des municipalités de Dourados (MS), Caarapó (MS) et Amambaí (MS) afin de souligner dans les dérives minoritaires de ces pratiques, potentialités pour l'effectivité de l'éducation interculturelle. Afin d'atteindre cet objectif, nous avons effectué une analyse bibliographique sur les principales références qui soutiennent cette recherche, ainsi que sur les principales références curriculaires liées à l'éducation scolaire indigène au Brésil et au Mato Grosso do Sul; Nous avons réalisé des contacts, des visites et des entretiens semi-structurés avec des coordinateurs pédagogiques, des enseignants de géographie et des enseignants autochtones qui ont participé et / ou participent au processus de construction de l'éducation scolaire autochtone dans chaque municipalité enquêtée; nous avons cartographié les écoles de réserves indigènes des trois communes proposées pour cette recherche et ont analysé les projets pédagogiques des écoles autochtones étudiées, afin de comprendre comment l'interculturalité est présente dans la vie quotidienne de ces écoles, identifiant ainsi l'intentionnalité des dialogues interculturels présents dans tous les environnements recherchés. Bien que l'accomplissement des procédures précédemment établies aient été d'une grande contribution à notre recherche, les réunions avec les maîtres traditionnels dans le cadre de notre travail de terrain ont été fondamentales pour vérifier que l'essence de la Géographie (localisation), permet de dialoguer avec les différentes géographies existantes dans les réserves indigènes recherchées, et de prouver que le rapprochement des savoirs traditionnels des Guarani et Kaiowá améliore non seulement la compréhension des relations cosmologiques de ces groupes ethniques, mais permet aussi de comprendre la lutte quotidienne de ces peuples, soit ceux qui résistent en situation de réserve, à la périphérie de la ville, dans les camps de récupération, ou dans une partie de leurs territoires traditionnels délimités. L'analyse des dessins et des textes élaborés par les étudiants indigènes, ainsi que l'approximation des récits mythiques Guarani et Kaiowá et leur déroulement aux rapports des maîtres traditionnels et des leaders politiques de ces groupes ethniques, montrent des ouvertures, des ratés, à l'enseignement de la géographie établis aux programmes d'études des écoles indigènes étudiées, subventionnés par des dialogues interculturels, que nous considérons comme étant la base pour que les étudiants indigènes construisent « d'autres » références d'orientation et de localisation. En raison de l'approche aux savoirs autres, réalisées par les enseignants, qui dans la vie quotidienne de leurs pratiques, travaillant avec le contenu et les thèmes de la géographie institutionnalisée, construisaient des lignes d'évasion aux connaissances scientifiques instituées comme la seule connaissance possible, les étudiants ont pu construire de nouvelles significations aux géographies existantes et en créer autant.

Mots-clés: Enseignement de la Géographie; Écoles Autochtones ; Éducation Interculturelle, Savoir Traditionnel.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Distribuição da população indígena por município em Mato Grosso do Sul.....	26
Figura 2: Localização dos municípios delimitados para área de estudo.....	37
Figura 3: Mato Grosso do Sul: localização das reservas indígenas criadas pelo (SPI) de 1915 a 1928.....	41
Figura 4: Amambai (MS): localização das Reservas Indígenas	44
Figura 5: Localização da Reserva Indígena de Dourados (RID).....	46
Figura 6: Localização da Aldeia Indígena Te`Ykue.....	48
Figura 7: Localização dos Territórios Etnoeducacionais Pactuados.....	75
Figura 8: Localização das Redes de Instituições Públicas de Ensino Superior.....	77
Figura 9: Mapa de localização dos TEEs Povos do Pantanal e Cone Sul.....	79
Figura 10 : <i>Ñandesy</i> Teresa , no lançamento do livro <i>KA`AGUY PÓRA `I</i>	85
Figura11: Material didático da Etnia Terena elaborado por professores participantes da Ação Saberes Indígenas na Escola.....	86
Figura 12: Exposição de Materiais didáticos na III Mostra Cultural Saberes Indígenas na Escola	87
Figura 13: Atividades realizadas durante a formação pedagógica: “gestão territorial e educação”.....	88
Figura 14: Protagonismo do Português e da Matemática do não índio nas paredes das escolas indígenas pesquisadas	90
Figura 15: Foto “um novo olhar para educação escolar indígena”.....	92
Figura 16: Primeira reunião da Ação Saberes Indígenas na Escola com Professores da etapa Final do Ensino Fundamental	100

Figura 17: Fotos das Ações do Movimento dos professores indígenas, em prol da melhoria da Educação do município de Dourados-MS.....	101
Figura 18: Apresentação da peça "Filhos Dessa Terra" durante a II Mostra Cultural Saberes Indígenas na Escola	102
Figura 19: Professor Eliel Benites representando os indígenas no I Seminário de História Indígena e Etnohistória- realizado em Campo Grande- MS	105
Figura 20: XX Fórum Indígena da Reserva te`Ykue: 20 anos de conquistas e Desafios.....	114
Figura 21: Foto aérea da Unidade Experimental.....	117
Figura 22: Temity Ára dia do plantio na Aldeia Te`Ykue	120
Figura 23: Calendário de plantio guarani kaiowá.....	120
Figura 24: Foto <i>Ñandesy</i> Teresa e Professor Neimar Machado Ritual de encerramento da I Mostra Cultural Saberes Indígenas na Escola	123
Figura 25: Mapa de localização das escolas da Reserva indígena de Dourados-MS.....	126
Figura 26: Foto da Escola Municipal Indígena Agostinho.....	128
Figura 27: Acampamentos <i>Boqueron</i> e <i>Ñu Verá</i>	130
Figura 28: Fotos da Escola Municipal Indígena Araporã.....	133
Figura 29: Fotos da Escola Municipal Indígena Tengatuí Marangatu Polo.....	135
Figura 30: Foto da Escola Municipal Indígena Ramão Martins.....	139
Figura 31: Fotos antigas da Escola Estadual de Ensino Médio Intercultural Guateka – Marçal de Souza.....	140
Figura 32: Fotos da Escola Estadual Indígena Intercultural GUATEKA- Marçal de Souza	141
Figura 33: Mapa de localização das escolas das Reservas indígena de Amambai-MS.....	144
Figura 34: Fotos da escola municipal indígena Mbo `Eroy Guarani e Kaiowá.....	145
Figura 35: Fotos da escola municipal indígena Mbo `Eranda Tupã `I Ñandeva.....	148

Figura 36: Foto da escola estadual indígena Mbo`Eroy Guarani Kaiowá.....	148
Figura 37: Mapa de localização das escolas da Aldeia indígena Te`Ýkue, Caarapó-MS.....	150
Figura 38: Foto da escola municipal indígena Ñandejara Polo.....	151
Figura 39: Calendário escolar da escola Ñandejara Polo ano de 2017.....	153
Figura 40: Fotos dos Espaços Alternativos Construídos na Aldeia Te`Ýkue.....	157
Figura 41: Fotos dos alunos realizando atividades nos Espaços Alternativos.....	158
Figura 42: Alunos indígenas participando dos rituais junto com os mestres tradicionais na Casa de Reza localizada na Aldeia Te` Ýkue.....	159
Figura 43: Foto da Escola Estadual Indígena Yvy Poty.....	161
Figura 44: Foto da sala da extensão Escola Municipal Indígena Tengatuí Marangatu.....	171
Figura 45: Trabalhos elaborados pelos alunos da escola GUAATEKA apresentados na Mostra Cultural realizada nos anos de 2016 e 2017.....	174
Figura 46: Produção dos alunos da escola GUAATEKA na Mostra Cultural Realizada em “comemoração” ao Centenário da Reserva Indígena de Dourados..	176
Figura 47: Participação dos alunos da aldeia Te`Ýkue no ato realizado em memória de Clodiodi Aquileu Rodrigues de Souza.....	194
Figura 48: Origem da Terra e dos pontos cardeais (ensaio para apresentação da peça <i>Jasuka</i> princípio do Ser e do Ser Criador) Grupo <i>Kuarahy</i> Agustinho.....	198
Figura 49: Composição e Funcionamento do Universo : confronto entre o <i>tekoyma</i> e o <i>tekopyahu</i>	205
Figura 50: Mapa com a localização das escolas indígenas localizadas na RID.....	208
Figura 51: Desenhos elaborados pelos alunos da Escola Municipal Indígena Tupã `I Ñandeva.....	212
Figura 52: Desenhos elaborados pelos alunos da Escola Municipal indígena Tupã `I Ñandeva.....	219
Figura 53: Cartazes elaborados pelos alunos da escola municipal indígena Mbo`Eroy Guarani Kaiowa	221
Figura 54: Alunos da Escola Municipal Indígena Ñandejara em aula realizada no espaço da casa de reza.....	226
Figura 55: Pesquisa com <i>Ñandesy</i> Teresa sobre o Mito dos Gêmeos; Pesquisa com <i>Ñanderu</i> Jorge e <i>Ñandesy</i> Floriza sobre o calendário tradicional de plantio..	235

Figura 56: O nascimento do Ser Criador <i>Nanderuvussu</i> , apresentado pelo grupo <i>Kuarahy</i> durante a Mostra Cultural da escola municipal indígena Agustinho no ano de 2018.....	237
Figura 57: O Surgimento de nossa Avó (<i>Jasukávy</i>) apresentado pelo grupo <i>Araporã Tekove</i> durante a II mostra Cultural Saberes Indígenas na escola -2016...	238
Figura 58: Origem da Terra e dos Pontos Cardeais apresentado pelo grupo <i>Kuarahy</i> durante a Mostra Cultural da escola municipal indígena Agustinho realizada no ano de 2018.....	239
Figura 59: Movimento de Translação – Apresentação do grupo <i>Kuarahy</i> durante a Mostra Cultural da escola municipal indígena Agustinho no ano de 2018.....	244
Figura 60: Calendário Tradicional de Plantio Guarani e Kaiowá.....	245
Figura 61: Croqui da roça tradicional Kaiowá.....	247
Figura 62: Regionalização da terra a partir da criação dos elementos naturais - Apresentação do grupo <i>Araporã Tekove</i> na escola Agustinho (2012)...	250
Figura 63: Expansão agrícola para o cerrado	257
Figura 64: Modo de vida tradicional Guarani/Kaiowá	264
Figura 65: Primeiros contatos dos Kaiowá com os <i>Karáí</i>	266
Figura 66: Tensão existente nos primeiros contatos dos Kaiowá com os <i>Karáí</i> ...	267
Figura 67: Mapa dos conflitos territoriais envolvendo Guarani e Kaiowá no Mato Grosso do Sul.....	268
Figura 68: Conflitos territoriais em Mato Grosso do sul: terra e <i>tekoha</i> , sangue e mercadoria.....	269
Figura 69: Mapa das etnias existentes no interior da RID.....	271
Figura 70: Transformação no padrão de residências e cultivo dos Guarani e Kaiowá.....	273
Figura 71: A Reserva Indígena de Dourados : <i>Tekopyahu</i> a imposição de um novo modo de viver	276
Figura 72: Roça Indígena.....	278
Figura 73: O trabalho indígena no corte de cana e na coleta de lixo.....	279
Figura 74: O indígena no corte de cana.....	280
Figura 75: Casa de reza Kaiowá e Ñandeva.....	283
Figura 76: Aula de campo realizada na casa de reza Kaiowá.....	284

Figura 77: Participação dos alunos nas diferentes etapas da atividade Casa de reza.....	285
Figura 78: Participação dos alunos na aula de campo realizada na casa de reza Kaiowá.....	286
Figura 79: Aula de campo realizada nas casas de reza Kaiowá e Guarani.....	286
Figura 80: Atividades com os pontos cardeais.....	289
Figura 81: Regiões da aldeia segundo os mais velhos.....	290
Figura 82: Queimadas na aldeia.....	294
Figura 83: Aula de campo nas áreas atingidas pelas queimadas.....	295
Figura 84: Esquema de representação do calendário anual guarani	297
Figura 85: Armazenagem de sementes no período do frio	298
Figura 86: Importância do milho para os Guarani e Kaiowá.....	299
Figura 87: Redação sobre a vida na aldeia	303
Figura 88: Notícias publicadas no jornal e trabalhadas pelo professor de Geografia da escola GUATEKA.....	304
Figura 89: Consequências do uso de agrotóxicos no interior da Reserva e em seu entorno.....	304
Figura 90: Tensão entre as diferentes racionalidades existentes na RID.....	305
Figura 91: Projetos desenvolvidos pela Escola Estadual Indígena Guarani Mbo`Eroy Guarani Kaiowá.....	306
Figura 92: Trabalhos elaborados pelos alunos da Escola Estadual Indígena Guarani Mbo`Eroy Guarani Kaiowá.....	307
Figura 93: Transformações ocorridas na relação dos Guarani com o território...	308
Figura 94: Cultura Guarani Kaiowá e o uso de novas tecnologias.....	310
Figura 95: Luta pela afirmação da identidade frente às novas racionalidades presentes na Reserva e/ou em seu entorno.....	311

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Matriz Curricular do Ensino Fundamental Anos Finais E.M.I Tengatuí Marangatu Polo.....	137
Quadro 2: Componente Curricular da Escola Municipal Pólo Indígena Mbo’ Eroy Guarani Kaiowá: Geografia do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental – Conteúdos da base comum.....	182
Quadro 3: Componente Curricular da Escola Municipal Pólo Indígena Mbo’Eroy Guarani Kaiowá - Geografia do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental- Conteúdos da parte diversificada.....	183
Quadro 4: Contribuição da Geografia para educação intercultural nas escolas da Reserva Indígena de Dourados.....	201
Quadro 5: Concepção de educação intercultural dos professores de Geografia das escolas indígenas pesquisadas.....	223
Quadro 6: Redefinições territoriais na Reserva indígena Te’Yikue.....	292

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Número de Alunos Matriculados nas Escolas Indígenas do município de Dourados-MS (2015).....127

Tabela 2: N° de alunos matriculados e Professores atuantes na Escola Municipal Indígena Ñandejara-polo no ano de 2015.....152

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1: Principais Atividades Econômicas desenvolvidas pela Comunidade da Reserva Indígena Te`Yikue.....	191
Gráfico 2: Produtos cultivados pelos moradores da Aldeia Bororó.....	277

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

CAND - Colônia Agrícola Nacional de Dourados

CAPEMA - Comissão Nacional de Apoio à Produção de Material Didático Indígena

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEAID - Coordenadoria Especial Assuntos Indígenas

CEB – Câmara de Educação Básica

CEE - Conselho Estadual de Educação

CEFPI - Centro de Educação e Formação Profissional Integrada

CEUD – Centro Educacional de Dourados

CGAEI - Coordenação Geral de apoio às escolas Indígenas

CIMI - Conselho Indigenista Missionário

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNEEI - Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena

COMED - Conselho Municipal de Educação

CONSED - Conselho Nacional dos Secretários de Educação

DCNEEIs – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica

E.E.I – Escola Estadual Indígena

E.M.I – Escola Municipal Indígena

EEI – Escola Estadual Indígena

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FAIND - faculdade intercultural indígena

FAPEMS – Fundação de Apoio a Pesquisa ao Ensino e a Cultura de Mato Grosso do Sul

FNDE - Fundo de Desenvolvimento da Educação

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

FUNASA - Fundação Nacional de Saúde

ha - Hectare

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IES - Instituição de Educação Superior

IFRR – Universidade Federal de Roraima

INEP - Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MECA – Missão Evangélica Caiuá

MS – Mato Grosso do Sul

NEEI - Secretaria de Educação do Estado

OIT - Organização Internacional do Trabalho

ONGs – Organizações não Governamentais

PAR - Plano de Ações Articuladas

PCCR - Planos de Cargos, Carreiras e Remuneração dos Servidores Públicos

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE – Plano de Desenvolvimento Educacional

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PM – Polícia Militar

PMD – Prefeitura Municipal de Dourados

PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNATEE - Programa Nacional de Territórios Etnoeducacionais

PNE - Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROLIND - Programa de Apoio às Licenciaturas e a formação Superior Indígena

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas

RID – Reserva Indígena de Dourados

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade

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

SED – Secretaria de Educação

SEE - Secretaria de Educação do Estado

SEF - Secretaria de Ensino Fundamental

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

SIASI - Sistema de Atenção a Saúde Indígena

SINTED - Sindicato Municipal dos Trabalhadores em Educação em Dourados

SPI – Serviço de Proteção aos Índios

TEEs – Territórios Etnoeducacionais

UCDB – Universidade Católica Dom Bosco

UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UFG – Universidade Federal de Goiás

UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UNEB - Universidade do Estado da Bahia

UNIR – Universidade Federal de Rondônia

SUMÁRIO

I INTRODUÇÃO.....	24
CAPÍTULO I: EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM MATO GROSSO DO SUL: A TRAJETÓRIA NOS MUNICÍPIOS DE AMAMBAI, DOURADOS E CAARAPÓ.....	37
1.1. Considerações sobre os processos de criação das Reservas Indígenas dos Municípios de Amambai, Dourados e Caarapó.....	38
1.2. O estado de Mato Grosso do Sul no contexto da educação escolar Indígena brasileira.....	50
1.2.1. A criação da SECADI: reflexos para política educacional dos povos indígenas no estado de Mato Grosso do Sul.....	66
1.3. Luta resistência e (re) significação: um novo olhar para educação escolar indígena no município de Dourados (MS).....	92
1.4. Educação escolar indígena no município de Amambai: tensão entre os saberes.....	102
1.5. Educação escolar indígena no município de Caarapó (MS): a nova caminhada na luta por uma educação libertadora e (des) colonial.....	105
Capítulo II: INTERCULTURALIDADE NAS ESCOLAS INDÍGENAS: ENTRE CONCEPÇÕES E PRÁTICAS.....	123
2.1. Caracterização das escolas pesquisadas	124
2.2. A Interculturalidade no cotidiano das escolas indígenas pesquisadas.....	165
CAPÍTULO III: ENSINO DE GEOGRAFIA E OUTROS SABERES ESPACIAIS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.....	198
3.1. Contribuições da Geografia para educação intercultural.....	199
3.1.2. Os limites e obstáculos da Geografia trabalhada nas escolas indígenas Pesquisadas.....	211
3.2. As práticas docentes e suas aproximações com a perspectiva intercultural: potencializando outras geografias possíveis.....	228
3.2.1 Da <i>Jasuka</i> “princípio do Ser e do Ser Criador” ao Mito dos Gêmeos: outras geografias a provocar rasuras ao saber geográfico formalmente instituído.....	234
3.3. Cotidiano escolar e práticas de resistências: imagens, linguagens e geografias outras.....	262
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	313

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....317

ANEXOS.....331

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa resulta de trajetória acadêmica que teve início em 2008 com o Projeto de Iniciação Científica intitulado “**Educação Ambiental nas Escolas das Aldeias Indígenas de Dourados (MS): concepções e práticas**”, o qual teve por objetivo central identificar e refletir sobre as concepções e práticas de Educação Ambiental desenvolvidas nas escolas municipais localizadas nas aldeias indígenas do município de Dourados (MS). O estudo também resultou em Trabalho de Conclusão de Curso defendido no ano de 2010. A análise realizada para composição do Relatório Final de Iniciação Científica e do Trabalho de Conclusão de Curso, em especial a partir das entrevistas com os professores e coordenadores das escolas indígenas de Dourados, apontou para elementos e questões que, naquele momento, não puderam ser abordadas, tendo em vista os objetivos propostos nos referidos projetos. Tais elementos e questões foram retomados na elaboração de nossa Dissertação de Mestrado que teve como objetivo principal analisar em que medida a Geografia escolar tem contribuído (ou não) para a implementação de uma educação de fato intercultural, tomando-se como base o caso das escolas indígenas de Dourados (MS).

A partir das referências bibliográficas, assim como das entrevistas e dos questionários aplicados, foi possível constatar que há consenso acerca de que a educação escolar indígena deva ser intercultural. Entretanto, as entrevistas com coordenadores pedagógicos e professores de Geografia das escolas pesquisadas demonstraram certo desconhecimento sobre o quê, de fato, seria a educação intercultural. Os problemas destacados pelos entrevistados (as) perpassaram pela falta de leis, de referenciais curriculares e materiais didáticos específicos a serem trabalhados nas escolas indígenas.

No entanto, identificamos, em nossa pesquisa de Mestrado, professores que, ao vivenciarem as dificuldades educacionais e sociais da Reserva Indígena de Dourados, buscam construir no cotidiano da sala de aula novas possibilidades, novos arranjos, não se prendendo a práticas pré-estabelecidas. Ou seja, tendo como referência um currículo formal com conteúdos estabelecidos, esses professores propõem diálogo com as realidades vividas pelos alunos, no interior ou fora da Reserva, criando, assim, linhas de fuga¹ ao modelo hegemônico vigente. (SILVA, 2013)

¹ Para Deleuze & Parnet (1998), nós somos constituídos de linhas de diversas naturezas, seja enquanto indivíduos ou grupos. As linhas de fuga são simples, abstratas, de difícil compreensão. É como se algo

Com base nessas constatações, propomos inicialmente para a pesquisa em nível de doutorado, dar continuidade às análises iniciadas na Dissertação, buscando respostas para as questões levantadas, as quais dialogam com a ideia de geografia menor (OLIVEIRA JR, 2009), uma vez que identificamos nas práticas de parte dos professores, ao trabalharem conteúdos e temas de uma geografia maior, possíveis geografias menores. Para Oliveira Jr (2009) as geografias menores derivam de forças e resistências, de micro-relações agenciadas pelos encontros, criando novos rearranjos como contrapontos às formas dominantes.

Tendo em vista a contribuição desta pesquisa para pensarmos as questões até aqui destacadas, e considerando que a mesma integra o projeto **“A Geografia na educação escolar indígena: reflexões a partir de Mato Grosso do Sul²”**, no interior do qual estão sendo desenvolvidos estudos em diversos níveis (iniciação científica, mestrado e doutorado) relacionados à temática, optamos por ampliar nosso recorte de análise abrangendo escolas de outros municípios de Mato Grosso do Sul que possuem população indígena³. Assim, delimitamos como recorte de estudo as escolas indígenas dos municípios de Dourados, Caarapó e Amambai, nos quais além de contribuições oriundas de pesquisas que vêm sendo desenvolvidas no interior do projeto anteriormente destacado, existe um número significativo de indígenas (figura 1) e consequentemente de escolas indígenas para atender estas populações⁴.

nos levasse, através dos nossos segmentos, mas também através dos nossos limiares para um destino desconhecido, não previsível, não preexistente.

² Projeto coordenado pela professora Flaviana Gasparotti Nunes.

³ O estado de Mato Grosso do Sul se destaca no cenário nacional por possuir a segunda maior população indígena do país, sendo que nas 77 aldeias existentes no estado vivem aproximadamente 83.241 indígenas das etnias: Atikum, Guarani, Kaiowá, Guató, Kadiwéu, Kiquinau, Ofaié e Terena. Dados extraídos do Sistema de Atenção a Saúde Indígena (SIASI/FUNASA), 2017. Disponível em: <http://dw.saude.gov.br/> Acesso em: 22 mar. 2018.

⁴ Apesar da presença indígena em outros municípios de Mato Grosso do Sul, a delimitação da área de estudo se deu principalmente devido à complexidade que permeia esta pesquisa, em especial no que se refere ao número de etnias, aldeias e consequentemente de escolas indígenas existentes neste estado, com suas características e especificidades.

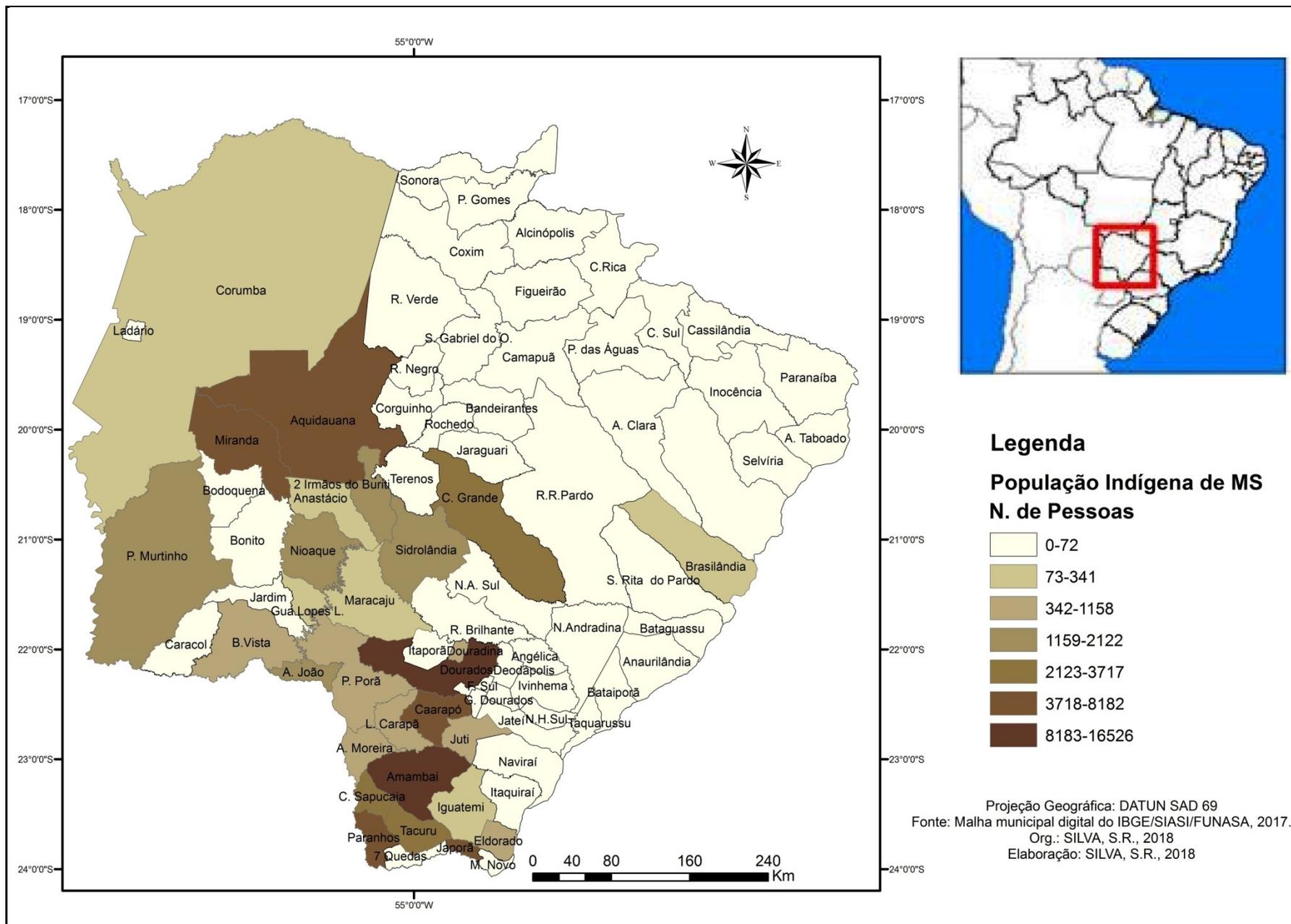


Figura1: Distribuição da população indígena por município em Mato Grosso do Sul
Elaboração: Silva, S.R. (2018)

A partir da definição da área de estudo, **propomos “inicialmente” como objetivo desta pesquisa**, analisar as práticas dos professores de Geografia atuantes nas escolas indígenas dos municípios de Dourados (MS), Caarapó (MS) e Amambaí (MS) na tentativa de apontar possíveis geografias menores (derivas minoritárias dessas práticas) como potencialidades para a efetivação da educação intercultural.

Porém, ao ingressarmos no doutorado fomos atravessados – afetados – por encontros⁵ (nas disciplinas cursadas, assim como em nosso trabalho de campo) que nos levaram a outros caminhos para pensar o ensino e o saber geográfico. É importante destacar que a discussão proposta por Oliveira Jr (2009) foi fundamental no sentido de nos permitir desterritorializarmos perante os caminhos propostos inicialmente no nosso projeto, uma vez que este autor possibilita o questionamento às estrias estabelecidas como verdades que, por ventura, poderíamos percorrer. Esses atravessamentos se deram principalmente a partir do encontro com o professor Douglas Santos durante os diálogos realizados na disciplina “Tópicos Especiais III: As categorias da Geografia” na qual discutimos que a grande questão colocada para a Geografia é responder sobre o onde das coisas, dos homens, da relação que estabelecemos com o mundo, compreendendo que “identificando a localização dos objetos e dos processos que a eles estão associados, podemos aprimorar nossa capacidade de reconhecermos o *onde* de nós mesmos e dos outros”. (SANTOS, 2016, p.6).

A reflexão de Santos dialoga com o pensar do professor César Benites⁶, Guerreiro Kaiowá, com o qual nos encontramos durante nossa pesquisa de campo e que se tornou uma das principais fontes de referência para esta pesquisa. Para o referido professor, a localização é o elemento central para pensarmos a educação dentro de uma perspectiva intercultural no contexto de escolas indígenas, uma vez que mais do que “localizar”, ela diz da maneira de olhar a terra como forma de sobrevivência. **O encontro com o professor Cesar Benites nos afetou de maneira a criar novos olhares e “valores” ao ensino de Geografia, a partir de sentidos e de existires e de encontros “outros”, uma vez que enfatizava em todas as nossas “conversas” que os**

⁵ Encontramos várias pessoas ou coisas ao longo de um dia; muitas são indiferentes, já outras nos afetam. O jogo dos afetos tem a ver com a intensidade de cada encontro e o agenciamento que eles produzem: de alegria ou de tristeza, de criação ou de destruição. Experimenta-se, pois, as intensidades. Sendo assim, não se encontra nunca pessoas ou coisas, mas forças. Os encontros nunca são pessoais, mas encontros de intensidades. Quando o encontro é conduzido por e para um CsO ele é cheio de intensidades. (p.11) SALLES. Marcio. Deleuze e Artaud: um passeio pelo corpo sem órgãos. Disponível em: caosmofagia.files.wordpress.com. Acesso em 20/08/2015.

⁶ Diretor adjunto na escola Municipal Agustinho- localizada na Reserva Indígena de Dourados-MS.

saberes tradicionais são fundamentais para construção de uma escola que se queira efetivamente indígena.

A partir de então, o trabalho de campo proposto inicialmente apenas nas escolas indígenas, passou por intensas transformações, se desdobrando no encontro com Dona Floriza⁷ – *Ñandesy Kaiowá* – que ressaltou em suas falas a importância da localização, para afirmação da identidade Guarani e Kaiowá.

A palavra de Floriza⁸ é reafirmada pelo professor Lídio Cavanha Ramires⁹ para o qual, na concepção Guarani e Kaiowá o território está ligado à localização, “onde nasceram nossos ancestrais, ou segundo os mais velhos, **onde** enterrou o cordão umbilical” e não **confinado dentro de uma reserva**, em um espaço reduzido, que não nos permite produzir nada”. Em seu entendimento, as consequências da situação de reserva a que estão submetidos, faz com que fique cada vez mais difícil o aprender jeito próprio Guarani e Kaiowá pautado na reciprocidade: ouvir, tolerar, esperar e respeitar o tempo do outro, transitar entre os diversos afazeres, escutar o som das matas, dos rios, os cantos dos pássaros e dos animais. Enfim, estar “confinado” não lhes permite sobreviver de acordo com seus costumes.

Há que se considerar, ainda, que as escolas das Reservas Indígenas recebem parte da demanda de alunos oriundos dos acampamentos de retomadas¹⁰ localizados em seu entorno e/ou próximas a elas. Assim, os encontros e tensões entre diferentes estratégias de sobrevivência física e de reprodução, bem como as diferentes formas organizacionais desenvolvidas pelos Guarani e Kaiowá nesses diferentes espaços, sinalizam para a necessidade de que a escola, e em especial no caso desta pesquisa, o ensino de Geografia, esteja subsidiado por um “conhecimento científico aberto a multiplicidade contingencial do espaço em suas diferentes formas, imagens e linguagens”. (FERRAZ; NUNES, 2016, p. 256)

⁷ *Ñandesy* Floriza, rezadora Kaiowá - reside na Reserva Indígena de Dourados- MS.

⁸ A experiência indígena da palavra está profundamente enraizada na história de ocupação e plantio de novas áreas, no rito de recepção do nome, nos de iniciação à vida adulta, no da colheita do milho e dos frutos maduros, etc. Como para os indígenas a salvação e a cura somente podem ser efetivadas numa terra restaurada, as celebrações da palavra visam a fortalecer as imagens que recriam a terra do tempo-espaço perfeito e a “terra sem males”.

⁹ Coordenador da Escola Municipal Indígena *Ñandejara Polo* localizada na Reserva Indígena *Te`Ýkue* - Caarapó-MS. Em entrevista pessoal concedida no dia 24/10/2017.

¹⁰ Modalidade de assentamento praticada atualmente pelos Kaiowá que se refere aos grupos mobilizados para a reocupação de terras que consideram de ocupação tradicional. Geralmente, estão situados em margens de rodovias nas proximidades da terra reivindicada ou mesmo em pequenas porções dessa área. (PEREIRA, 2007, p.19)

Diante disto, identificamos alguns caminhos possíveis frente aos questionamentos e respostas inicialmente levantadas e que nos levaram a outras perspectivas, não necessariamente a outra essência do saber geográfico, no sentido de negar as possibilidades de leitura a partir do encontro com Oliveira Jr, mas nas potencialidades de compreensão do ensino de Geografia no contexto das reservas indígenas, a partir da referência da localização das coisas e processos que fazem parte do fenômeno sobre o qual falamos, bem como, a reflexão acerca do significado que tais localizações possuem na definição das características que queremos realçar em cada assunto proposto a ser trabalhado na disciplina de Geografia (SANTOS, 2007), presente nos Referencias Curriculares de cada município estudado.

Porém, em pesquisa anteriormente realizada nas escolas da Reserva Indígena de Dourados¹¹, identificamos que devido à rigidez das disciplinas escolares (tanto a Geografia como as demais disciplinas do currículo escolar) há necessidade de romper com algumas práticas pré-estabelecidas, herança de discursos científicos, pautados em modelos fechados e mecanismos de controle, legitimados pelo discurso técnico-cientificista, considerados “racionalmente eficientes”.

Por esta via de raciocínio, buscamos aporte nas ideias de Massey (2008); Oliveira Jr. (2009); Oliveira Jr.; Ferraz; Girardi, (2013); Ferraz; Nunes (2016) que nos apresentam possibilidades de resistências a provocar rasuras ao caráter científico convencionalizado da Geografia, fundamentais à construção de nossa Tese de que a aproximação com os saberes e conhecimentos indígenas, permite ao professor descobrir e/ou criar potências para pensar as espacialidades Guarani e Kaiowá, não no sentido de superar ou negar o ensino da Geografia escolar institucionalizada, mas na possibilidade de repensar temas/conteúdos desta disciplina, criando outros sentidos espaciais, novos percursos educativos, outras aberturas para se pensar a multiplicidade de histórias e trajetórias espaciais que coexistem até agora (MASSEY, 2008).

Esta perspectiva se aproxima da educação intercultural crítica a que defendemos¹², pois instiga o professor desafiar o viés monocultural do currículo escolar (MOREIRA; CANDAU, 2014), tensionar a hegemonia da cultura ocidental no currículo,

¹¹ SILVA, Solange Rodrigues da. **A Geografia na educação escolar indígena: limites e Possibilidades para a construção da educação Intercultural.** 2013. 143 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) – FCH, UFGD, Dourados-MS.

¹² A opção pela interculturalidade crítica envolve o reconhecimento da diferença, bem como a luta contra as distintas formas de discriminação, e desigualdade social. Admite os conflitos, considerando as relações de poder existentes, e assim busca as melhores estratégias para enfrentá-los. (MOREIRA; CANDAU, 2014)

e rasurar a visão unilinear de tempo, dando voz/visibilidade a outras temporalidades que conformam o mundo simultaneamente.

Pensar em outros sentidos espaciais, não significa prender ou restringir os alunos aos seus referenciais culturais, negando e/ou desvalorizando o conhecimento da Geografia Escolar formalmente instituído, mas na possibilidade de confrontá-los com outros saberes e conhecimentos, centrado em outras racionalidades, outras maneiras de ver o mundo, e, por conseguinte outras leituras do espaço, lugar, paisagem, território, região.

Diante desta constatação, estabelecemos como objetivo central desta pesquisa, identificar e analisar as práticas dos professores de Geografia atuantes nas escolas das reservas indígenas dos municípios de Dourados (MS), Caarapó (MS) e Amambaí (MS) na tentativa de apontar nas derivas minoritárias dessas práticas, potencialidades para a efetivação da educação intercultural. Para tal, elaboramos questionários que foram aplicados junto aos professores de Geografia¹³, coordenadores responsáveis pelos anos finais do Ensino Fundamental¹⁴ e/ou diretores atuantes nas escolas das Reservas Indígenas localizadas nos três municípios abrangidos nesta pesquisa.

Para realização das entrevistas, buscamos informações junto às Secretarias Municipais de Educação dos municípios (Amambaí, Caarapó e Dourados), em especial através dos núcleos indígenas¹⁵, que contribuíram tanto na identificação das escolas, quanto no levantamento para a análise dos projetos pedagógicos, assim como na

¹³ Por opção dos entrevistados, no município de Dourados, foram realizadas entrevistas com as professoras das escolas Araporã e Agustinho, e aplicamos questionário junto aos professores das escolas Ramão Martins, Tengatuí e GUATEKA. No município de Amambaí os professores optaram por responder ao questionário, sendo que as escolas Tupã'I Nandeva e Escola Estadual Mbo` Eroy Guarani Kaiowá possuíam apenas um professor de Geografia e a escola municipal Mbo` Eroy Guarani e Kaiowá contava com dois professores de Geografia em seu quadro docente. No município de Caarapó realizamos entrevistas com os dois professores atuantes nas escolas indígenas Yvy Poty e Ñandejara Polo e utilizamos ainda dados extraídos da Dissertação de Mestrado de Danielli Manfré da Silva intitulada "O ensino de Geografia na educação escolar indígena: reflexões com base na escola municipal indígena Ñandejara Poló em Caarapó (MS) defendida no ano de 2016.

¹⁴ No município de Dourados o questionário foi respondido pelos coordenadores (as) das escolas: Araporã, Agustinho Tengatuí e Guateka. Na escola Ramão Martins não obtivemos resposta sobre o questionário até o presente momento. No município de Amambaí o questionário foi respondido pelas três coordenadoras atuantes nas escolas do município. Já no município de Caarapó, além do questionário aplicado junto ao coordenador da escola Yvy Poty realizamos entrevista com o diretor da escola Valdinei Marques Mendonça que possui graduação e mestrado em Geografia pela UFGD. Na escola Ñandejara Polo realizamos entrevista com o coordenador da escola Lídio Cavanhas Ramires, e utilizamos como fonte de pesquisa a Dissertação de Mestrado de Danielli Manfré da Silva anteriormente mencionada.

¹⁵ Realizamos entrevistas com os representantes (responsáveis pela gestão da educação escolar indígena em cada um dos municípios propostos para esta pesquisa.

mediação para realização das entrevistas com coordenadores e com os professores das escolas indígenas pesquisadas.

Apesar de existir nos municípios de Amambai e Dourados duas Terras Indígenas demarcadas pelo Governo Federal entre 1983 e 2007 (TI Jaguari¹⁶; TI Panambizinho¹⁷), realizamos nosso estudo somente nas escolas localizadas nas reservas Indígenas demarcadas Pelo Serviço de proteção ao Índio (SPI), entre o período de 1915 -1928, nos referidos municípios.

Como demonstramos na figura 1, parte significativa dos indígenas que vivem no estado de Mato Grosso do Sul (aproximadamente 16.526) reside em Dourados¹⁸, o qual possui sete escolas municipais indígenas para a Educação Básica, além da escola Francisco Meireles, que apesar de não ser escola indígena, atende um número considerável de alunos indígenas. De acordo com dados obtidos junto a Coordenadoria Especial de Assuntos Indígenas (CEAID), no ano de 2016 estavam regularmente matriculados nas escolas do município 4.176 alunos das etnias Guarani, Kaiowá, Terena.

No entanto, realizamos nossa pesquisa, apenas nas escolas Municipais Indígenas Araporã, Tengatui Marangatu Polo, Agustinho, Ramão Martins e Guateka que possuem professores de Geografia em seu quadro de profissionais. A Escola Municipal Francisco Meireles¹⁹, Escola Municipal Indígena Lacui Roque Isnard²⁰ e a Escola Municipal

¹⁶ A Terra Indígena Jaguari é parte do território tradicional kaiowa que foi reconhecida oficialmente pelo Estado brasileiro como terra indígena entre os anos de 1980 e 2007. Por não ser uma das Reservas Indígenas demarcadas pelo SPI e conseqüentemente está localizada em um contexto diferente da realidade encontrada nas reservas indígenas e, também, por não possuir professor de Geografia em sua escola essa comunidade não foi contemplada nessa pesquisa.

¹⁷ A opção por não realizar a pesquisa na TI Panambizinho, se deu por entender que esta se insere em um contexto diferente da realidade encontrada na Reserva Indígena de Dourados, uma vez que esta área é parte do território tradicional kaiowa, reconhecido oficialmente pelo Estado brasileiro como terra indígena, em novembro de 1995, por meio da Portaria Ministerial n. 1.560, sendo demarcadas e homologadas somente no em 2004, quase após 10 anos de luta entre índios e colonos. As particularidades que permeiam seu processo de construção requerem um tempo maior para sua análise. Estas particularidades estão sendo analisadas em uma pesquisa que está sendo desenvolvida em nível de Mestrado pela professora Rosane Costa Ozório, que ministra aulas de Geografia na referida escola, sob orientação da professora Flaviana Gasparotti Nunes.

¹⁸ Localizado no centro sul do estado de Mato Grosso do Sul, o município de Dourados com área total de 408.640,63 ha, encontra-se a 121 km da linha de fronteira do Brasil com o Paraguai e a 225 km da capital Campo Grande. De acordo com dados do IBGE, no ano de 2017, estima-se que residiam no município aproximadamente 218.069 habitantes.

¹⁹ Apesar de atender um número expressivo de alunos indígenas, a escola Francisco Meireles não possui tipologia de escola indígena e está localizada fora da área da Reserva Indígena estabelecida como nosso recorte de análise.

²⁰ A Escola Roque Isnard por atender somente as séries iniciais do Ensino Fundamental não possui em seu quadro de funcionários professor de Geografia.

Indígena Pai Chiquito²¹ possuem características muito particulares, por isso, optamos em não as inserir nesta pesquisa.

No município de Caarapó, localizado à Sudoeste do estado do Mato Grosso de Sul, no ano de 2017 residiam aproximadamente 5.501 indígenas das etnias Guarani e Kaiowá²². Quanto ao número de escolas indígenas, existe em Caarapó a Escola Municipal Indígena Ñandejara Polo e suas três extensões²³: Escola Loide Bonfim Andrade, Escola Mbokaja e Escola Saverá, todas localizadas na aldeia Te'yikue, a 14 km de Caarapó, sentido Laguna Caarapã. O município possui, ainda, a escola estadual de Ensino Médio Yvy Poty, situada na mesma aldeia. No ano de 2016, o município possuía regularmente matriculados, 1.816 alunos das etnias Guarani e Kaiowá²⁴.

Em Amambai existem duas Reservas Indígenas criadas pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI): Amambai e Aldeia Limão Verde, além da Terra Indígena Jaguari, nas quais, no ano de 2017 residiam aproximadamente 11.290 pessoas das etnias Guarani e Kaiowá²⁵. Para atender os alunos indígenas, há duas escolas municipais: Escola Indígena Mbo'eroy Guarani Kaiowá e Escola Polo Indígena Mbo'Erenda Tupã'I Ñandeva e a Escola Estadual de Ensino Médio Mbo'eroy Guarani Kaiowá, nas quais no ano de 2016, estavam regularmente matriculados 2.156 alunos das etnias Guarani e Kaiowá²⁶.

Buscando compreendermos como se deu o processo de construção da educação escolar indígena nos três municípios abrangidos por esta pesquisa, também realizamos entrevistas com os professores indígenas que participaram e/ou participam do processo de luta resistência e ressignificação da Educação Escolar Indígena (EEI), em cada município pesquisado.

No município de Dourados, contribuiu para a pesquisa a professora e pesquisadora Teodora de Souza, indígena da etnia Guarani, graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS (1999) e Mestra em

²¹ A Escola Municipal Indígena Pai Chiquito Pedro atende a comunidade da Terra Indígena Panambizinho, e está localizada em um contexto diferente da realidade encontrada na RID, como já evidenciado anteriormente.

²² Dados extraídos do SIASI/FUNASA, 2017. Disponível em: <http://dw.saude.gov.br/> Acesso em: 22 mar. 2018.

²³ As três extensões atendem somente o Ensino Fundamental I, e, por conseguinte não possuem em seu quadro de funcionários, professor(a) de Geografia, e por esse motivo não foram inseridas nesta pesquisa.

²⁴ Dados extraídos do Censo, 2016. FONTE: INEP/MEC/CENSO DA EDUCAÇÃO BÁSICA - CENSO ESCOLAR. Disponível em: ww.sed.ms.gov.br/censo-escolar, Acesso em: 21 mai. 2018.

²⁵ SIASI - SESA/MS, 2017. Disponível em: <http://portalsaude.saude.gov.br/>. Acesso em: 23/03/2018.

²⁶ Dados extraídos do Censo, 2016. FONTE: INEP/MEC/CENSO DA EDUCAÇÃO BÁSICA - CENSO ESCOLAR. Disponível em: ww.sed.ms.gov.br/censo-escolar, Acesso em: 21 mai. 2018.

Educação pela Universidade Católica Dom Bosco UCDB (2013). Especialista em Políticas Públicas em Educação e Legislação educacional foi gestora de educação escolar indígena na Secretaria Municipal de Educação de Dourados (SEMED), no período de 2001 a 2008 e membro da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI/MEC), no período de 2008 a 2012. Atualmente é do quadro efetivo da - Secretaria Municipal de Educação de Dourados (SEMED) estando cedida para a Faculdade Intercultural Indígena (FAIND/UFGD). É coordenadora da Ação Saberes Indígenas na Escola no Município de Dourados/MS. A professora possui 29 anos de experiência em Educação Escolar Indígena atuando especialmente na Reserva Indígena de Dourados (RID).

No município de Dourados, destaca-se, ainda, a contribuição do professor César Benites, Guerreiro Kaiowá, que participa ativamente da luta dos professores indígenas no município. Formado em História pela Universidade Federal da Grande Dourados, atualmente é diretor adjunto na Escola Municipal Indígena Agustinho. O encontro com o professor foi fundamental para pensarmos a contribuição da Geografia para a educação intercultural no contexto das reservas indígenas pesquisadas.

Em Amambai realizamos entrevista com a professora Elda Vasques Aquino que possui graduação em Pedagogia - Faculdades Integradas de Amambai (2004), Mestrado em Educação (2010-2012), professora efetiva dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, atua como Coordenadora Técnica da Educação Escolar Indígena do município de Amambai desde o ano de 2013.

No município de Caarapó realizamos entrevistas com a professora Anari Felipe Nantes, religiosa da Congregação das Irmãs de São José, membro do Programa Kaiowá e Guarani - UCDB e do CIMI/MS, acompanha e orienta os professores Kaiowá e Guarani de Caarapó no Projeto Ára Verá desde a primeira turma instituída no ano de 1999. A professora atualmente atua como técnica da Secretaria de Educação de Caarapó. No ano de 1997 assumiu integralmente a responsabilidade com o desenvolvimento do trabalho educacional nas escolas da aldeia indígena, contribuindo para o protagonismo e autonomia dos professores indígenas que passaram a gerir todas as ações voltadas para a educação escolar indígena do município²⁷.

²⁷ Dentre esses professores, destaca-se o professor Eliel Benites da etnia Guarani Kaiowá que participou da primeira turma do Magistério Indígena Ára Verá, cursando posteriormente a Licenciatura Indígena Teko Arandu UFGD/UCDB, com ênfase na área de Ciências da Natureza. A contribuição do professor para esta pesquisa se deu principalmente através de sua Dissertação de Mestrado defendida no ano de

Dentre esses professores destacados pela professora Anari, entrevistamos o atual coordenador da escola Ñandejara Polo, Lídio Cavanha Ramires da etnia Kaiowá, nascido na Reserva Indígena Te'Ykue, localizada no município de Caarapó. Criado pelos avós maternos desde pequeno, o professor salientou em sua entrevista, que teve uma infância de acordo com os princípios fundamentais que regem a conduta do povo Kaiowá. Destacando a importância da cosmologia em seu aprendizado, enfatizou que a liberdade permitida para aprender fazer/praticar o que os adultos transmitem foi fundamental para sua trajetória na construção da educação escolar indígena do município.

Com base nesses procedimentos, estruturamos este trabalho em três capítulos.

No **primeiro capítulo**, realizamos uma análise sobre a luta pela educação específica e diferenciada no estado de Mato Grosso do Sul com especial destaque para a luta do movimento dos professores Guarani e Kaiowá. No intuito de identificar como as questões nacionais e estaduais se deram na trajetória da educação escolar dos três municípios abrangidos por esta pesquisa, realizamos diálogo com os professores indígenas que participaram do processo de construção da educação escolar indígena, destacando as aproximações, mas também as particularidades presentes em cada município estudado.

No **segundo capítulo**, realizamos a caracterização das escolas pesquisadas no intuito de identificarmos como a interculturalidade se faz presente no cotidiano destas. Para tal, nos debruçamos sobre os principais referenciais bibliográficos sobre o tema e buscamos compreender qual a concepção de educação intercultural presente nos PPPs das escolas, assim como por meio das falas dos coordenadores entrevistados.

No **terceiro capítulo**, buscamos caracterizarmos como a Geografia comparece nas escolas (currículo, concepções dos professores sobre interculturalidade) no intuito de compreender por meio das práticas dos professores atuantes nas escolas das reservas indígenas pesquisadas, a contribuição da Geografia para efetivação da educação intercultural, seus limites, obstáculos, mas também as potencialidades desta disciplina para construção de uma educação específica diferenciada e intercultural.

Para analisarmos a prática dos professores de Geografia das escolas indígenas pesquisadas, partimos do princípio de que as espacialidades são formadas cotidianamente, no nosso dia-a-dia. Assim, alunos e professores, ao circularem,

brincarem, trabalharem pelas reservas indígenas, ou em seu entorno, constroem lugares, produzem espaço, delimitam seus territórios. Ou seja, constroem geografias, conhecimentos sobre o que produzem e esses conhecimentos são geográficos. (CAVALCANTI, 2012)

De acordo com Cavalcanti (2012 p.45-46):

A prática cotidiana dos alunos é desse modo, plena de espacialidade e de conhecimento dessa espacialidade. Cabe à escola trabalhar com esse conhecimento, discutindo, ampliando e alterando a qualidade das práticas dos alunos, no sentido de uma prática reflexiva e crítica, necessária ao exercício conquistado de cidadania.

Assim, com base na afirmativa de Cavalcanti (2002) de que a finalidade da Geografia é trabalhar as práticas sociais cotidianas entendidas enquanto espaciais num movimento dialético entre as pessoas em geral e entre elas e o espaços, analisamos os elementos obtidos nas entrevistas realizadas com os professores de Geografia, no intuito de identificarmos na prática desenvolvida em sala de aula, as contribuições efetivas desta disciplina na construção de uma educação intercultural crítica, que subsidia as reflexões no interior desta pesquisa.

É importante destacar que além do acompanhamento *in loco* de algumas práticas desenvolvidas pelos professores de Geografia atuantes nas escolas indígenas pesquisadas, a aproximação aos conhecimentos e saberes indígenas se deu a partir da “palavra” dos Mestres Tradicionais (em especial no município de Dourados), que nos possibilitou tecer maiores reflexões sobre a contribuição e/ou potencialidade desta disciplina em criar novas possibilidades de pensamentos, historicamente negados e reprimidos em proveito da uniformidade de conteúdos tidos como únicos e necessários, e conseqüentemente atribuindo voz e visibilidade para as muitas lutas travadas por estes povos na atualidade, dentre as quais a luta pela retomada de seus *tekoha*²⁸.

Por fim, apresentamos a amarração das principais ideias discutidas no decorrer do trabalho e conclusões quanto aos objetivos propostos, e constatamos que, na **Geografia a busca pela educação intercultural, pressupõe a possibilidade de pensarmos em outras concepções de mundo, de espaço, de tempo e, portanto, outras imaginações espaciais**. A partir do diálogo com os saberes e conhecimentos indígenas, é possível ao professor possibilitar aos alunos rasurar os sentidos estabelecidos para a Geografia escolar

²⁸ O termo *tekoha* tem um sentido polissêmico ligado a terra, à natureza e às relações sociais, políticas e religiosas realizadas pelos grupos “Guarani”. O termo abarca a noção de local onde se realiza o “modo de ser Guarani”. (TROQUEZ, 2006, p.32)

institucionalizada, e construir outros sentidos de orientação e localização, possibilitando aos alunos dar novos sentidos as geografias já existentes e criar outras tantas.

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM MATO GROSSO DO SUL: A TRAJETÓRIA NOS MUNICÍPIOS DE AMAMBAI, DOURADOS E CAARAPÓ

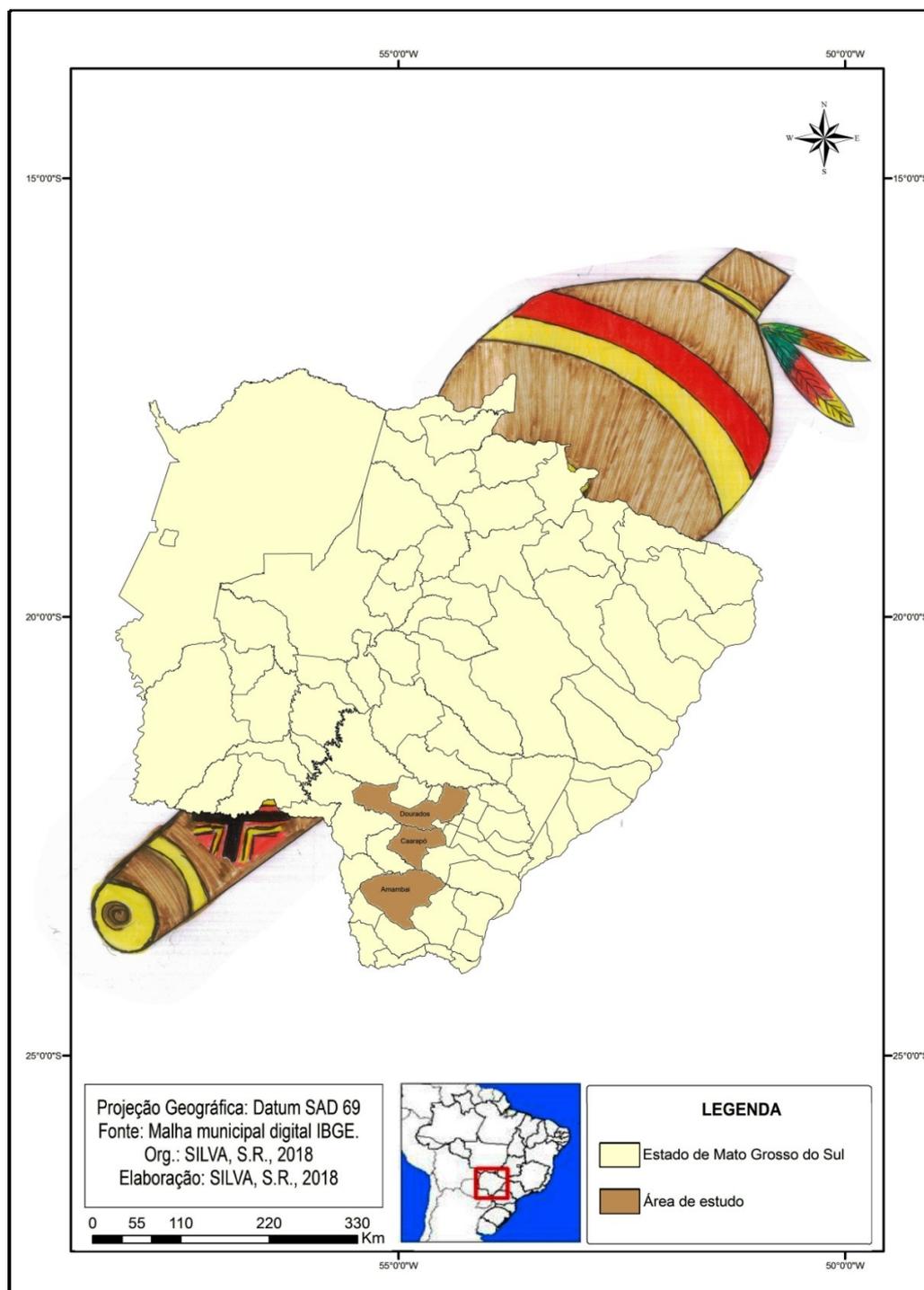


Figura 2: Localização dos municípios delimitados para área de estudo

Elaboração: Silva, S.R. (2018)

Ilustração: Benites, C.R.F.; Benites, A.R.B

1.1. Considerações sobre os processos de criação das Reservas Indígenas dos Municípios de Amambai, Dourados e Caarapó.

No Brasil os Guaraní estão subdivididos em três grandes grupos: os Kaiowá, os Ñandeva, e os Mby'a. De acordo com Brand (2004, p. 139), esses grupos apresentam historicamente características muito semelhantes²⁹, especialmente no que se refere à distribuição, quantidade de famílias, organização social, econômica, política e religiosa.

Esses núcleos familiares eram relativamente autônomos, caracterizando-se pela constante mobilidade. Essa mobilidade, ao mesmo tempo em que se constituía em estratégia de manejo ambiental, evitando o esgotamento dos recursos naturais, era também importante recurso para a superação de conflitos internos decorrentes, entre outras causas, de acusações de feitiço e disputa políticas.

A primeira grande frente de ocupação dos territórios guarani, em especial dos Guaraní e Kaiowá do Sul do então estado de Mato Grosso, ocorreu por volta do ano de 1882, empreendida pela Companhia Matte Larangeira, no pós-guerra da Tríplice Aliança contra o Paraguai³⁰. Como destaca Brand (2004, p. 139):

As primeiras frentes não-indígenas adentraram pelo território kaiowá e guarani, a partir da década de 1880, após a guerra do Paraguai, quando se instala na região a Companhia Matte Larangeira. Esta Companhia, embora não questionasse a posse da terra ocupada pelos índios, nem fixasse colonos e desalojasse comunidades, definitivamente, das suas terras, foi, contudo, responsável pelo deslocamento de inúmeras famílias e núcleos populacionais, tendo em vista a colheita em novos e por vezes distantes ervaais. Interferiu menos, ao que parece, na estrutura social interna dos Kaiowá e Guaraní do que as iniciativas posteriores. Tampouco constituíram problema mais sério as primeiras fazendas de gado que no final do século XIX e início do século XX se instalaram nas regiões de campo entre Amambai, Ponta Porã e Bela Vista, pois, como já dito acima, os Kaiowá e Guaraní localizavam suas aldeias, preferencialmente, nas regiões de mata.

Como o principal objetivo da Matte Larangeira não era a posse da terra, mas o monopólio da exploração da erva-mate, não houve maior incidência sobre o território

²⁹ Apesar não haver consenso sobre quais seriam as principais características de cada subgrupo, Pereira (1999) organizou um quadro em que destaca algumas particularidades, em especial no que diz respeito à relação com o território, sendo os Kaiowá os que detém uma noção mais precisa do território, ocupado por uma parentela ou conjunto de parentelas; os Ñandeva por localizar-se por diversas áreas, como por exemplo nas áreas Kaiowá de Mato Grosso do Sul e Kaingang no sul do Brasil, não apresentam uma relação específica com o território; e os Mby'a que por construir uma rota migratória bastante ampla, percorrida com certa regularidade por um conjunto de parentelas, dificulta a identificação deste grupo a um determinado território.

³⁰No Brasil, a situação dos Guaraní Ñandeva e dos Kaiowá sofre profundas alterações logo após a Guerra do Paraguai (1864-1870) – ou Grande Guerra, como é conhecida no Paraguai. Após essa guerra iniciou-se a ocupação sistemática do território guarani no sul do então estado do Mato Grosso, por diversas frentes de exploração econômica. (GUARANI RETÃ, 2008, p.10-11)

dos Guarani e Kaiowá, que sofreram maior impacto com a criação da Colônia Agrícola Nacional de Dourados (CAND)³¹ no ano de 1943.

Como enunciado por Lourenço (2008, p. 40):

Os índios Guarani, especificamente os da região de Dourados, sofreriam um maior impacto a partir da criação da Colônia Agrícola de Dourados (1943), sendo os habitantes da região do Panamby e do Panambizinho os mais diretamente afetados. A Colônia, assim como outras colônias agrícolas criadas no período, pelo governo Getúlio Vargas, tinha como objetivo primordial incorporar novas terras ao domínio do Estado brasileiro e aumentar a produção dos produtos primários voltados para garantir o processo de industrialização vivido pelo País.

Uma das principais estratégias utilizadas para implantação destas colônias agrícolas foi a criação de Reservas Indígenas, que está intrinsecamente ligada à atuação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI)³², que iniciou suas atividades na região da Grande Dourados no ano de 1915, período em que o monopólio da Cia Matte Larangeira sofreu a primeira quebra. (BRAND, 2004)

Cavalcante (2014, p. 2) realizou uma análise de fôlego acerca do trabalho de autores³³ que têm dedicado suas pesquisas a compreender as consequências do processo de criação das Reservas para a vida dos Guarani e Kaiowá e concluiu que a instituição do aldeamento imposta pela criação das reservas atendia principalmente a dois objetivos:

[...]1) liberar milhares de hectares de terras ocupadas pelos indígenas para a colonização agropastoril; e 2) submeter os indígenas ao controle do Estado sob a ótica assimilacionista da política indigenista de então. As reservas indígenas foram, portanto, importantes instrumentos para a concretização do *esbulho territorial imposto aos Guarani e Kaiowá durante o século XX* no sul do atual Mato Grosso do Sul. (Grifos do autor)

Apesar da resistência dos Guarani e Kaiowá, que procuraram de todas as formas manter a posse da terra que ocupavam, a maior parte das famílias teve suas terras expropriadas pelas frentes de ocupação agropecuária, e, sem outra opção,

³¹ A esse respeito ver: Brand (1993; 2004); Ferreira (2007); Lourenço (2008); Cavalcante (2013).

³² A origem do SPI estava ligada, inicialmente, ao Ministério da Agricultura e posteriormente ao Ministério da Guerra tendo destaque as atividades das Comissões de Linhas Telegráficas em Mato Grosso sob o comando de Cândido Rondon. Por trás do discurso protecionista, a principal atividade do SPI nesse período estivera voltada para disciplina das atividades dos índios junto aos processos econômicos.

³³ Brand, (1993; 2004); Pereira, (2007); Mura (2004); Landa (2005); Thomaz de Almeida (2001); Cavalcante (2013); Mota (2015).

gradativamente foram cedendo às pressões dos proprietários de terra e dos funcionários do SPI, recolhendo-se em áreas de acomodação³⁴.

Foi naquele contexto, que entre os anos de 1915 a 1928, o SPI “reservou” oito áreas de terras a serem demarcadas e homologadas como reservas indígenas no atual estado de Mato Grosso do Sul: Amambai, Dourados, Caarapó, Porto Lindo, Taquaperi, Sessoró, Limão Verde e Pirajuí (ver figura 3).

³⁴ A esse respeito ver Pereira (2007).

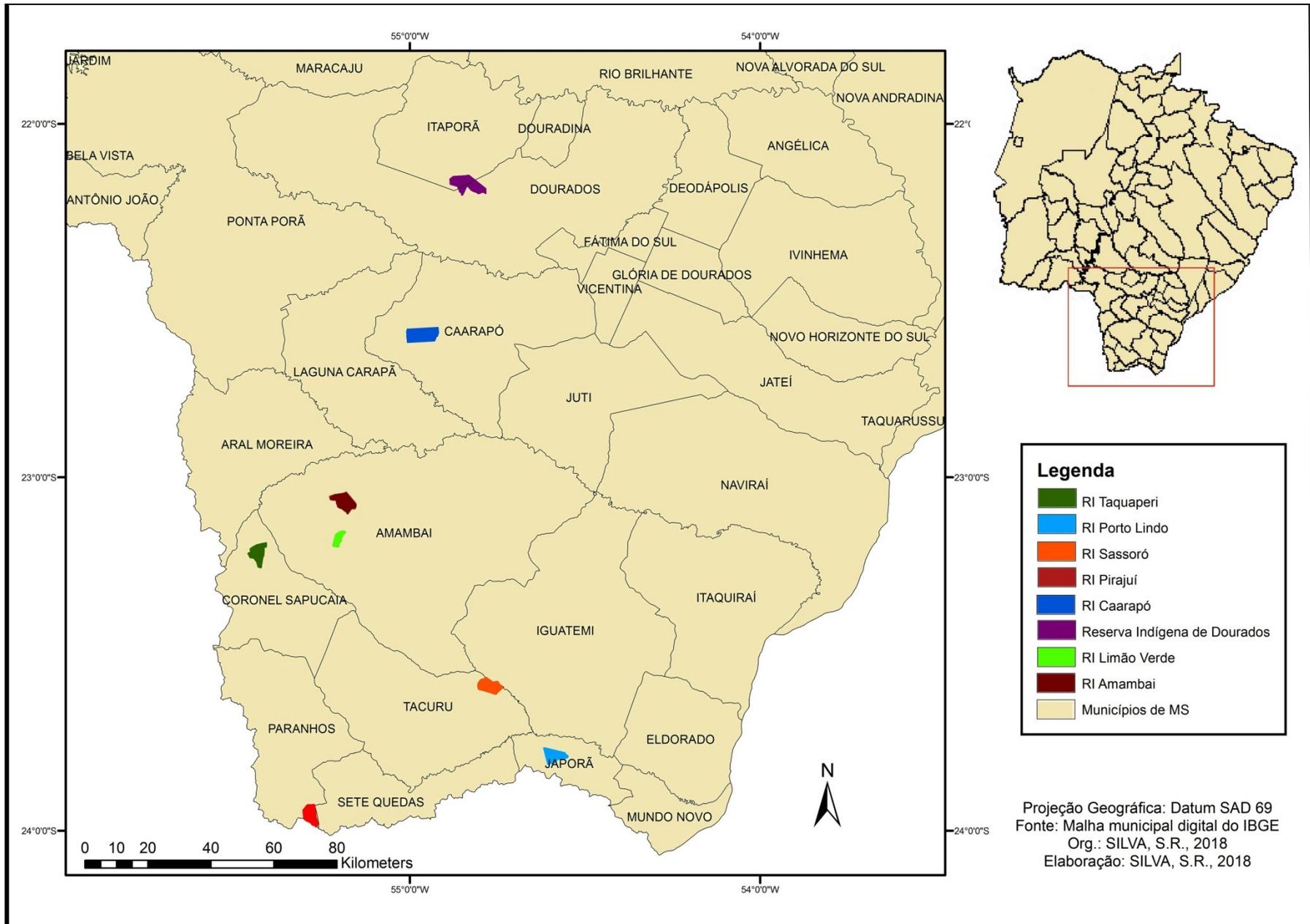


Figura 3: Mato Grosso do Sul: localização das reservas indígenas criadas pelo (SPI) de 1915 a 1928
Elaboração: Silva, S.R. (2018)

Para Brand (1993, p.69) a criação destas Reservas Indígenas deu “início a um amplo processo de confinamento compulsório dos índios Kaiowá dentro das oito reservas de terras que lhe são destinados”.

Entre os anos de 1915 e 1928, o Governo Federal demarcou oito pequenas extensões de terra para usufruto dos Kaiowá e Guarani, perfazendo um total de 18.124 ha, com o objetivo de confinar os diversos núcleos populacionais dispersos em amplo território ao sul do atual Estado de Mato Grosso do Sul. Essas reservas, demarcadas sob a orientação do Serviço de Proteção aos Índios, SPI, constituíram importante estratégia governamental de liberação de terras para a colonização e conseqüente submissão da população indígena aos projetos de ocupação e exploração dos recursos naturais por frentes não indígenas. Ignorou-se, na sua implementação, os padrões indígenas de relacionamento com o território e seus recursos naturais e, principalmente, a sua organização social.

O conceito de confinamento, formulado por Antonio Brand (1993; 1997), como processo de recolhimento forçado da população kaiowá nas áreas a ela reservadas pelo SPI, foi apropriado por parte expressiva dos estudos realizados a partir de então.

Contudo, mesmo reconhecendo a contribuição da abordagem desenvolvida por Brand (1993; 1997), uma vez que é inegável que este autor demonstra na construção de seu conceito elementos fundamentais para a compreensão do processo de perda das terras ocupadas por comunidades kaiowá em Mato Grosso do Sul, neste trabalho faremos a opção pelo conceito de **áreas de acomodação**, proposto pelo professor Levi Marques Pereira³⁵, que permite evidenciar aspectos importantes da dimensão espacial, econômica, política e, principalmente, cultural das figurações sociais kaiowá desenvolvidas nas reservas.

Em conformidade com a análise de Massey (2008), entendemos que a opção por considerar as reservas enquanto áreas de acomodação nos permite valorizar a existência das distintas histórias-trajetórias coexistentes no espaço reserva que se fizeram e estão sempre sendo feitas, num processo de devir, nunca finalizado, nunca fechado. É inegável que a situação das reservas causou inúmeros problemas aos Guarani e Kaiowá, principalmente de ordem social, entretanto, esta relação está sempre em processo de fazer-se.

Isto porque, na situação de reserva, os Kaiowá passam a mobilizar todos os referenciais disponíveis no sentido de gerar formas organizacionais capazes de tornar viável a sobrevivência física e a

³⁵ PEREIRA, Levi Marques. Mobilidade e processos de territorialização entre os Kaiowá atuais. Revista História em Reflexão: Vol. 1 n. 1 – UFGD - Dourados Jan/Jun 2007.

construção de figurações sociais que, de alguma maneira, assegurem a continuidade de sua formação social. (PEREIRA, 2007, p. 7)

O município de Amambai localiza-se na porção meridional do Estado de Mato Grosso do Sul, na Microrregião Geográfica de Dourados e possui em seus limites duas Reservas Indígenas³⁶: Reserva Indígena Amambai, situada próxima à Rodovia MS 156 - Amambai/Ponta Porã a 6 quilômetros da cidade; a Reserva Indígena Limão Verde - situada próxima à Rodovia MS 156 - Amambai/Tacuru a 6 quilômetros da cidade (ver figura 4).

³⁶ O município de Amambai possui ainda em seus limites a Terra Indígena Jaguari, homologada pelo Decreto s/n - 22/05/1992, situada próxima à Rodovia MS-289, na Rodovia Amambai/Juti, a 57 quilômetros da cidade de Amambai/MS. Porém, por não ser uma Reserva Indígena e também não possuir professor de Geografia atuante em sua escola, não optamos por contemplá-la nessa pesquisa.

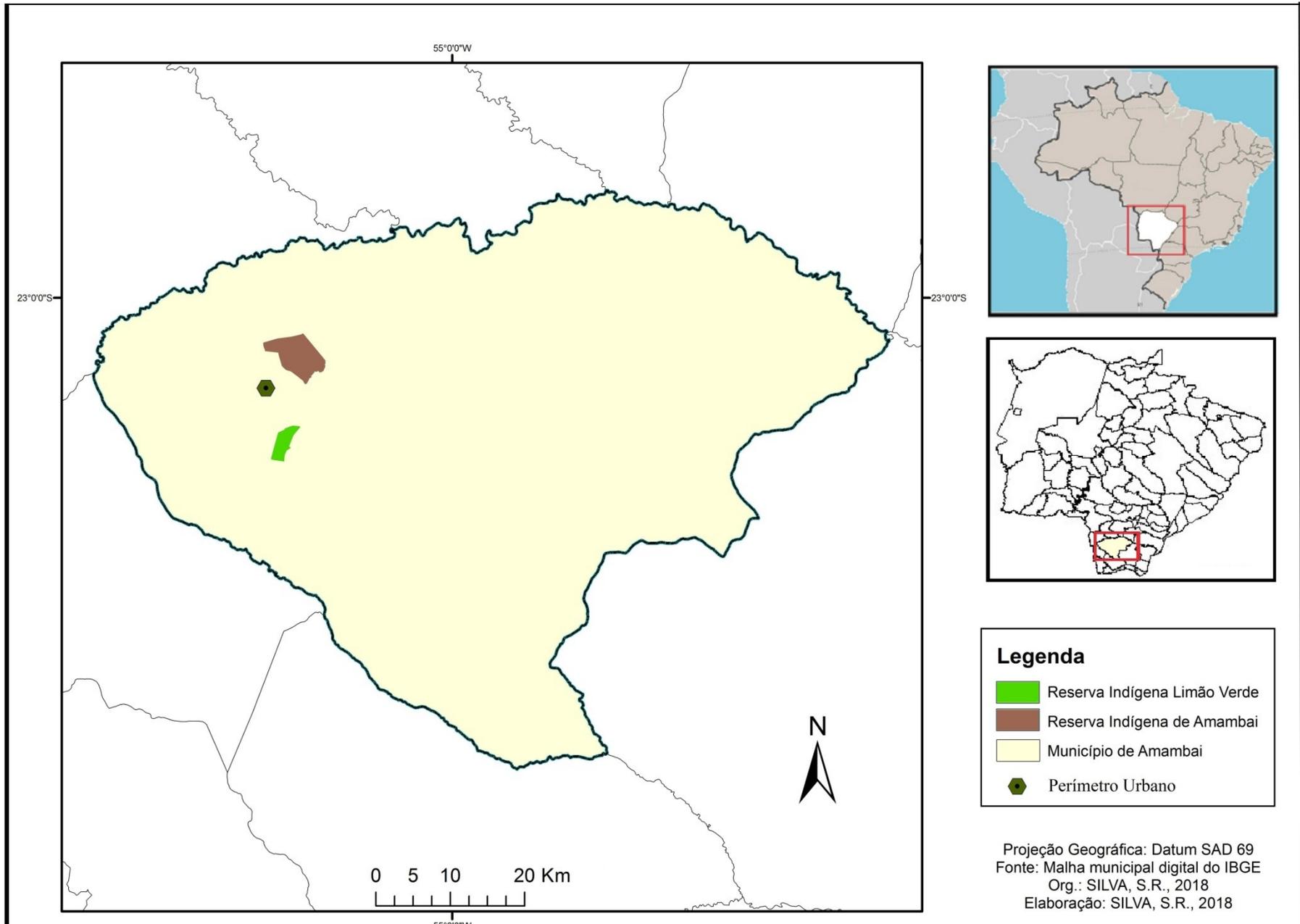


Figura 4: Amambai (MS): localização das Reservas Indígenas
 Elaboração: Silva, S.R. (2018)

A Reserva Indígena de Amambai foi a primeira a ser criada por meio do Serviço de Proteção ao Índio (SPI). Inicialmente, a área a ela destinada por meio do Decreto Estadual n. 404, de 1915, era de 3600 hectares (ha). Contudo, no ano de 1926, o governo, do então estado de Mato Grosso, concedeu título definitivo de parte desta área a um particular. Assim, a Reserva Benjamin Constant, ficou com uma área reduzida, possuindo atualmente 2.429 ha.

Em substituição à área da Reserva de Amambai, titulada em favor de um particular, no ano 1928, por meio do decreto estadual 825/1928, o SPI criou a Reserva Indígena Limão verde, a quarta Reserva do atual estado de Mato Grosso do Sul. Trata-se de uma área que inicialmente abrangia 900, mas que teve homologados apenas 668 (ha). Com solo bastante arenoso e de baixa produtividade agropecuária, em ambas as Reservas habitam indígenas das etnias Guarani Nandeva e Guarani Kaiowá.

A perda de área inicialmente proposta também caracteriza o processo de demarcação da Reserva Indígena de Dourados (RID). Criada no ano de 1917, por meio do Decreto n.º 401 de 03/09/1917 recebeu o título definitivo de Reserva somente no ano de 1965. De acordo com Brand (1997), a área reservada nesse período havia perdido 61 (ha) das terras a ela destinadas.

A RID possui atualmente 3.539 (ha), e possui a particularidade de estar localizada em dois municípios: a Norte da cidade de Dourados, tendo seus limites territoriais junto ao perímetro urbano, e, ao Sul da cidade de Itaporã, a uma distância de 15 km desta localidade (ver figura 5).

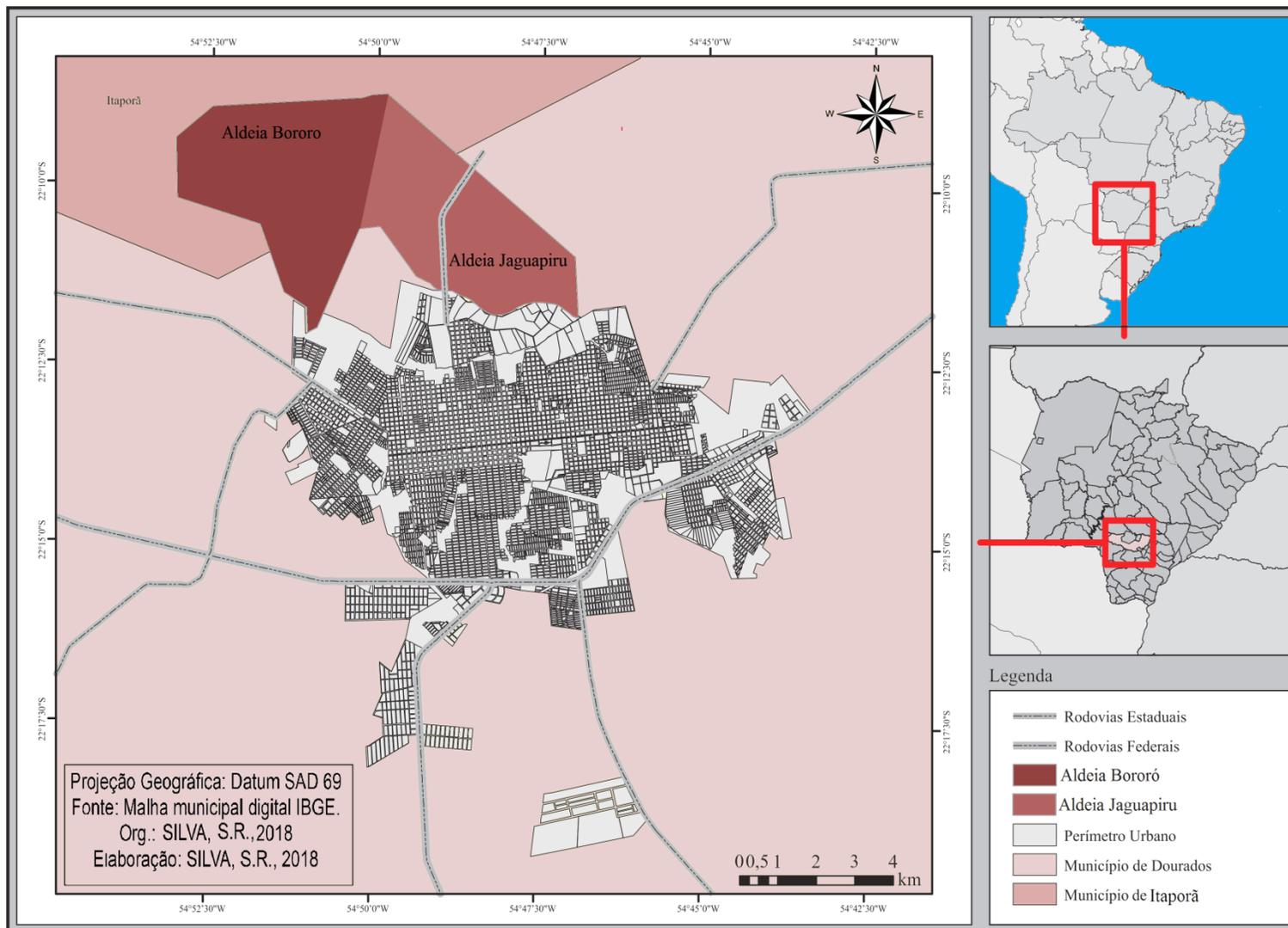


Figura 5: Localização da Reserva Indígena de Dourados (RID)
Elaboração: Silva, S.R. 2018

A Reserva é composta por duas aldeias indígenas (Bororó e Jaguapiru) onde habitam aproximadamente 12.880 indígenas³⁷ de três etnias: Guarani Ñandeva, Guarani Kaiowá e Terena, além dos não indígenas que ali são integrados, principalmente pela união conjugal com os indígenas, configurando como proposto por Pereira (2004), um “sistema multiétnico” de relações.

O município de Caarapó³⁸ possui em seus limites a Reserva Indígena José Bonifácio, criada por meio Decreto Estadual nº. 684, de 20 de novembro de 1924, com uma área de 3.600 (ha), sendo a terceira reserva Indígena demarcada no então estado de Mato Grosso. Devido a pressões e invasões do entorno, a Reserva teve seu espaço territorial reduzido (BRAND, 1997), contando atualmente com 3.594 (ha), onde residem 4.661 indígenas das etnias Guarani Ñandeva e Guarani Kaiowá, oriundas de um extenso território que ultrapassa os limites do Brasil.

A Reserva que também é conhecida como Aldeia Indígena Te`Yikue, e/ou Reserva Indígena de Caarapó, está localizada a 19 quilômetros do perímetro urbano do município de Caarapó (figura 6).

³⁷ Dados extraídos do Relatório de dados populacionais do Sistema de Atenção a Saúde Indígena (SIASI). Disponível em: <http://dw.saude.gov.br/> Acesso em: 14 jan. 2017.

³⁸ O Município de Caarapó faz divisa ao Norte com o município de Dourados, ao Sul com Juti e Amambai, ao Leste com Fátima do Sul, Jatei e Vicentina e a Oeste com Laguna Caarapã.

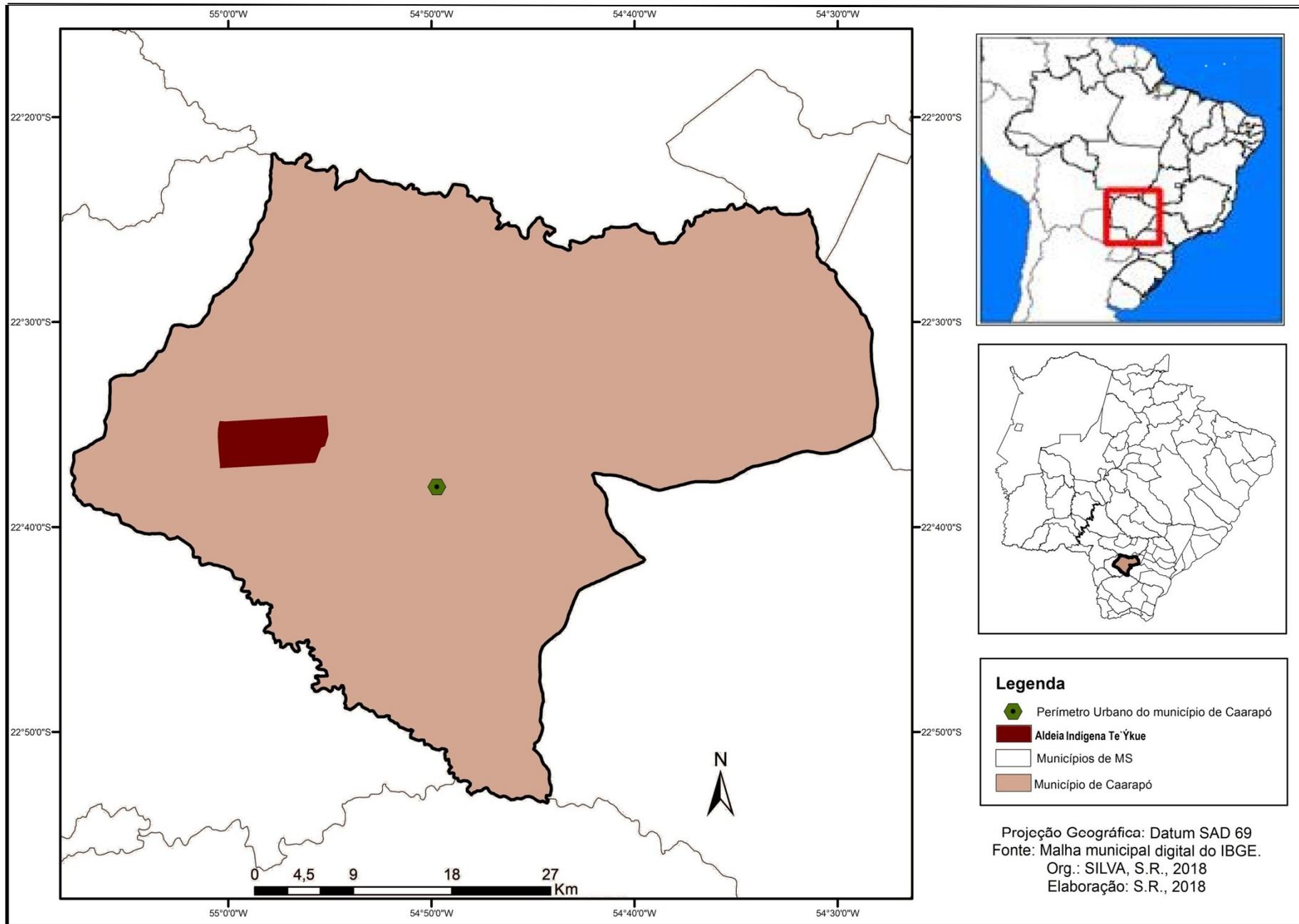


Figura 6: Localização da Aldeia Indígena Te'Yikue
 Elaboração: Silva, S.R. (2018)

Além da perda da área inicialmente demarcada, a complexidade em que se deu a criação dessas Reservas e as consequências para o modo de vida Guarani e Kaiowá que até aquele momento viviam em amplo território de ocupação tradicional, produzindo geografias conforme seus modos próprios de organização são temas de extrema relevância para a compreensão da atual configuração socioespacial destas comunidades, seja aos que residem em acampamentos mobilizados para a retomada de seus territórios tradicionais, ou em parte de seus territórios tradicionalmente ocupados, ou “desaldeados” em fazendas, e/ou nas periferias das cidades, e, no caso específico desta pesquisa, as comunidades que estão submetidas à situação de reserva, nas áreas de acomodação.

A transferência dos Guarani e Kaiowá para dentro das reservas demarcadas acarretou profundas transformações para a vida destas comunidades que tiveram seus espaços bruscamente reorganizados, não respeitando os padrões tradicionais existentes até aquele momento no interior de seus *tekoha*; profundas mudanças na economia, por meio da imposição do trabalho assalariado como forma de subsistência; alterações no sistema de chefias com o surgimento e fortalecimento da figura do capitão acarretando na deterioração da saúde e aumento da violência interna. (BRAND 1993)

A configuração de um novo padrão demográfico, consequência da elevada densidade existente, inviabiliza a manutenção dos antigos padrões de ocupação e uso dessas áreas, uma vez que a agricultura praticada pelos Guarani e Kaiowá implicava numa extensão de terras muito maior. Como consequência da diminuição da área de mata, a prática da caça, da pesca e da coleta foi diminuindo gradativamente.

Diante desta constatação e em consonância com a reflexão de Cavalcanti (2002, p.14), de que “o objetivo do ensino de geografia é o de formar raciocínios espaciais e formar esses raciocínios é mais do que localizar, é entender as determinações e implicações da (s) localizações [...]”, entendemos que esta disciplina escolar, é e/ou deveria ser de fundamental, não somente para a compreensão dos alunos acerca das consequências resultantes da situação de reserva a que estão submetidos, mas, no desdobrar desta imposição, para as demais formas de resistências, ao processo imposto pelo SPI, seja aos que vivem nas periferias das cidades, ou nas diferentes modalidades de acampamentos de retomadas, ou em parte de seus territórios tradicionais demarcados.

Tendo em vista que **a educação imposta aos povos indígenas desde a chegada do “colonizador”**, utilizada pelo SPI como uma das estratégias de “convencimento” da

necessidade de recolhimento da população Guarani e Kaiowá nas Reservas Indígenas demarcadas, é também **ressignificada pelos povos indígenas como estratégia de resistência a colonização do saber** (imposta desde a “invasão” dos europeus em suas terras tradicionalmente ocupadas)³⁹, propomos a seguir nos debruçarmos sobre o processo de construção e efetivação da educação escolar indígena no estado de Mato Grosso do Sul e o desdobrar desse processo para os três municípios pesquisados: Dourados, Amambai e Caarapó.

1.2. O estado de Mato Grosso do Sul no contexto da educação escolar indígena brasileira

A luta dos povos indígenas que vivem no estado de Mato Grosso do Sul⁴⁰ por uma educação específica e diferenciada, que respeite a diversidade étnica, cultural, social e linguística de cada comunidade, vai ao encontro do movimento que se iniciou no país por volta dos anos de 1960 e 1970⁴¹, marcados pela realização de encontros regionais e nacionais, organizados por associações e organizações de professores indígenas, e que resultaram na produção de documentos significativos, na luta por uma reinvenção das escolas até então existentes em comunidades indígenas. Esse processo

³⁹ Em consonância com Giroto (2006, p. 84) entendemos que “[...] o processo de educação escolar patrocinado pelo Estado, pelo S.P.I., visto diacronicamente, foi se tornando bastante evidente: ao mesmo tempo em que se ia promovendo a concentração forçada dos índios habitantes da região Sul do estado em Reservas, com o intuito de liberar vastas áreas de terras para a expansão das frentes de ocupação agropastoris, tentava-se uma política compensatória de cunho civilizatório, para a qual a escola poderia ser uma aliada importante”. [...] “Contudo, em outra dimensão, observamos, cotidianamente, por parte dos indígenas, mecanismos sublineares de contraposição à ordem estabelecida, que vão fomentar um amplo movimento indígena e indigenista nas décadas de 1970 e 1980, voltado para o redimensionamento da política oficial, o que definiu um campo político capaz de inferir decisoriamente no processo da Assembleia Constituinte, resultando nas conquistas da Constituição de 1988”. (p. 86)

⁴⁰ Utilizamos povos indígenas “em Mato Grosso do Sul” e não “de Mato Grosso de Sul”, em consonância com a análise de Calderoni (2016) para a qual os “povos indígenas são “povos indígenas no Brasil”, porque nosso país é que surgiu enquanto nação, após a anterior existência dos índios no território brasileiro”. Esse é um conceito relevante que deve ser revisitado na história de nosso país. Com ele, cria-se também a possibilidade de revisão epistêmica, cria-se a possibilidade de relações menos excludentes. Com os discursos eurocêntricos, com representações e imagens estereotipadas toma contorno e permanece o projeto colonizador europeu que dominou várias colônias, que resultou em um contexto discriminatório e preconceituoso que segue até hoje”. (CALDERONI, 2016, p. 23)

⁴¹ D’Angelis (2012) e Mariana Kawall Leal Ferreira (2001) realizam um diagnóstico crítico da situação da educação escolar indígena no Brasil dividindo em fases e/ou períodos que vão desde a época do Brasil colônia, em que “o objetivo das praticas educativas era negar a diversidade dos índios, ou seja, aniquilar culturas e incorporar mão de obra indígena a sociedade nacional”. (SILVA, 2001, p.72), até a fase em que nos encontramos intitulada de Experiências de Autoria: da organização do movimento indígena aos encontros de professores, que teve início a partir da década de 1980, com a iniciativa dos próprios povos indígenas em definir e autogerir os processos de educação formal. Esta fase é marcada por um processo de luta e reivindicação dos povos indígenas, em especial no que se refere a melhores condições de vida, atendimento a saúde, retomada de seus territórios e o direito a uma educação específica e diferenciada, que tenha por objetivo central o respeito às especificidades e a diversidade cultural.

teve seu “marco histórico” com a promulgação da Constituição Federal de 1988 quando os índios, pela primeira vez, foram tratados como cidadãos com direito às suas diferenças. (NASCIMENTO; VIEIRA, 2011)

Como resultado da demanda oriunda dos movimentos nacionais iniciados no país na década de 1970 e em contraponto ao modelo colonizador imposto até aquele momento, no ano de 1985 identifica-se no estado de Mato Grosso do Sul, entre as comunidades Guarani e Kaiowá, algumas iniciativas isoladas⁴², na busca pela construção de um projeto de educação escolar indígena, específico e diferenciado. No entender de Lourenço (2011, p.152):

O movimento de professores guarani/kaiowá em Mato Grosso do Sul veio no bojo desses movimentos. Contudo apresentou suas especificidades próprias dentro da realidade de cada área indígena que tinha escola, cada qual com suas peculiaridades.

Nascimento e Vieira (2011, p.5-6), enfatizam a importância do Movimento dos Professores Indígenas, para a construção de currículos mais próximos de suas realidades, que resultou na organização de programas de capacitação inicial e continuada.

No Mato Grosso do Sul o projeto desta escola diferenciada entre as comunidades Guarani e Kaiowá, começa a ser pensado, com algumas iniciativas isoladas por volta de 1985, como demanda dos movimentos nacionais desencadeados nos anos de 1970 que tinham como objetivos a defesa dos territórios e a luta por outros direitos e, entre eles, uma escola diferenciada que rompesse com o modelo da que lhes era/é imposto até então. No Estado, os professores – índios Guarani e Kaiowá, os poucos que existiam, e algumas lideranças, assessorados por órgãos não-governamentais, em especial o CIMI (Conselho Missionário Indigenista) e professores universitários pesquisadores da questão indígena, criam o Movimento dos Professores Guarani e Kaiowá, que passa a fazer gestão no sentido de contarem com currículos mais próximos de suas realidades e, conseqüentemente, com programas de capacitação inicial e continuada.

Como alternativas ao modelo oficial e, subsidiado pelos estudos do educador Paulo Freire, o trabalho desenvolvido pelo CIMI teve suas primeiras experiências realizadas em escolas comunitárias, nas comunidades indígenas de Caarapó e Rancho Jacaré⁴³, com a participação de indígenas de outras comunidades.

⁴² Em entrevista concedida a Renata Lourenço Giroto no ano de 1997, Veronice Rossato, salienta que o primeiro encontro de representantes e lideranças indígenas Guarani/Kaiowá para discutir especificamente a educação escolar, ocorreu no ano de 1986. Promovido pelo CIMI, o encontro reuniu cerca de 50 índios.

⁴³ Terra Indígena localizada em Laguna Carapã (MS), demarcada após 1980. A esse respeito ver (CAVALCANTE, 2013).

A partir das escolas comunitárias surgiram os cursos de formação política no decorrer dos anos de 1988, 1989 e 1990, nos quais eram discutidos temas diversos com as lideranças. Toda discussão girava em torno da criação de condições para a auto-afirmação como povo diferenciado e a recuperação de elementos culturais e históricos importantes, sendo a escola instrumento essencial para essa retomada. (GIROTTO, 2001, p.78)

No âmbito nacional, em resposta às reivindicações advindas principalmente das vozes dos movimentos indígenas, no ano de 1991, por meio do Decreto Presidencial nº. 26/1991, a educação escolar indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, sai da esfera da FUNAI⁴⁴, ficando a cargo do Ministério da Educação (MEC) a responsabilidade de definir as políticas e coordenar as ações relativas à educação destes povos, passando para os estados e municípios, em concordância com a FUNAI à incumbência de execução da política educacional.

Como observa Troquez (2012, p.70):

No Decreto Nº. 26, de 04-02-1991, retirou-se da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) a incumbência exclusiva de conduzir processos de educação escolar junto às comunidades indígenas e atribuiu-se ao então Ministério da Educação e do Desporto (MEC) a coordenação das ações referentes à EEI, bem como a sua execução junto aos estados e municípios.

Houve naquele momento, a tentativa de ruptura com o modelo assimilacionista, integracionista e homogeneizador que permeou as gestões da educação escolar indígena até aquele momento. Contudo, o decreto Presencial nº. 26/1991 foi alvo de muitas críticas, sendo considerado um retrocesso, uma vez que acabou por abrigar princípios integracionistas já superados pela Constituição Federal de 1988. Em decorrência das críticas recebidas, no mesmo ano foi publicada a Portaria 559, de fevereiro de 1991, parceria entre Ministério da Educação e Ministério da Justiça, para definir os princípios e orientações organizacionais, nos quais a educação escolar indígena deveria ser gerida.

Visando coordenar, acompanhar e avaliar as ações pedagógicas da educação escolar indígena, ainda no ano de 1991, no âmbito da Secretaria de Ensino Fundamental, o MEC criou a Coordenação Geral de apoio às escolas Indígenas

⁴⁴ D'Angelis (2012) ao realizar uma análise sobre a história da educação escolar indígena no Brasil, descreve três períodos categorizados por cinco fases marcadas por diferentes tipos de retóricas, políticas e ações. A segunda fase é marcada pela integração dos índios a comunhão nacional através da criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) em 1910, estendendo-se a política de ensino da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e a articulação com o Summer Institute off Linguistic (SIL) entidade sediada nos Estados Unidos, que compartilhava da mesma ideologia dos Governos Militares.

(CGAEI) formada por representantes indígenas, organizações não governamentais e docentes universitários.

No ano de 1993, por meio da Portaria MEC nº. 490, de 18 de março de 1993, o MEC criou o Comitê de Educação Escolar Indígena, composto por representantes do MEC, Conselho dos Secretários de Educação, Universidades, Associação Brasileira de Antropologia, Associação Brasileira de Linguística, FUNAI, organizações não governamentais e representantes indígenas.

Dentre as principais atividades desenvolvidas pelo Comitê destacam-se: a elaboração e publicação de documentos nacionais; investimento na formação continuada de professores indígenas; publicações de materiais didáticos específicos, em línguas indígenas e português; apoio às secretarias Estaduais de Educação para a implantação de cursos de formação de professores indígenas; apoio a elaboração da regulamentação da educação escolar indígena, adequada às aspirações dos povos indígenas, junto ao Conselho Nacional de Educação; divulgação da questão indígena em escolas não indígenas; realização, por intermédio do INEP - Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP/MEC) do primeiro Censo das Escolas Indígenas, em 1999.

Apesar de algumas conquistas realizadas nesse período, destacamos a dubiedade que envolve as políticas educacionais voltadas para a educação escolar indígena durante os governos Collor/Itamar, em especial no que se refere à inexpressiva participação do Comitê nas decisões, além da questionável representatividade de indígenas no referido Comitê. Para D' Angelis (2012), o desejado Comitê acabou por se tornar um *petit comité*, que serviu apenas como órgão legitimador daquilo que as instâncias internas do MEC decidiam. Como enfatiza o referido autor (2012, p. 42):

Todos conhecem a história da representação indígena nesse Comitê, que depois de tantos anos conseguiu saltar de 3 para 5 e, finalmente, chegou ao número “expressivo” de oito representantes para quase 200 sociedades indígenas brasileiras. Não se discute que deva ser por representação e, como se trata de um comitê com reuniões periódicas, não se duvida da necessidade de uma representação bem menor do que, por exemplo, uma pessoa por povo indígena. Mesmo assim, o limitado número de representação, a forma pouco homogênea de estabelecimento de sua representatividade, e a forma pouco democrática de sua escolha em diversos casos já colocam a questão sob sérias críticas.

Diferente do que acontecia em nível nacional, no estado de Mato Grosso do Sul, entre os anos de 1990 e 1992, identificamos uma série de ações em prol da educação

escolar indígena, que inclusive antecedem as implementadas no cenário nacional. Como analisam Nascimento e Vieira (2011, p.6):

Neste período seis significativos encontros foram realizados, contando sempre com a presença de lideranças e professores índios resultando, em 1992, na elaboração pela Secretaria de Estado de Educação/MS, das Diretrizes Gerais/Educação Escolar Indígena que foram aprovadas através da Deliberação CEE nº 4324, pelo Conselho Estadual de Educação (03 de agosto de 1995), acompanhado do Parecer CEE/MS nº 201/95.

O I Encontro de Professores e Lideranças Guarani e Kaiowá sobre educação escolar indígena organizado pelo CIMI, em parceria com o movimento de professores indígenas, em junho de 1991, realizado na Casa Marçal de Souza, de propriedade da Igreja Católica, na Vila São Pedro - Dourados (MS), contou com a participação de 40 representantes indígenas de 12 áreas localizadas ao Sul de Mato Grosso do Sul. A luta por projetos educacionais autônomos fora evidenciada no Relatório Final do Encontro, como destacado por Lourenço (2011, p. 154):

[...] a comunidade deve decidir o que vai ser ensinado na escola, como vai funcionar a escola e quem vão ser os professores.

A nossa escola deve ensinar o Nãnde Reko (nosso jeito de viver; nossos costumes, crenças, tradição, nosso jeito de educar nossos filhos, de acordo com nosso jeito de trabalhar e com nossa organização). Para isso precisamos ensinar na nossa própria língua guarani. Mas precisamos também aprender alguma coisa do 'branco' (português, como segunda língua, as leis e outras coisas que nos interessam).

A sustentação da escola indígena deve ser garantida pelo Governo e pela comunidade.

Os professores podem receber capacitação e assessoria dos brancos que oferecem este tipo de trabalho. (Relatório final do I Encontro de Professores e Lideranças Guarani Kaiowá sobre educação escolar Indígena, 1991, p. 1).

Os princípios determinados no Relatório do I Encontro, foram reafirmados no Relatório do II Encontro, realizado em novembro de 1991 na Aldeia de Limão Verde, em Amambai (MS) o qual avança no sentido de sinalizar para a necessidade de elaboração de regimentos e currículos próprios, capacitação específica dos professores indígenas Guarani e Kaiowá, além da necessidade do reconhecimento por parte da União, Estado e municípios, no que se refere às propostas apresentadas pelos professores e lideranças Guarani e Kaiowá.

O terceiro encontro, realizado em setembro de 1992, com a assessoria do CIMI e da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Centro Universitário de Dourados (UFMS/CEUD), destacou-se por apresentar a necessidade de buscar caminhos para se

efetivar na prática, as propostas discutidas e apresentadas nos demais encontros. Dentre as principais ações estabelecidas, estava a construção de um currículo diferenciado, em consonância com as principais necessidades das comunidades, para subsidiar a construção de calendários, regimento e de métodos específicos e próprios para povo Guarani. (LOURENÇO, 2011)

Nascimento e Vieira (2011) salientam que, a partir daquele momento, o Movimento de Professores Indígenas Guarani e Kaiowá encontrou inúmeros espaços para reivindicar ações efetivas por parte do Estado, na luta pela viabilização da educação escolar indígena, em respeito às especificidades e às necessidades de cada comunidade⁴⁵. Cabe destacar que as atividades desenvolvidas pelo Movimento de Professores Indígenas, foram utilizadas pela Secretaria de Educação do Estado (SEE) para legitimar suas ações no cumprimento às exigências legais. Elaborados junto aos órgãos competentes, MEC, SEE e as Secretarias Municipais de Educação, os projetos eram desenvolvidos, por meio de avaliações coletivas, promovidas em reuniões com membros da Comissão representante do movimento e as lideranças, membros do *Aty Guasu* (grande assembleia), onde se reúnem capitães, rezadores e outras lideranças, além de convidados não índios das 24 aldeias, que possuíam população Guarani e Kaiowá.

À luz das *Aty Guassu*, houve intensos debates acerca da desconstrução de um único modelo de pensar, baseado no modelo ocidental, herança do projeto colonizador, mas que permanece arraigado em nossa sociedade até os dias atuais. Uma das principais reivindicações do movimento nessas reuniões era que os saberes indígenas, considerados como diferentes, passassem a ser eixo norteador dos projetos educacionais das escolas indígenas e que o diálogo com outros saberes ocorresse dentro de uma perspectiva intercultural e não de dominação. Como elucidam Nascimento e Vieira (2011, p. 5):

No Conselho Estadual, as discussões e o processo de construção de autonomia, com relação às escolas nas aldeias, era bastante intenso o que levou a experiências, mesmo nas escolas oficiais, de atividades e ações mais pontuais e diferenciadas, reuniões com as comunidades, discussão do tema nas grandes assembleias (chamadas de *Aty Guasu*), promovendo, diríamos, à luz de Paulo Freire, o diálogo que ao mesmo tempo em que fazia a desconstrução da fixação e da superioridade do

⁴⁵ Um ofício à SEE e à coordenação da EEI de Mato Grosso do Sul, demonstrara que as ações destes órgãos eram diretamente acompanhadas pela Comissão de professores indígenas, que dentre as solicitações pedia esclarecimentos sobre o projeto de educação indígena encaminhado ao MEC quanto à quantia de verbas/recursos e/ou liberados, a maneira como serão empregados e quem serão beneficiado. (LOURENÇO, 2011, p.155)

modelo ocidental cristalizado pelo projeto de colonização, abria espaços para a descoberta de novas expectativas de futuro, do tomar a vida com as próprias mãos, em situação de dominação pós-colonial, marcados pela negação de seus saberes ancestrais, os índios forçam um diálogo no sentido de que as suas escolas sejam pensadas e vivenciadas em uma perspectiva intercultural. Ou seja, propõem uma escola em que os saberes sejam considerados como diferentes e não numa relação hierarquizante e de dominação.

Em 1993, a maior abrangência do trabalho realizado pelo movimento dos professores indígenas, que também passaram a elaborar seus documentos de forma mais sistematizada, evidencia tanto os conflitos existentes entre as comunidades, e algumas lideranças, acerca das estratégias para afirmação do projeto de uma escola indígena diferenciada, assim como a ausência de diálogo com a FUNAI (ambos destacados no Relatório da Comissão da Reunião no ano de 1993), além de alguns conflitos registrados com a SEE, evidenciados por meio dos ofícios n. 673/93 de 21 de dezembro de 1993 e do ofício n. 019/94 de 21 de janeiro de 1994, afirmando que o trabalho compartilhado pelas secretarias estaduais e municipais de educação acerca da educação escolar indígena é resultante de um processo lento e burocrático, permeado pela falta de entendimento sobre a questão indígena.

O que se identifica a seguir é um longo processo de luta, marcado pela presença do movimento dos professores indígenas em reuniões e encontros voltados para a temática da EEI, na elaboração de documentos que vão subsidiar a educação escolar indígena em Mato Grosso do Sul, ou nos posicionamentos frente ações estabelecidas pelo governo do estado, contrárias às suas necessidades, como por exemplo, a comunicação feita à Secretaria Estadual de Educação por meio da carta-ofício n. 754/94, em 30 de setembro de 1994, sobre a comissão formada para tratar do processo de regulamentação das escolas indígenas e da elaboração de regimentos próprios⁴⁶, que resultou na elaboração de um documento de protesto, contra a criação de um Núcleo de Educação Indígena responsável por discutir assuntos de interesse das comunidades indígenas, sem que essas fossem devidamente consultadas. Na carta protesto é reafirmada a necessidade de um projeto educacional que se julgue específico e diferenciado, respeitar os costumes, línguas, crenças e tradições além dos processos

⁴⁶ Cabe destacar que esse processo não ocorrera de maneira igual em todas as comunidades indígenas do Estado. “Em Amambai, MS, a escola indígena conseguiu avançar na aprovação de um regimento próprio, em 1993; no entanto, o processo de reconhecimento pela SEE não se fez sem lutas por parte dos professores”. (LOURENÇO, 2011, p.157)

próprios de aprendizagem que funcionem de acordo com as organizações socioeconômicas e culturais de cada etnia. (LOURENÇO, 2011)

Os desafios relativos à elaboração do regimento escolar e a definição do calendário escolar que respeitasse as datas comemorativas dos Guarani e Kaiowá, assim como os feriados nacionais, preservando-se os 185 dias letivos previstos, foi um dos principais temas debatidos no V Encontro dos professores, que ocorreu no ano de 1994. Apesar destes encontros marcarem um posicionamento expressivo dos professores indígenas, demonstrando importantes avanços nos diálogos frente à construção da educação escolar indígena, na prática em sala de aula essas conquistas ainda não se efetivavam.

Para Lourenço (2011, p. 158):

[...] apesar dos avanços no plano teórico, a prática em sala de aula caminhava a passos curtos. A maioria dos professores continuava a seguir os calendários estabelecidos pelas Secretarias de Educação municipais; o ensino em língua Guarani não prevalecia; o uso da cartilha tradicional ainda era uma prática; o gerenciamento das escolas continuava a ser comandado pelas Secretarias municipais; enfim, apesar das escolas terem sido assumidas por professores indígenas, os avanços na prática pedagógica eram de pequena monta. Evidenciava-se também nas anotações que a evasão escolar continuava alta e que os professores faltavam muito às aulas, contudo não se apresentaram dados numéricos.

Diante desta situação, no ano de 1996, identificamos uma série de reivindicações pelo Movimento de Professores Indígenas, que organizou o VII Encontro no município de Caarapó. Nesse encontro, se debateu, entre uma das suas principais pautas, qual a escola Guarani e Kaiowá desejada pelos indígenas e a criação pelo governo do estado de um núcleo de educação escolar indígena (NEEI/MS) com olhar especial para a participação Guarani e Kaiowá. Outro destaque nesse ano refere-se à elaboração das Diretrizes/MS e a reivindicação de um programa de magistério específico para a formação de professores das etnias Guarani e Kaiowá.

Como destaca Troquez (2006.p. 74)

Assim, em 1996, constituiu o Grupo de Trabalho de Educação Escolar Indígena; em 1999 criou o Comitê de Educação Escolar Indígena como “órgão colegiado de natureza consultiva, voltado ao estudo, à formulação de políticas, diretrizes e programas para a consecução das finalidades da Educação Escolar Indígena”. No mesmo ano (1999), atendendo às reivindicações de lideranças e professores indígenas do Estado, a SEE/MS, em parcerias com algumas Prefeituras Municipais, implantou o **Curso Normal em Nível Médio para a Formação de Professores das Etnias Guarani e Kaiowá do MS - Projeto “Ará Verú”** (*Espaço-Tempo-Iluminado*). (Grifos da autora)

Nascimento e Vieira (2011), ao destacarem os avanços atribuídos ao texto proposto nas Diretrizes/MS, salientam que a contramão do que era solicitado pelo Movimento de professores indígenas, o texto acabou por justificar o retrocesso por parte do poder público alguns anos depois. Nas palavras dos autores (2011, p. 7):

Após três anos de aprovação da Resolução nº 03/99/CNE e muitos encontros e desencontros, embates entre o Conselho Estadual e Secretaria da Educação, audiências públicas, sempre com participação dos professores-índios do Estado, do Comitê Estadual de Educação Escolar Indígena, foi aprovada a Deliberação CEE/MS Nº 6767 de 25 de outubro de 2002, que teria como atribuição maior, criar no âmbito do Estado, as categorias *escola indígena* e *professor indígena*, mas acaba por se limitar a “fixar normas para organização, estrutura e funcionamento das Escolas Indígenas pertencentes ao Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul para a oferta da Educação Escolar Indígena e dá outras providências”. Este documento embora pretenda regularizar em nível estadual o ordenamento diferenciado e específico previsto na Resolução nº 03/99 acaba caracterizando a escola indígena com o mesmo espírito de engessamento e padronização posto para todas as outras escolas do Sistema.

Apesar de todos os problemas destacados, a Secretaria Estadual de Educação em conjunto com os municípios, em parcerias com Universidades, FUNAI e organizações não governamentais, implementaram algumas ações, atendendo principalmente, reivindicações da organização dos professores. Entre as principais ações realizadas pelo Estado destaca-se Projeto *Ará Verá* (Tempo/Espaço Iluminado) – Curso de Magistério para Professores Guarani e Kaiowá⁴⁷.

O Curso de Magistério para Professores Guarani e Kaiowá, sempre foi tido pelos professores-índios como o canal por onde iria se dar a grande experiência do ensino intercultural, através da possibilidade de reconhecimento e sistematização dos conhecimentos tradicionais e dos conhecimentos já ressignificados de suas culturas e o acesso aos conhecimentos acumulados pela humanidade, em suas diferentes culturas. Ou seja, uma possibilidade de colocar em confronto o chamado “núcleo/eixo duro” (por faltar melhor expressão) de cada cultura e buscar promover entre elas o diálogo. (NASCIMENTO; URQUIZA 2010, p.122)

Ao analisar o processo de luta pela conquista do curso de Magistério (durante entrevista concedida no dia 24/09/2015), a professora Anari Felipe Nantes⁴⁸ salienta que

⁴⁷ O curso implantado pelo governo estadual de Mato Grosso do Sul no ano de 1999, em convênio com os municípios da região sul do Estado, e apoio do MEC, UCDB, UFMS, FUNAI e FUNASA, foi uma iniciativa do Movimento de Professores Indígenas Guarani e Kaiowá e de suas lideranças, num processo de luta e reivindicação que teve início desde 1991.

⁴⁸ Responsável pelo núcleo de educação escolar indígena do município de Caarapó.

a proposta do Magistério Intercultural formulada pelo Movimento dos Professores Guarani e Kaiowá⁴⁹, com assessoria das Universidades e do CIMI foi apresentada à Secretaria Estadual de educação, ainda na gestão do então governador do Estado Wilson Barbosa Martins, mas naquele momento, não foi atendida. Apesar das inúmeras tentativas de negociação junto à secretaria estadual de educação, a aprovação do projeto ocorreu somente com a mudança de gestão, com a eleição de José Orcírio Miranda dos Santos (Zeca do PT), que nomeou Pedro Kemp como Secretário de Educação. A partir de então, a educação escolar indígena do Estado viveu outro momento. Em suas palavras:

Nós fomos várias vezes para Campo Grande negociar a implantação do curso de Magistério Intercultural, conversamos diversas vezes com a secretaria de educação, mas naquela nós não conseguimos avançar. E nós só conseguimos avançar quando mudou a gestão estadual que o Zeca do PT entrou como governador e colocou Pedro Kemp como secretário de educação. Aí abriu as portas...Pedro Kemp muito sensível, se sensibilizou pela causa indígena, na época veio aquela implantação do Pró Formação, aquela formação de professores a nível médio que não tinha o Magistério, entrou no primeiro momento todos os professores indígenas, do Estado que não tinham formação, entrou ali. (Professora Anari Felipe Nantes. Em entrevista no dia 24/09/2015.)

A professora Anari relatou ainda, que apesar de não haver recursos disponíveis para a implantação do curso, Pedro Kemp assumiu a responsabilidade e criou o Curso *Ará Verá*, com muitas dificuldades em parceria com os municípios⁵⁰, além da imprescindível contribuição das Universidades, até que nos anos seguintes, o Estado foi prevendo recursos específicos para a formação de professores indígenas.

⁴⁹ Em entrevista pessoal no dia 24/09/2015, a professora Anari Felipe Nantes, destacou que **o curso resultou da necessidade de preparar o professor para trabalhar a língua materna, assim como, a realidade encontrada na comunidade em que ele vivia**. O curso implantado pelo governo estadual de Mato Grosso do Sul no ano de 1999, em convênio com os municípios da região sul do Estado, e apoio do MEC, UCDB, UFMS, FUNAI e FUNASA, foi uma iniciativa do Movimento de Professores Indígenas Guarani e Kaiowá e de suas lideranças, num processo de luta e reivindicação que teve início desde 1991. “Queremos uma educação que responda às nossas necessidades, reconquistar a autonomia sócio-econômica e cultural e sermos reconhecidos como cidadãos etnicamente diferentes. Neste processo, a escola tem um papel fundamental. Não queremos mais que a escola sirva para desestruturar nossa cultura e nosso jeito de viver, que não passe mais para nossas crianças a ideia de que somos inferiores e que, por isso, precisamos seguir o modelo dos brancos para sermos respeitados”. (Trecho da Carta da Comissão de Professores Guarani e Kaiowá enviada em 1995 à Secretaria de Estado de Educação/MS apud Rossato, disponível em: www.educar.ms.gov.br. Acesso em: 03 jan. 2016.)

⁵⁰ Os municípios parceiros neste processo foram: Amambai, Antônio João, Aral Moreira, Bela Vista, Caarapó, Coronel Sapucaia, Dourados, Eldorado, Japorã, Juti, Paranhos e Tacuru. Além dos municípios, estiveram como parceiros as seguintes Instituições: Universidade Católica Dom Bosco-UCDB, através do Programa Kaiowá e Guarani, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS – Campus de Dourados, Diocese de Dourados e o Movimento dos Professores Kaiowá e Guarani. (BENITES, 2014, p. 20)

Naquele dia da abertura daquele programa Pró formação na UEMS, foi a gota d'água, Pedro Kemp fez um discurso inflamado, dizendo que estavam resolvendo o problema da educação no Estado, com a implantação do Pró formação, com formação dos professores que estavam em sala e eram considerados Leigos, quando ele desceu de lá veio um grupo de professores, Adir Casaro, Veronice, Eu e mais um grupo de professores, e perguntamos para ele e cadê o nosso projeto de formação de professor específico para atender a formação de professor indígena e que não está sendo atendido dentro da proposta do Pró formação, esse curso não responde os desafios que nós estamos enfrentando dentro das escolas indígenas, E ele tomou um susto. Mas ele pegou aquele projeto, que já tinha o esboço dele na mão para analisar e viu que realmente ele estava em dívida com a população Guarani e Kaiowá aqui do Estado. (Professora Anari Felipe Nantes. Em entrevista no dia 24/09/2015).

Ofertado a mais de quinze anos, o curso formou 70 professores em sua primeira turma iniciada em 1999. Destes, 18 eram professores na Reserva Te' Ýkue localizada no município de Caarapó, dentre eles, o professor Eliel Benites⁵¹ para o qual o curso foi um importante instrumento na caminhada de desconstrução dos valores coloniais, impostos em sua formação, e, conseqüentemente, na construção e reafirmação e fortalecimento de sua identidade, a partir, sobretudo, da valorização dos conhecimentos tradicionais:

A participação no Movimento dos Professores Indígenas e, posteriormente, minha inserção no Curso de Magistério Específico Ara Verá foi um grande marco em meu processo formativo. A discussão e reflexão nos momentos de formação desconstruíam toda a “verdade” que, anteriormente, havia aprendido e, ao mesmo tempo, possibilitavam outro olhar sobre mim mesmo, um olhar que valorizava e enxergava a minha cultura como resultado de processos históricos, e a minha subjetividade como fruto da política indigenista, que tinha como objetivo a integração na sociedade envolvente, ao manipular nossas consciências para que deixássemos de ser indígenas kaiowá e guarani. (BENITES, 2014, p. 20)

Atualmente, o curso oferece formação para a 5ª turma com a participação de 45 alunos matriculados. Cabe destacar que, concomitantemente ao cenário vivenciado no estado de Mato Grosso do Sul, no Brasil, a partir do ano de 1995, com a eleição do então presidente Fernando Henrique Cardoso, vivemos um período marcado pela elaboração e implementação de diversas Leis e Decretos voltados à educação escolar indígena, com destaque para a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional - LDB de

⁵¹ O professor Eliel Benites, no ano de 2013 tomou posse como professor do quadro efetivo da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), na Faculdade de Licenciatura Indígena, sendo o primeiro professor indígena a ocupar esse cargo na Universidade. Mestre em Educação pela UCDB, atualmente o professor é aluno do Programa de Pós-Graduação em Geografia pela UFGD, no qual irá desenvolver sua pesquisa em nível de doutorado.

1996, que em seus artigos 78 e 79 das “Disposições Gerais” estabelecem como dever do Estado oferecer às comunidades indígenas a educação escolar bilingue e intercultural, respeitando as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena, recuperando suas memórias históricas, reafirmando suas identidades.

Porém, apesar do reconhecimento por parte de diversos países latino-americanos em suas constituições, que levou a diferentes reformas na área da educação pautadas numa perspectiva intercultural, Candau & Russo (2010) salientam que é necessário considerarmos as ambiguidades que permeiam esse processo, tendo em vista que a implantação dessas políticas se deu, em grande parte, no contexto de governos comprometidos com a implantação de políticas neoliberais, de uma globalização hegemônica, preocupada em atender as agendas dos principais organismos internacionais, pautada no interculturalismo funcional, conforme denominado pelo pesquisador peruano Fidel Tubino (2004) ⁵².

Concordamos com Candau e Russo (2010, p.163) para as quais:

A incorporação do discurso da interculturalidade neste contexto se dá com uma abordagem orientada a inibir conflitos explícitos ou latentes, e não provocar mudanças de caráter estrutural. São incorporados alguns aspectos da diversidade cultural, orientados a promover a tolerância, o respeito mútuo e maiores espaços de expressão dos diferentes grupos socioculturais, mas sempre limitada.

Essa situação pode ser constatada, ao analisarmos o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) ⁵³ lançado pelo MEC no ano de 1998 para ser distribuído em todas as escolas do país, em atendimento às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que estabelece enfaticamente a diferenciação da escola indígena das demais escolas do sistema pelo respeito à diversidade cultural e à língua materna e pela interculturalidade. Apesar da elaboração do Referencial representar expressivos avanços para educação escolar indígena, não consegue romper totalmente com a engenharia curricular nacional (TROQUEZ, 2012) ⁵⁴.

Apesar dos debates existentes no campo da educação quanto à elaboração do RECNEI que contou com participação expressiva de especialistas, técnicos e

⁵² Conforme Tubino (2004), diante da variedade de usos e significados do conceito é necessário esclarecer as diferentes variações e usos políticos que permeiam a interculturalidade.

⁵³ BRASIL. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br>. Acesso em: 26 out. 2015.

⁵⁴ A referida autora dedicou um capítulo de sua Tese intitulada “Documentos curriculares para a educação escolar indígena: da prescrição às possibilidades da diferenciação” para análise do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.

professores índios em sua formulação, e da indiscutível contribuição de seus assessores, colaboradores ou pareceristas, não podemos negar as problemáticas advindas da falta de seriedade do governo na elaboração do documento, ou da finalidade para a qual o documento seria efetivamente utilizado, como destacada por D'Angelis (2012, p. 43):

O campo da educação escolar para comunidades indígenas foi tomado, por um bom tempo, pela discussão dos *Referenciais Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas*, consagrados agora como RCNE-I. Esses referenciais como os *Parâmetros Curriculares*, foram alvos de atropeladas discussões pelo país afora, incentivadas a toque de caixa, para se conseguir apreciações das versões preliminares sem prejudicar as datas políticas pré-estabelecidas pelo Ministério para elaboração do documento. O final do processo foi o triste episódio em que, quando ainda eram recebidas (supostamente a tempo), contribuições e pareceres de pessoas, entidades e comunidades, a versão final já estava pronta e impressa, para atender à agenda política do Palácio do Planalto e do Ministro da Educação. (Grifos do autor)

Dando continuidade às políticas propostas neste período, no ano de 1999, através do Parecer CNE/CEB N°. 14/1999 e da Resolução CEB N°. 03/1999, o MEC fixou Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, e em seu Art. 2º atribui como elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena, sua localização em terras habitadas por comunidades indígenas, o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo, etc. Fica estabelecido, ainda, em parágrafo único que a escola indígena será criada em atendimento à reivindicação ou por iniciativa de comunidade interessada, ou com a anuência da mesma, respeitadas suas formas de representação.

Art. 1º Estabelecer, no âmbito da educação básica, a estrutura e o funcionamento das Escolas Indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios, e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica. (RESOLUÇÃO CEB N° 3, DE 10 DE NOVEMBRO DE 1999. Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, p.1)

As diretrizes básicas estabelecidas no referido documento, com base nos artigos 210, § 2º, e 231, caput, da Constituição Federal, nos arts. 78 e 79 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, na Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e ainda no Parecer CEB 14/99 homologado em 18 de outubro de 1999, vão subsidiar parte do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, em que foi destinado um capítulo para a Educação Indígena, dividido em duas partes: 9.1 Observações Gerais e 9.2 Metas.

Na análise de Grupione (2008, p. 82-83):

Entre os 21 objetivos e metas do Plano Nacional do ***Plano Nacional de Educação***, destaca-se a universalização da oferta de programas educacionais às comunidades indígenas para todas as séries do ensino fundamental, assegurando autonomia para as escolas indígenas, tanto no que se refere ao projeto pedagógico quanto ao uso dos recursos financeiros, garantido a participação das comunidades indígenas relativas ao funcionamento dessas escolas. Para que isso se realize o Planalto estabelece a necessidade de criação da categoria “escola indígena” para assegurar a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngue e sua regularização junto aos sistemas de ensino. Atribuindo aos sistemas estaduais de ensino a responsabilidade legal pela educação indígena, O PNE assume, como uma das metas a ser atingida nessa esfera de atuação, a profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena, com a criação da categoria de professores indígenas, como carreira específica do magistério, e com a implementação de programas contínuos de formação sistemática do professorado indígena. (Grifos do autor)

Ao analisar alguns aspectos relativos a elaboração do PNE, em especial no capítulo destinado a educação escolar indígena, D’ Angelis (2012) observa como um dos problemas do documento a ausência de debates e/ou consultas com os professores ou comunidades indígenas (com exceção do *Petit Comité*). Para o referido autor, o PNE é fundamentado com base em um pensamento colonialista, “herdado de um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias”. (PORTO-GONÇALVES, 2005, p.3)

D’Angelis (2012) realiza uma desconstrução do documento, analisando detalhadamente as duas partes do capítulo destinado a “educação indígena”. Na primeira parte do capítulo (Observações gerais), identifica-se a pretensão de demonstrar o rompimento com os modelos educacionais de catequização e/ou integração forçada dos indígenas à sociedade não indígena. Na sequência, apresenta o contexto histórico sobre as recentes definições legais sobre a educação escolar indígena, a fim de apontar a necessidade de realização de um mapeamento de responsabilidades e maior integração entre níveis e instâncias.

Dentre os apontamentos realizados pelo autor, destaca-se a generalização contida no documento que utiliza de pequenas experiências verdadeiramente inovadoras espalhadas pelo Brasil, como por exemplo, algumas experiências de ensino bilíngue, como uma efetiva mudança no modo de como o Estado e a sociedade brasileira encaram

a educação escolar indígena, mas que na realidade, prevalece nas escolas localizadas em áreas indígenas um ensino pautado na “imposição de valores alheios”.

Quanto às Metas propostas no documento, D’Angelis destaca que, apesar de algumas boas intenções sem operacionalidades, o documento não avança nas propostas contidas nas legislações que a antecedem, além disso, apresenta uma série de equívocos, prazos que vão à contramão das escolas indígenas, mas vão ao encontro das propostas do MEC, e, principalmente, mantém uma postura etnocêntrica, contradizendo a proposta contida nas observações gerais, como podemos observar nas metas a seguir:

Meta 9: incorre em uma prática etnocêntrica (que, aliás, contraria também a autonomia defendida na meta 8) quando, ao exigir que as edificações das escolas atendam ao “*uso social e às concepções do espaço próprias de cada comunidade indígena*”, ao mesmo tempo estabelece que atendam a isso, “*além de condições sanitárias mínimas e de higiene.*” Quem define o que são tais “condições mínimas”? O que poderia ser entendido como parâmetro supracultural de “higiene”?

Meta 10: outra vez se contraria a autonomia proposta na meta 8 e, principalmente, se contraria todo o discurso de rompimento com as práticas coloniais integracionistas e de imposição de valores, ao propor um programa que, em cinco anos, deve “*equipar as escolas indígenas com recurso didático-pedagógico básico, incluindo bibliotecas, videotecas, e outros materiais de apoio.*” Obviamente nada impede que o Estado equipe as escolas atendendo suas demandas próprias; ao contrário, é obrigação do Estado atendê-las. O equívoco é impor a elas o que se julga, de fora, que lhes falta. Como determinar que um *videocassete* é bom para escola indígena, mas que a exigência de uniforme escolar nos alunos não é? Ou o contrário? (Grifos do autor) (D’ANGELIS, 2012, p.49)

Percebemos assim, que apesar do MEC (do ponto de vista do discurso oficial) ter dado forma, à Escola Indígena como categoria específica de escola no país, é necessária a análise mais aprofundada acerca das “intenções” presentes nos documentos e Leis propostos para a educação escolar indígena nesse período.

Em 2001, o MEC lançou o programa Parâmetros Curriculares em Ação: Educação Escolar Indígena, com um conjunto de materiais que visavam impulsionar programas de formação de professores indígenas nos estados; e o Referencial para Formação de Professores Indígenas. Ainda em 2002, foi publicado o documento *Referenciais para Formação de Professores Indígenas*. E, como “parte integrante do pacote PCN em Ação, implementado pelo MEC”, foram lançados vários “documentos produzidos no âmbito do Programa *Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena*, em 2002, voltados à formação de professores indígenas” (GRUPIONI, 2008, p. 54). Tais documentos diziam respeito à legislação específica sobre educação escolar

indígena, dados estatísticos sobre as populações indígenas, situação das escolas indígenas no país, entre outras questões pertinentes.

De maneira geral, até o ano de 2002, as ações do MEC estiveram pautadas na elaboração de Leis, Decretos e documentos, além da formação de professores indígenas e na publicação de materiais didáticos voltados para atender às reivindicações, dos movimentos sociais, comunidades e professores indígenas. Contudo, não podemos desconsiderar as ambiguidades que permeiam a elaboração e execução destas políticas.

No Brasil, a política iniciada no governo do então presidente Fernando Collor de Melo/Itamar Franco e intensificada nas duas gestões de Fernando Henrique Cardoso foi marcada por uma série de debates, inclusive com participação de intelectuais brasileiros, assim como, a elaboração de um número expressivo de leis, decretos, normas, princípios, metas e diretrizes, voltadas para a educação escolar indígena. Como salienta D'Angelis (2012), é inegável que boas práticas se ancoram em boas teorias. Contudo, é necessário considerarmos as “intenções” existentes neste processo, uma vez, que este debate se deu no contexto de governos comprometidos com a implementação de políticas de caráter neoliberal e que assumiram a lógica da globalização hegemônica e a agenda dos principais organismos internacionais. (CANDAU, 2009)

Apesar de Fernando Henrique Cardoso, em parceria com o ministro da Educação Paulo Renato de Souza, dedicarem mais de quatro anos à elaboração de metas e diretrizes, na prática, pouco resultado fora efetivamente identificado. Corroboramos com a análise D'Angelis (2012, p. 41), para o qual:

Não se trata de questionar a importância de debates teóricos, e de formulação de documentos, mas de denunciar uma estratégia, que, ao fim, imobiliza a sociedade civil, amortece parte de sua capacidade crítica e abafa o componente crítico que ainda venha a manifestar-se. Trata-se de questionar, enfim, uma concepção que confunde *políticas com documentos*. Documentos podem *orientar políticas, mas políticas se realizam em práticas*, e são essas que podem mudar ou manter situações estabelecidas. (Grifos do autor)

Fica evidenciado assim como destacado por D' Angelis (2012), que no Brasil qualquer governo de qualquer partido, por mais conservador que seja, é capaz de produzir “belos” documentos e programas de governo. Devemos questionar, contudo, as estratégias muitas das vezes invisíveis, implementadas no interior de políticas neoliberais que objetivam, em grande parte, silenciar e imobilizar as vozes que ecoavam nas manifestações populares.

Para romper com esse projeto político educacional colonizador existente em nosso país desde a chegada dos “colonizadores”, é necessário realizarmos processo de descolonização de mentes e corpos, seres e sistemas de conhecimento e estruturas, arraigados de preconceitos, evidenciados nas representações e estereótipos, que ainda seguem sendo reproduzidos em diversos espaços, incluindo os educativos (WALSH, 2009). Para tal, é necessário pensarmos processos de ensino-aprendizagem não apenas enquanto um modelo pedagógico genérico, mas na abertura “a processos outros” de ensino-aprendizagem em que se considere a grande diversidade existente em nosso país, e conseqüentemente, a expressiva existência de saberes “outros”.

Nesse sentido, é de extrema importância a luta dos professores Guarani Kaiowá no estado de Mato Grosso do Sul, que mesmo dentro de um cenário nacional pautado em políticas neoliberais, procuraram alternativas para superar a colonização do saber imposta desde a “invasão” dos europeus em suas terras tradicionalmente ocupadas.

1.2.1 A criação da SECADI⁵⁵: reflexos para política educacional dos povos indígenas no estado de Mato Grosso do Sul

A partir do ano de 2003, identifica-se em nível nacional uma nova estruturação nas políticas educacionais, que vai se refletir diretamente nas políticas voltadas para a educação escolar indígena. Com a eleição do presidente Luis Inácio Lula da Silva, entrou em vigor um projeto político, que apesar de não romper com a lógica capitalista de produção e todas as suas contradições inerentes, buscou atrelar as políticas de desenvolvimento econômico a políticas sociais que atendessem a demandas mínimas de combate à miséria.

No ano de 2004, no contexto da luta pelo reconhecimento da diversidade sociocultural da sociedade brasileira, a gestão da educação indígena que até então esteve lotada na Secretaria de Ensino Fundamental (SEF) foi transferida para a recém-criada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade (SECAD)⁵⁶.

A SECAD foi criada com o objetivo de institucionalizar no Sistema de Ensino Nacional o reconhecimento da diversidade sociocultural como princípio para as políticas públicas educacionais, visando o reconhecimento e superação das

⁵⁵ Em 2011, o Decreto nº 7.480 altera a SECAD para SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

⁵⁶ A SECAD foi Criada por meio do Decreto Presidencial n.º 5159, de 28/07/2004, na estrutura do Ministério da Educação.

desigualdades de acesso às oportunidades educacionais decorrentes da negação da diversidade sociocultural e da exclusão causada por fatores econômicos e raciais.

As mudanças refletiram-se na composição da equipe de gestão da educação indígena dentro do MEC, que deixou de ser exercida por gestores da burocracia do quadro do ministério, passando no ano de 2003 a ser assumida por profissionais que vinham, há muitos anos, atuando no campo da educação indígena. Houve também reorganização no setor de assessoria política do MEC que a partir de 2004 foi denominada de Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena. Composta por dez representantes de professores indígenas e cinco representantes de organizações indígenas, essa comissão passou a ser a principal interlocutora do MEC para discussão da política de educação indígena. A transferência da SEF para a SECAD não fora consenso entre os agentes responsáveis pela educação escolar indígena, que temiam perder o espaço conquistado dentro da Secretaria de Ensino Fundamental, além de não ter sido atendido por esse governo, assim como pelo governo anterior, a reivindicação da criação de uma Secretaria de Educação Nacional no MEC (GRUPIONI, 2006).

Contudo, como consequência das mudanças acima descritas, houve maior investimento do MEC para atender as secretarias de educação dos estados e municípios, que passaram por uma reorganização de seus programas, criando setores responsáveis pelas relações da sociodiversidade dos povos indígenas, comunidades quilombolas e comunidades do campo. De acordo com Guimarães (2015, p. 36):

A SECAD foi uma das decisões importantes tomadas durante os mandatos do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva que geraram novas políticas públicas fundamentadas em termos legais que propuseram inovadores marcos conceituais. Houve uma determinante inflexão relacionada à democratização dos Sistemas de Ensino, responsabilizando-os quanto à adoção de políticas de equidade, valorização da sociodiversidade e qualidade da educação centrada na pertinência sociocultural dos projetos educativos com gestão democrática do ensino. Secretarias de Educação de Estados e Municípios passam a ser priorizadas nas políticas do Ministério da Educação.

Identifica-se, assim, mudança no cenário educacional, passando de uma política que priorizava as Organizações Não Governamentais (ONGs) para priorizar o financiamento de projetos, de responsabilidade dos governos municipais e estaduais.

Como destaca Grupioni (2006, p. 8):

Se em anos anteriores, as ONGs foram priorizadas no financiamento de projetos, nesses últimos anos o foco deslocou-se para os sistemas de ensino estaduais e municipais. [...] Além de investimentos em programas de formação de professores indígenas, em nível médio e

superior, e publicação de materiais didáticos, percebe-se um investimento importante na reestruturação da rede física das escolas indígenas, com recursos para construção, reforma e ampliação desses estabelecimentos.

No que se refere à publicação de materiais didáticos, ainda no ano de 2004, professores indígenas e especialistas em educação escolar indígena reuniram-se com o objetivo de avaliar propostas de publicação apresentadas por secretarias estaduais e municipais de educação, ONGs e organizações indígenas. Assim, foi criada a Comissão Nacional de Apoio à Produção de Material Didático Indígena (CAPEMA) que instituiu, dentre outras funções, a criação de uma rede para elaborar, editar e publicar material didático específico e a organização de bibliotecas, laboratórios de línguas e de informática nas escolas indígenas.

Além da CAPEMA, uma série de programas, documentos legais e normativos, e ferramentas gerenciais foram criados e ou ampliados, com a criação da SECAD.

No ano de 2003, por meio da Resolução CD nº. 045, de 31/10/2003, o MEC através Fundo de Desenvolvimento da Educação (FNDE), estabeleceu que o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) devesse ser operacionalizado com valores diferenciados, reconhecendo as diversidades socioculturais dos povos indígenas e a necessidade de se oferecer uma alimentação que respeitasse os hábitos alimentares e culturais de cada etnia.

Em 2005, a SECAD, em consonância com o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED) pactuou uma agenda de trabalho para o desenvolvimento da educação escolar indígena, atribuindo maior institucionalidade nas secretarias Estaduais de Educação aos programas e ações.

Visando a ampliação da oferta da educação básica intercultural indígena, a SECAD instituiu o Programa de Apoio às Licenciaturas e a formação Superior Indígena (PROLIND)⁵⁷. Nos anos de 2005, 2008, 2009 e 2013 foram lançados Editais de Convocação para os eixos de manutenção de cursos, implantação e elaboração de propostas pedagógicas de licenciaturas e pedagogias interculturais, chegando em 2015 a 22 instituições de ensino superior oferecendo licenciaturas indígenas. A institucionalização do PROLIND, em parceria com a CAPES, resultou na inserção das

⁵⁷ O principal objetivo do programa é apoiar projetos de cursos de licenciaturas específicas para a formação de professores indígenas para o exercício da docência nas escolas indígenas, que integrem ensino, pesquisa e extensão e promovam a valorização do estudo em temas como línguas maternas, gestão e sustentabilidade das terras e culturas dos povos indígenas. Disponível em: www.portal.mec.gov.br/pnaes.

licenciaturas interculturais no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Naquele contexto, em 2006, a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), em parceria com o Movimento dos Professores Indígenas Guarani e Kaiowá, após quatro anos de estudos e articulações, deram início a Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu (“Viver Com Sabedoria”). No ano de 2016, a Licenciatura Intercultural Indígena - Teko Arandu completou 10 anos de implantação.

O curso atende especificamente alunos das etnias Guarani e Kaiowá ofertando a Licenciatura Plena em Educação Intercultural, com habilitações em quatro áreas do conhecimento: Ciências Humanas, Linguagens, Matemática e Ciências da Natureza. O curso adota a metodologia de alternância, ofertando atividades de ensino em tempos e espaços diferenciados, uma vez que parte das aulas ocorre na UFGD (tempo-universidade) e também nas aldeias e escolas indígenas (tempo-comunidade), na tentativa de promoção constante da troca de saberes e de experiências.

A importância do Curso ter partido da reivindicação do Movimento dos professores Guarani e Kaiowá é destacada pelo diretor da Faculdade Intercultural Indígena (FAIND), Antônio Dari Ramos, para o qual o Teko Arandu é um curso diferenciado desde o início, por não ter surgido da UFGD para as aldeias, e sim o contrário: foram os movimentos Guarani-Kaiowá que o reivindicaram e a administração central da Universidade atendeu a demanda. Dentre as inúmeras conquistas do curso, Ramos destaca duas delas:

A partir do próprio curso é que a FAIND foi estruturada. O nome da faculdade diz muito para os indígenas, pois eles se sentem (e são) parte desse projeto. A outra grande conquista foi o ritual de batismo do prédio, feito pelos indígenas, que caracterizou a apropriação em definitivo da Faculdade. (Disponível em: www.portal.ufgd.edu.br/noticias)

No ano de 2016, a Licenciatura Intercultural formou a terceira turma com mais de 120 professores indígenas ao longo desses 10 anos. Nascimento e Vieira (2011, p.8) destacam que as aprendizagens adquiridas em ambos os cursos (*Ára Verá e Teko Arandu*) foram construídas em meio a dois importantes fatores para formação dos professores indígenas.

[...] o fortalecimento e o orgulho de definir-se como índio, com maior segurança de sua identidade e das possibilidades objetivas de futuro e, talvez, através de um processo mais doloroso, a “desconstrução”, a

desfragmentação do modelo de escola que cada um viveu em sua experiência como aluno em escolas *ocidentais* e, nesse sentido, a reorganização do seu próprio conhecimento escolar, a experiência de estar podendo escrever a história de si mesmos, através da voz do seu povo, no caso, principalmente, dos mais velhos, que se tornaram “bibliotecas vivas”, acervos raros para aprender a cultura e a história tradicional.

Diante do exposto até aqui, destaca-se o protagonismo do Movimento de Professores Indígenas Guarani/Kaiová de Mato Grosso do Sul, organizando-se, superando desafios, com coragem, ousando muitas vezes romper com padrões convencionais estabelecidos, na defesa de projetos educacionais que respeitem as diversidades socioculturais e étnicas de cada comunidade. Devemos considerar, também, a participação de assessores externos principalmente do CIMI, assim como de professores pesquisadores das Universidades.

No ano de 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), através do Decreto nº. 6.094, de 24/04/2007, dispõe sobre a implementação do Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação, estruturado nos pilares: visão sistêmica da educação, territorialidade, desenvolvimento, regime de colaboração, responsabilização e mobilização social. O PDE reafirma os direitos dos povos indígenas a uma educação própria e avança no sentido de apontar para a necessidade de formação de arranjos territoriais educacionais para atender às especificidades de acordo com suas territorialidades.

As populações indígenas têm constitucionalmente garantido o direito a uma educação própria. Os conceitos que sustentam o PDE permitem que sejam construídos, com as comunidades indígenas, arranjos étnico-educativos em respeito à territorialidade das comunidades, ensejando um novo desenho do regime de colaboração, com as responsabilidades partilhadas entre os níveis de governo, participação ativa das comunidades e da sociedade civil organizada. Do mesmo modo, as populações de áreas remanescentes de quilombo terão condições de participar de uma educação que valorize suas tradições. (Plano de Desenvolvimento da Educação – razões, princípios e programas, MEC, 2007, p. 37).

Com a implementação do Plano de Metas e Compromissos Todos pela Educação, os convênios anteriormente celebrados entre os sistemas de educação e o MEC/FNDE, foram substituídos pelos planos de ações articuladas de caráter plurianual, elaborados por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR), um dos principais mecanismos de gestão do Plano de Metas e Compromissos Todos pela Educação. Ficou sob responsabilidade das Secretarias de Educação Estaduais e Municipais, com a

participação dos povos indígenas, a construção de diagnósticos sobre a situação da educação escolar indígena, destacando as necessidades e apresentando suas demandas. As ações destinadas à educação escolar indígena estão intrinsecamente relacionadas aos Territórios Etnoeducacionais: 1. Formação Inicial Professores Indígenas; 2. Formação Continuada de Professores Indígenas; 3. Produção de Materiais Didáticos; 4. Ensino Médio Integrado; 5. Formação de Técnicos para Gestão de Programas de Educação Escolar Indígena⁵⁸.

A nova configuração da política educacional estabeleceu o território como um dos principais fatores para o reconhecimento sociocultural, em consonância com as análises e demandas apresentadas pelos povos indígenas, gestores do MEC e das secretarias de educação. Assim, no ano de 2009, foi publicado o Decreto n.º 6.861 de 27/05/2009⁵⁹ que organiza a gestão da educação escolar indígena em Territórios Etnoeducacionais, independentemente da divisão político-administrativa existente entre estados e municípios, tendo como principal objetivo “apoiar a implementação, avaliação e o enraizamento da Política de Educação Escolar Indígena, considerando a territorialidade das etnias, participação indígena e a articulação entre os órgãos públicos”. (MEC. Territórios Etnoeducacionais – TEEs. Disponível em: portal.mec.gov.br).

Identificamos, nesse momento, pelo menos do ponto de vista político-jurídico, um novo capítulo da educação escolar indígena, uma vez que o Decreto n.º 6.861⁶⁰ apresenta ao longo do seu texto elementos fundamentais para construção de uma educação mais autônoma e participativa, que atende às especificidades de cada etnia.

Art. 1º A educação escolar indígena será organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades.

Parágrafo único. A escola indígena será criada por iniciativa ou reivindicação da comunidade interessada, ou com sua anuência, respeitadas suas formas de representação. (BRASIL, 2009, p.1)

Baniwa (2010) identifica a criação dos territórios etnoeducacionais como um novo paradigma para a política educacional brasileira. Para o referido autor (2010, p.6):

O Decreto dos Territórios Etnoeducacionais, enquanto um instrumento legal consagra no âmbito do Estado brasileiro e em especial no âmbito do Ministério da Educação, a noção qualificada de Território Indígena

⁵⁸ Dados extraídos do Portal MEC. Disponível em www.portal.mec.gov.br. Acesso em: 20 nov. 2015.

⁵⁹ BRASIL. DECRETO 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, maio de 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 15/12/2016.

⁶⁰ (ibid.)

no lugar de terra indígena. Território aqui é compreendido como todo espaço que é imprescindível para que um grupo étnico tenha acesso aos recursos que tornam possível a sua reprodução material e espiritual, de acordo com características próprias da organização produtiva e social, enquanto que terra é compreendida como um espaço físico e geográfico. Deste modo, a terra é o espaço geográfico que compõe o território onde o território é entendido como um espaço do cosmos, mais abrangente e completo. Para os povos indígenas, o território compreende a própria natureza dos seres naturais e sobrenaturais, onde o rio não é simplesmente o rio, mas inclui todos os seres, espíritos e deuses que nele habitam. No território, uma montanha não é somente uma montanha, ela tem um significado e importância cosmológica sagrada.

O protagonismo indígena desempenhado no cenário educacional, num contexto marcado pela tentativa de construção de uma relação mais respeitosa e promotora da justiça social, por meio das práticas da educação que visam a promoção e ampliação de um diálogo intercultural entre o Estado brasileiro e os povos indígenas, resultou na aprovação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena na Educação Básica (DCNEEIs)⁶¹, criadas através do Parecer CNE/CEB nº. 13 e da Resolução CNE/CEB nº. 05 reafirmam os princípios da igualdade social, das diferenças culturais, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade como fundamentos da Educação Escolar Indígena. Além da crescente participação dos indígenas no cenário educacional refletido de modo significativo na I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena realizada no ano 2009, o documento ressalta o momento histórico em que se tem pela primeira vez uma indígena na relatoria de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena no CNE.

As Diretrizes foram elaboradas por representantes de diferentes esferas governamentais e não governamentais, com destaque para a participação de educadores indígenas que objetivam projetos escolares diferenciados, subsidiados pela luta por justiça social e a defesa dos direitos dos povos indígenas para a afirmação de suas identidades étnicas e sua inserção digna na sociedade brasileira. Dentre os principais objetivos contidos nas DCNEEIs⁶² (2012, p.3) estão:

⁶¹ A análise ao referido documento demonstra que o mesmo resulta de um trabalho coletivo que expressa o compromisso de representantes de diferentes esferas governamentais e não governamentais, com participação marcante de educadores indígenas envolvidos com a promoção da justiça social e a defesa dos direitos dos povos indígenas na construção de projetos escolares diferenciados, que contribuam para a afirmação de suas identidades étnicas e sua inserção digna na sociedade brasileira.

⁶² Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena**. PARECER CNE/CEB Nº: 13/2012. Disponível em: www.portal.mec.gov.br/ Acesso em: 20 ago. 2016.

- a) orientar as escolas indígenas de educação básica e os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, desenvolvimento e avaliação de seus projetos educativos;
- b) orientar os processos de construção de instrumentos normativos dos sistemas de ensino visando tornar a Educação Escolar Indígena projeto orgânico, articulado e sequenciado de Educação Básica entre suas diferentes etapas e modalidades, sendo garantidas as especificidades dos processos educativos indígenas; (p.3)
- c) assegurar que os princípios da especificidade, do bilingüismo e multilinguismo, da organização comunitária e da interculturalidade fundamentem os projetos educativos das comunidades indígenas, valorizando suas línguas e conhecimentos tradicionais;
- d) assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas indígenas leve em consideração as práticas socioculturais e econômicas das respectivas comunidades, bem como suas formas de produção de conhecimento, processos próprios de ensino e de aprendizagem e projetos societários;
- e) fortalecer o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, fornecendo diretrizes para a organização da Educação Escolar Indígena na Educação Básica, no âmbito dos territórios etnoeducacionais;
- f) normatizar dispositivos constantes na Convenção 169, da Organização Internacional do Trabalho, ratificada no Brasil, por meio do Decreto Legislativo nº 143/2003, no que se refere à educação e meios de comunicação, bem como os mecanismos de consulta livre, prévia e informada;
- g) orientar os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios a incluir, tanto nos processos de formação de professores indígenas, quanto no funcionamento regular da Educação Escolar Indígena, a colaboração e atuação de especialistas em saberes tradicionais, como os tocadores de instrumentos musicais, contadores de narrativas míticas, pajés e xamãs, rezadores, raizeiros, parteiras, organizadores de rituais, conselheiros e outras funções próprias e necessárias ao bem viver dos povos indígenas;
- h) zelar para que o direito à educação escolar diferenciada seja garantido às comunidades indígenas com qualidade social e pertinência pedagógica, cultural, linguística, ambiental e territorial, respeitando as lógicas, saberes e perspectivas dos próprios povos indígenas.

O referido documento, além de garantir alguns direitos anteriormente conquistados pelos povos indígenas, como o direito à educação específica, diferenciada e intercultural, avança do ponto de vista da gestão ao fortalecer a cooperação entre união, estados e municípios, em especial no sentido de elucidar as reais responsabilidades de cada esfera governamental. Ao inserir elementos fundamentais

para luta pela educação (des) colonial, garantir a participação direta dos povos indígenas na construção da educação diferenciada, com qualidade social, cultural, linguística, com elaboração de projetos comunitários, assegurando um modelo de gestão em que as práticas socioculturais e econômicas das comunidades, e a continuidade nas diferentes etapas e modalidades de ensino sejam asseguradas, o documento demonstra o caráter diferenciado, atribuído às políticas educacionais no interior da SECADI.

Porém, se do ponto de vista legal, identificamos expressivo avanço no que se refere às políticas propostas para a educação escolar indígena, ainda são muitos os desafios a serem enfrentados para que o que está proposto enquanto Leis e decretos atinja sua eficácia na prática. Existem muitas variáveis a serem consideradas quanto à aplicabilidade e funcionamento destas políticas, uma vez que, entre outros elementos a serem considerados esta é uma questão que perpassa principalmente pela prática pedagógica trabalhada em sala de aula, o que depende, entre outros aspectos, da formação e da visão ideológica de cada professor. Outra questão a ser destacada é que além das muitas burocracias a serem enfrentadas, esta é uma política de governo e o entendimento político ideológico de outros grupos pode não garantir a continuidade das ações propostas para a educação escolar indígena.

Visando maior proteção na promoção dos direitos dos povos indígenas a educação, no ano de 2013, por meio da Portaria nº. 1.062, ficou instituído o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais (PNATEE)⁶³, presente em grande parte dos municípios brasileiros (figura 7).

⁶³ No mesmo diário oficial, foram estabelecidas como parte do Eixo II Pedagogias Diferenciadas e Uso das Línguas Indígenas do PNTEE, a Portaria MEC nº. 1.061, de 30.10.2013, que institui a ação Saberes Indígenas na Escola e posteriormente as Portarias SECADI nº. 98, de 06.12.2013, que a regulamenta e define suas diretrizes complementares, a Portaria nº. 977, de 03.10.2013, que altera a Portaria que instituiu o Pacto pela Alfabetização na Idade Certa, a Resolução FNDE nº. 54, de 12.12.2013, que estabelece orientações e procedimentos para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito da ação Saberes Indígenas na Escola. (www.mec.gov.br)

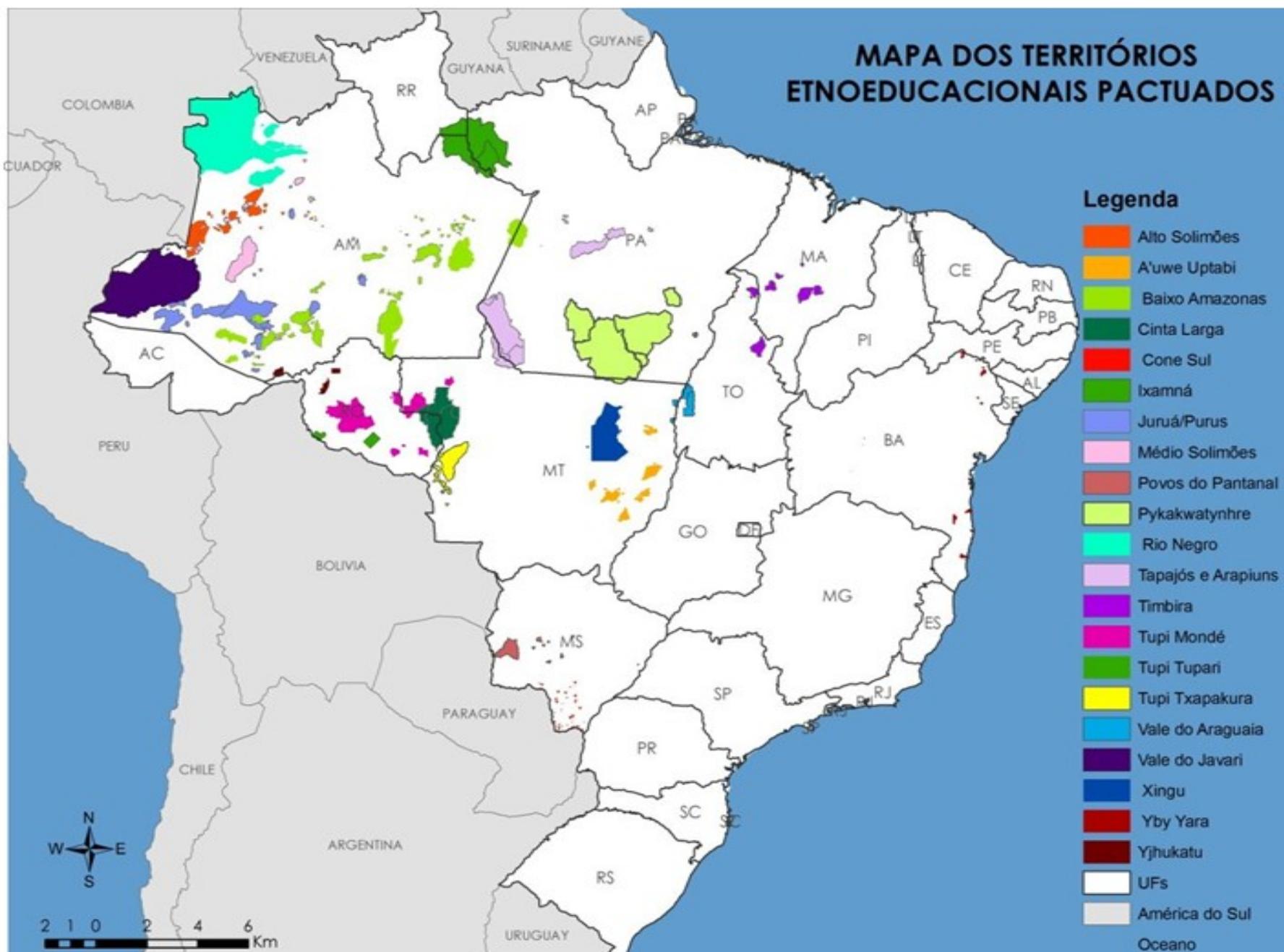


Figura 7: Localização dos Territórios Etnoeducacionais Pactuados

Fonte: <http://www.mpf.mp.br>

Organizado em Cinco Eixos⁶⁴: Gestão Educacional e Participação Social; Pedagogias Diferenciadas e Uso das Línguas Indígenas; Memórias Materialidade e Sustentabilidade; Educação Profissional e Tecnológica e Educação Superior e Pós-Graduação, o PNATEE reafirma o reconhecimento e valorização da diversidade sociocultural e linguística, na busca por autonomia e maior protagonismo dos povos indígenas, na construção de seus projetos educacionais.

Para desenvolver as ações de formação, o MEC definiu Redes de Instituições Públicas de Ensino Superior⁶⁵ (figura 8) que possuem reconhecida experiência na área de pesquisa e formação de professores indígenas.

⁶⁴A partir dos eixos estabelecidos no PNTEE, identificamos outras ações que contribuem para esse “novo olhar para a educação escolar indígena”, dentre eles destacamos o Programa Bolsa Permanência, pertencente ao Eixo V do PNTEE- Educação Superior e Pós-Graduação, instituído pela Portaria nº. 389, de 2013. O programa avança no sentido de reconhecimento das vulnerabilidades socioeconômicas para permanência dos estudantes indígenas, concedendo bolsas com valores diferenciados para estudantes indígenas e quilombolas ingressados nas Instituições Federais de Ensino Superior. Ainda no interior das políticas propostas no Eixo V do PNTEE, foi criado o Grupo de Trabalho para realizar estudos sobre a criação de instituição de educação superior intercultural indígena que promova, por meio do ensino, pesquisa e extensão, atividades voltadas para a valorização dos patrimônios epistemológicos, culturais e linguísticos dos povos indígenas, considerando-se suas demandas e necessidades.

⁶⁵ A formação contava com a participação 2.288 professores indígenas e orientadores de estudos, contemplando 86 Povos, falantes de 77 línguas indígenas em 256 comunidades/ aldeias, 13 TEEs e 266 escolas indígenas. Na sua maioria, as Universidades que coordenam as Redes ofertam as licenciaturas interculturais, tendo conhecimento das necessidades de formação dos professores indígenas. (GUIMARÃES, 2015, p. 45,46)

SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA - Rede de Instituições de Ensino Superior - RIES

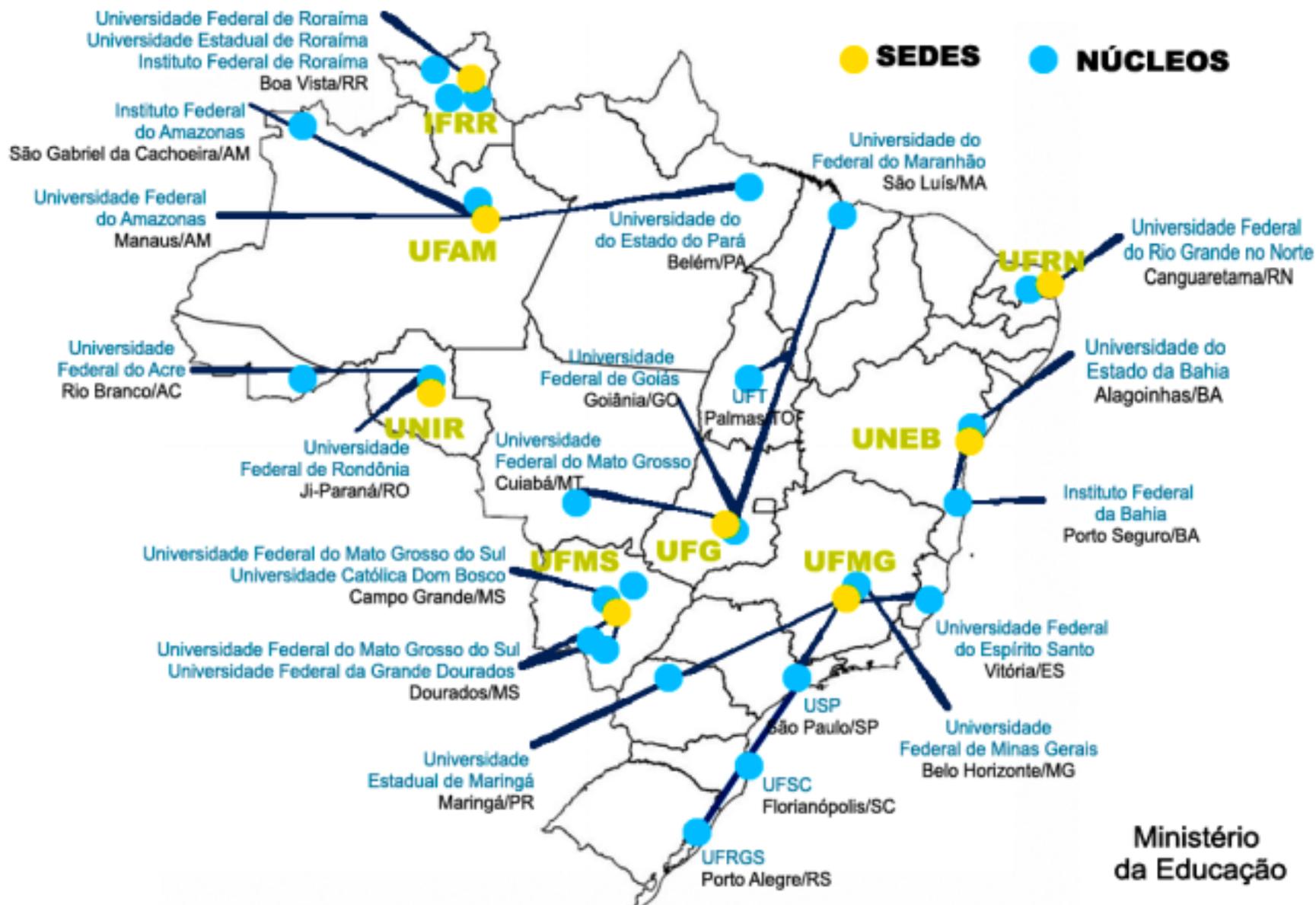


Figura 8: Localização das Redes de Instituições Públicas de Ensino Superior
Fonte: GUIMARÃES (2015, p.46)

A Rede conta com parceira das secretarias estaduais e municipais de educação, composta por 24 instituições, sob a coordenação das seguintes Instituições de Ensino Superior (IES): Universidade Federal do Amazonas, Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); Instituto Federal de Roraima (IFRR) e da Universidade Estadual da Bahia (UNEB).

No estado de Mato Grosso do Sul, a partir do ano de 2011, teve início o projeto financiado pelo Governo Federal, por meio da SECADI, Ministério da Educação, ficando o Governo do Estado com a responsabilidade da execução orçamentária. O projeto de responsabilidade técnica, administrativa e pedagógica do Centro Estadual de Formação de Professores Indígenas de Mato Grosso do Sul (CEFPI) contou com a participação dos 29 municípios em que há comunidades com escolas indígenas das redes estadual e municipais de ensino.

Durante o ano de 2013 ocorreram diversos encontros alternados, subsidiados pelas políticas públicas específicas para a educação escolar indígena. Destaca-se, nesse momento, a participação professores, coordenadores, diretores, do poder público municipal por meio das secretarias municipais de educação, lideranças indígenas, além de pesquisadores indígenas e não indígenas que têm seus trabalhos dedicados à temática indígena.

Esses encontros resultaram na publicação da Resoluções n. 2960 27 de abril de 2015 que definiu as Diretrizes para a Educação Escolar Indígena do Território Etnoeducacional (TEE) Povos do Pantanal (figura9) que reúne as etnias Atikum; Guató; Kadiwéu; Kinikinawa; Ofaié e Terena localizadas em dez municípios participantes; e a Resolução n. 2961 de 27 de abril de 2015 que definiu as Diretrizes para a Educação Escolar Indígena do Território Etnoeducacional (TEE) Cone Sul (figura 9), com a participação das etnias Guarani e Kaiowá residentes em 18 municípios do estado dentre os quais, os municípios de Dourados (MS) Amambai (MS) e Caarapó (MS) (ver figura 9).

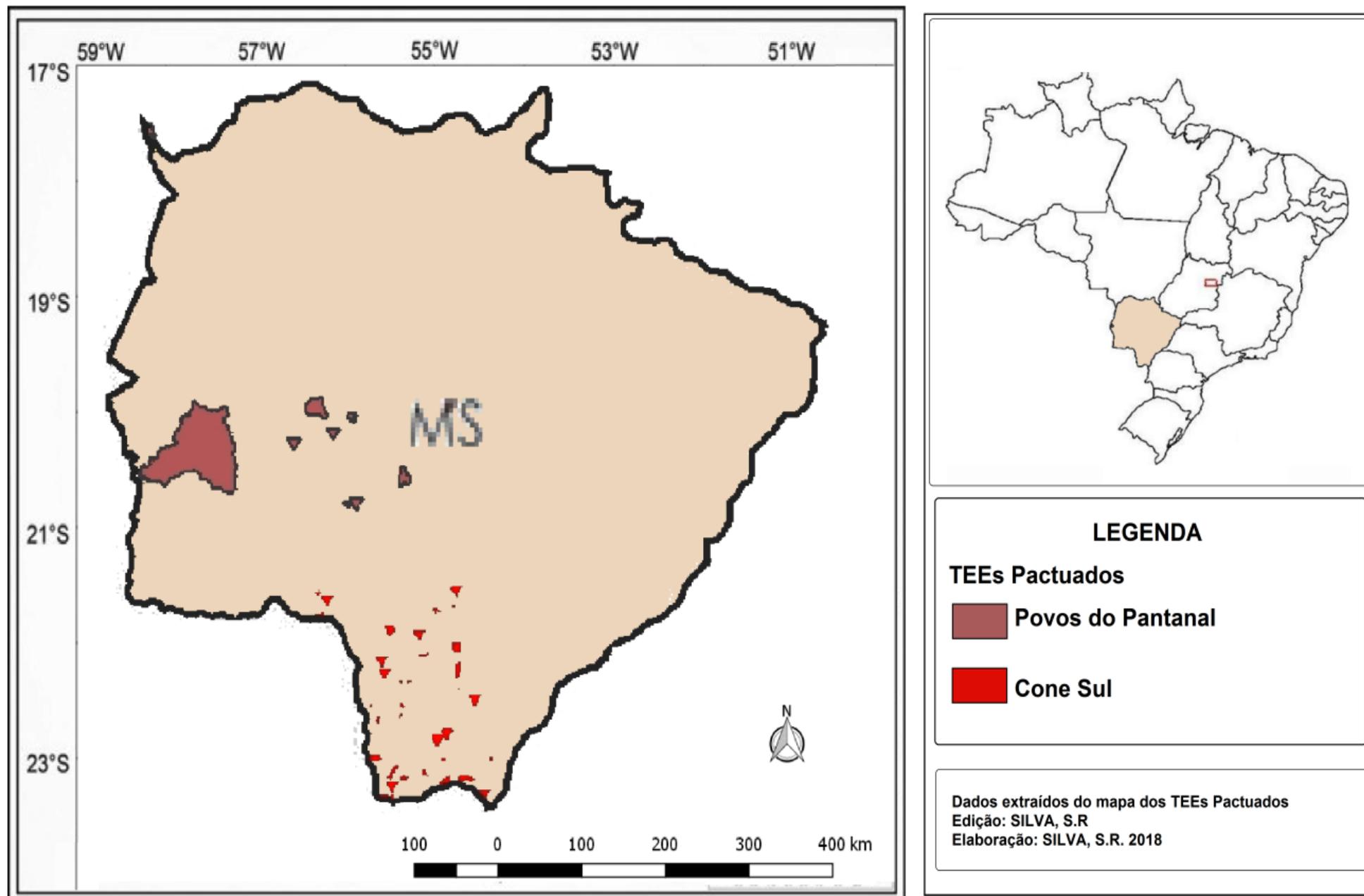


Figura 9: Mapa de localização dos TEEs Povos do Pantanal e Cone Sul
 Elaboração: Silva, S.R. (2018)

As Diretrizes foram definidas em conformidade com o direito à educação escolar específica e diferenciada para os povos indígenas, assegurado nas legislações que a antecedem (Leis, Decretos e Documentos elaborados acerca da temática indígena), além das contribuições apresentadas pela Coordenadoria de Políticas Específicas para Educação, elaboradas em quatro etapas do Encontro Estadual para Elaboração dos Fundamentos Legais e Normativos da Educação Escolar Indígena de Mato Grosso do Sul, realizados nos meses de abril, maio, junho e agosto do ano de 2013, contando também com as contribuições enviadas por diversas pessoas e instituições durante o processo de consulta pública.

Além de atender a uma das recomendações presentes da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho, ratificada no Brasil por meio do Decreto Legislativo nº 143/2003, ao possibilitar mecanismos de consulta pública, o Documento avança ao atribuir que “os fundamentos da Educação Escolar Indígena, estão pautadas pelos princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do multilinguismo e da interculturalidade, fundamentos da Educação Escolar Indígena”.⁶⁶

Cabe destacar também que Mato Grosso do Sul foi o primeiro estado a elaborar e publicar um documento normativo para escolas indígenas, respeitando as especificidades dos processos educativos indígenas das etnias existentes neste Estado, construindo, assim, uma importante ferramenta para elaboração de um projeto orgânico, articulado e sequenciado da educação básica em suas diferentes etapas e modalidades de ensino.

Em seu Art. 2º, das Diretrizes para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica do Território Etnoeducacional Cone Sul, o documento apresenta como principais objetivos:

II - orientar os processos de construção de instrumentos normativos visando tornar a Educação Escolar Indígena projeto orgânico, articulado e sequenciado de Educação Básica entre suas diferentes etapas e modalidades, sendo garantidas as especificidades dos processos educativos indígenas;

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

VI - normatizar dispositivos constantes na Convenção 169, da Organização Internacional do Trabalho, ratificada no Brasil, por meio do Decreto Legislativo nº 143/2003, no que se refere à educação e

⁶⁶ Art. 1º das Diretrizes para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica do Território Etnoeducacional Cone Sul RESOLUÇÃO/SED n. 2.961, de 27 de abril de 2015. Diretrizes para a Educação Escolar Indígena no Território Etnoeducacional Cone Sul.

meios de comunicação, bem como os mecanismos de consulta livre, prévia e informada; (RESOLUÇÃO/SED n. 2.961, de 27 de abril de 2015. Diretrizes para a Educação Escolar Indígena no Território Etnoeducacional Cone Sul).

Ao assegurar um projeto educacional com maior participação dos povos indígenas, em “consideração às práticas socioculturais e econômicas, de cada etnia, assim como que suas formas de produção de conhecimento, processos próprios de ensino e de aprendizagem”, sejam considerados, o Documento sinaliza para a adequação do Estado junto às políticas que vem ocorrendo no cenário nacional, em especial pós-criação da SECADI, que se destaca também por “fortalecer um regime de cooperação entre União, Estado, e Municípios, no âmbito dos territórios etnoeducacionais”. (RESOLUÇÃO/SED n. 2.961, de 27 de abril de 2015.)

Nos objetivos contidos no Art. 2º das Diretrizes, destaca-se ainda maior atenção para a importância dos saberes tradicionais, e consequentemente a participação das lideranças tradicionais na construção dos projetos educativos específicos e diferenciados, que respeitem as lógicas, saberes e perspectivas dos próprios povos indígenas.

VII - orientar os sistemas de ensino do Estado, e dos Municípios a incluir, tanto nos processos de formação de professores indígenas, quanto no funcionamento regular da Educação Escolar Indígena, a colaboração e atuação/ contratação de especialistas em conhecimentos tradicionais, como os tocadores de instrumentos musicais, contadores de narrativas míticas, artesão, pajés e xamãs, rezadores, raizeiros, parteiras, organizadores de rituais, conselheiros e outras funções próprias e necessárias ao bem viver dos povos indígenas;

IX - zelar para que o direito à educação escolar diferenciada seja garantido às comunidades indígenas com qualidade social e pertinência pedagógica, cultural, linguística, ambiental e territorial, respeitando as lógicas, saberes e perspectivas dos próprios povos indígenas. (RESOLUÇÃO/SED n. 2.961, de 27 de abril de 2015. Diretrizes para a Educação Escolar Indígena no Território Etnoeducacional Cone Sul.)

Esses objetivos vão subsidiar os Princípios que constituem os objetivos da Educação Escolar Indígena proporcionando aos indígenas, suas comunidades e povos:

I - a recuperação/revitalização de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas, ciências e artes;

II - o acesso às informações, conhecimentos técnicos, tecnológicos, científicos e culturais da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não indígenas. (RESOLUÇÃO/SED n. 2.961, de 27 de abril de 2015. Diretrizes para a Educação Escolar Indígena no Território Etnoeducacional Cone Sul.)

A perspectiva da interculturalidade, de valorização do diálogo entre os diferentes saberes na luta por uma educação (des) colonial, também comparece no Documento que estabelece em Parágrafo único que:

A Educação Escolar Indígena deve se constituir num espaço de construção de relações interétnicas orientadas para a manutenção da pluralidade cultural, pelo reconhecimento de diferentes concepções pedagógicas e pela afirmação dos povos indígenas como sujeitos de direitos. (RESOLUÇÃO/SED n. 2.961, de 27 de abril de 2015. Diretrizes para a Educação Escolar Indígena no Território Etnoeducacional Cone Sul.)

Dentre as conquistas advindas da criação dos Territórios Etnoeducacionais, destaca-se a Ação Saberes indígenas na escola. A Rede Saberes Indígenas na Escola de MS é composta por quatro Núcleos Instituições de Ensino Superior: Núcleo UCDB, UEMS, UFGD e UFMS, responsáveis por desenvolver ações junto aos professores indígenas das etnias dos Territórios Etnoeducacionais do Conesul e Povos do Pantanal. O Projeto tem por objetivo promover a formação continuada de professores indígenas priorizando a produção de material didático e paradidático e a alfabetização em língua materna, considerando a realidade sociolinguística dos povos indígenas atendidos, a partir dos seguintes eixos: a) Letramento em Língua Indígena; b) Letramento em Língua Portuguesa como língua materna; c) Letramento em Língua Indígena ou Língua Portuguesa como segunda língua ou língua adicional; e d) Conhecimentos indígenas e artes verbais.

O lançamento oficial de a Ação Saberes Indígenas na Escola em Mato Grosso do Sul, aconteceu no dia 07 de agosto de 2014 na Câmara Legislativa do estado de Mato Grosso do Sul, na cidade de Campo Grande, por intermédio do deputado estadual Pedro César Kemp Gonçalves, em atendimento a solicitação oficial do coordenador geral do projeto, professor Antonio Hilário Aguilera Hurquiza. Na ocasião em que recebeu a Ação Saberes Indígenas na Escola, o deputado evidenciou a satisfação em abrir as portas da assembleia para receber os educadores e os povos que compõem a grande diversidade étnica do Estado⁶⁷.

Dentre os procedimentos metodológicos desta pesquisa, estamos realizando acompanhamento *in loco* de parte das ações desenvolvidas pelo Núcleo UFGD junto aos povos indígenas do Território Etnoeducacional do Cone Sul, que envolvem reuniões

⁶⁷ Dados extraídos do vídeo publicado em 16 de setembro de 2014, Disponível em: www.saberesindigenasnaescola.org. Acesso em: 08 dez. 2016.

e encontros de formação continuada para os professores cursistas participantes da Ação Saberes Indígenas na Escola.

A realização desses encontros tem proporcionado importantes momentos e espaços de diálogos sobre temas imprescindíveis na luta por uma educação (des) colonial. Temas como a qualidade do ensino nas escolas das aldeias da Região e os problemas enfrentados pelos professores e alunos na alfabetização devido ao uso do idioma português em detrimento da língua indígena são debatidos nesses encontros. Cabe destacar que até esse momento, o conteúdo das séries iniciais do Ensino Fundamental trabalhado nestas escolas e o material didático utilizado são a maioria em português, forçando o aluno indígena a assimilar o conteúdo em uma língua que não é a língua materna.

Para Teodora de Souza, além da complexidade advinda da grande diversidade étnica existente em nosso estado, a variação linguística é um obstáculo a ser superado pelos educadores atuantes nas escolas indígenas, atualmente:

Uma das maiores dificuldades da educação escolar indígena é variação da língua. Enquanto algumas crianças têm como língua materna o guarani, outras têm o português. Mas os educadores que participaram do “Saberes Indígenas na Escola” veem nessa peculiaridade apenas um obstáculo a ser contornado. Melhorar a qualidade da educação escolar indígena requer o redimensionamento do currículo escolar e um olhar diferenciado. Precisamos considerar e enfrentar os grandes desafios apresentados por essa realidade tão diversa. (Entrevista disponível em www.portal.ufgd.edu.br/noticias. Acesso em: 10 dez.2015)

Na análise do coordenador do Programa, Prof. Neimar Machado de Sousa,⁶⁸ essa é uma construção longa e que ainda tem um longo percurso a percorrer. A realidade encontrada nas escolas indígenas do estado demonstra que ainda prevalece um modelo educacional pautado na integração e assimilação. Ao falar sobre a importância dos Territórios Etnoeducacionais para os povos indígenas destaca:

Antes da Constituição de 1988 teve uma mobilização no país muito grande para que os índios tivessem direito a levar os seus conhecimentos para a escola e que a alfabetização fosse feita na língua materna. Este direito foi conquistado na Constituição de 1988, porém, somente em 2009, 21 anos depois, esse direito foi regulamentado em um programa chamado Etnoterritórios. (Coordenador da Ação Saberes Indígenas na Escola - Núcleo UFGD, Neimar Machado de Sousa. Em entrevista ao Diário MS, no dia 04/04/2016. Disponível em: diarioms.com.br.)

⁶⁸ Fala realizada no dia 16/09/2016 durante o 1º Encontro da Formação Continuada da Ação Saberes Indígenas na Escola, para os professores atuantes nos anos finais de Ensino Fundamental, ocorrido na Escola Municipal Indígena Araporã.

Identificamos, assim, que no estado de Mato Grosso do Sul, o Programa dos Territórios Etnoeducacionais, em especial por meio da Ação Saberes Indígenas na Escola, é uma importante ferramenta na luta pela desconstrução de um modelo educacional pautado em princípios ocidentais. Em atendimento aos objetivos propostos para a Ação, além da formação continuada dos professores, estão sendo elaborados materiais didáticos específicos para as etnias atendidas no interior de cada Etnoterritório⁶⁹.

No caso específico do TEE - Cone Sul⁷⁰, já foram realizadas três Mostras Culturais, nas quais foram apresentadas parte dos materiais elaborados pelos professores participantes da Ação. Em fala realizada durante a terceira Mostra Cultural⁷¹, o professor Neimar Machado, ratificou a importância da valorização dos saberes indígenas para a qualidade da educação, sustentabilidade e o fortalecimento da diversidade cultural brasileira.

O primeiro evento aconteceu durante os dias 25, 26, 27 e 28 de novembro de 2015 e contou com a participação dos professores indígenas, lideranças tradicionais e políticas, gestores públicos municipais, além da presença do diretor da Faculdade Intercultural Indígena (FAIND) Antonio Dari Ramos e do coordenador da Ação Saberes indígenas na Escola, Neimar Machado de Sousa. Durante os quatro dias de evento ocorreram várias apresentações teatrais e dança das três etnias, mostra de cinema, exposição de artesanatos e fotografias, além de um intenso debate proporcionado por meio das mesas redondas.

Durante a primeira mostra Cultural foi realizado o Lançamento do *site* Centro de Referência Virtual dos Kaiowá e Guarani e também foi apresentado pela professora Teodora de Souza a produção de materiais elaborados por professores Guarani, Kaiowá e Terena dos municípios de Caarapó, Amambai e Dourados, participantes da Ação Saberes Indígenas na Escola, no interior do Território Etnoeducacional do Cone Sul.

A participação dos Mestres tradicionais, seja na contribuição para formação continuada durante as reuniões e encontros realizados, seja durante a realização das

⁶⁹ Os materiais didáticos específicos produzidos pelos municípios participantes do TEE Cone Sul podem ser consultados no site da Ação Saberes Indígenas na Escola Núcleo UFGD, disponível em: www.saberesindigenasnaescola.org.

⁷⁰ Atualmente, o Saberes Indígenas na Escola atende os municípios de Dourados, Caarapó, Coronel Sapucaia, Amambai, Paranhos, Tacuru, Maracajú, Antônio João, Sete Quedas e Bela Vista.

⁷¹ Fala realizada no dia 16/09/2016 durante o 1º Encontro da Formação Continuada da Ação Saberes Indígenas na Escola, para os professores atuantes nos anos finais de Ensino Fundamental, ocorrido na Escola Municipal Indígena Araporã.

Mostras Culturais, ou nas narrativas mitológicas, utilizadas como referência para a produção de materiais didáticos (figura 10), demonstra que as ações desenvolvidas no interior do Projeto buscam atender os objetivos contidos no Art. 2º das Diretrizes, destacado anteriormente, quanto à importância da participação das lideranças tradicionais na construção dos projetos educativos construídos em consonância com as lógicas, saberes e perspectivas de cada etnia.



Figura 10: Nandesy Teresa, no lançamento do livro *KA'AGUY PÓRA'I*
Foto: Juvenal Hermes da Silva
Fonte: Acervo do fotógrafo.

No dia 20 de Abril de 2018, foi realizada a entrega do primeiro livro elaborado pela Ação Saberes Indígenas na escola Núcleo UFGD. O livro foi elaborado com base no mito *KA'AGUY PÓRA'I*, (espírito que cuida das matas) contado pela Nandesy Teresa Espíndola, e sua filha, Isaura Espíndola.

A segunda Mostra Cultural que aconteceu nos dias 23, 24, 25 e 26 de novembro de 2016 teve como principal objetivo possibilitar às comunidades escolares indígenas e não indígenas do município de Dourados e Região, a oportunidade de participar de uma mostra cultural da diversidade indígena, demonstrando a importância dos saberes indígenas para construção de projetos educacionais pautados na valorização de saberes outros. Nos quatro dias do evento foram apresentados parte dos resultados das atividades realizadas na formação continuada dos professores das etnias Guarani,

Kaiowá e Terena dos municípios de Dourados, Caarapó, Coronel Sapucaia, Amambai, Paranhos, Tacuru, Maracajú, Antônio João, Sete Quedas e Bela Vista. Dentre os materiais produzidos, além da ênfase em letramento e numeramento, destaca-se a produção dos materiais didáticos elaborados nas línguas das três etnias participantes da Ação: Guarani, Kaiowá e Terena (figura 11).



Figura 11: Material didático da Etnia Terena elaborado por professores participantes da Ação Saberes Indígenas na Escola

Foto: Silva, S.R., 2016.

Fonte: Trabalho de Campo

A terceira Mostra Cultural ocorreu entre os dias 23, 24 e 25 de novembro de 2017, e foi marcada pela participação dos professores cursistas da Ação saberes Indígenas na escola, que apresentaram a produção de materiais elaborados no último

ano. O evento contou com a presença dos alunos, pais, diretores, coordenadores e representante do poder público municipal, das escolas indígenas dos três municípios propostos para essa pesquisa.

Em comemoração ao Centenário da Reserva Indígena de Dourados, durante o ano de 2017 foi elaborada uma série de materiais didáticos sobre os 100 anos da RID, dentre os quais destacamos alguns trabalhos de Geografia que ficaram em exposição durante os três dias da III Mostra Cultural (figura 12).



Figura 12: Exposição de Materiais didáticos na III Mostra Cultural Saberes Indígenas na Escola

Foto: Silva, S.R. 2016

Fonte: Trabalho de Campo

No início do ano letivo de 2018, através da Ação Saberes Indígenas na Escola Núcleo/UFGD foi oferecida uma formação pedagógica⁷² para diretores, coordenadores e professores que atuam nas escolas indígenas do município de Dourados. O tema “A

⁷² A formação realizada nos dias 06 A 09 de fevereiro de 2018 foi uma parceria da Ação Saberes Indígenas na Escola/FAIND/UFGD, SEMED/DOURADOS.

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA: GESTÃO TERRITORIAL E EDUCAÇÃO” foi amplamente debatido nas palestras ministradas pelos professores Levi Marques e Antonio Dari Ramos (figura 13). Esta formação serviu de orientação para as escolas elaborarem seu plano Anual Pedagógico (figura 13), e pode marcar uma nova etapa para educação escolar do município.



Figura 13: Atividades realizadas durante a formação pedagógica: gestão territorial e educação”

Fotos: Acervo da Ação Saberes Indígenas na Escola Núcleo – UFGD;

Fonte: Trabalho de campo (2018)

Apesar das conquistas aqui demonstradas, é importante destacar a complexidade que envolve os processos educativos e que evidenciam os desafios a serem superados para que a educação escolar indígena, pautada nos princípios da autonomia, se efetive nas salas de aula. As tensões entre a luta pela construção de projetos educacionais autônomos se chocam diariamente como o processo histórico, marcado pela educação colonizadora, imperialista e integracionista presente no interior das escolas indígenas brasileiras. Como enfatiza Souza (2013, p. 62):

Historicamente, a instituição escola sempre esteve presente no interior das comunidades como um intermediador das políticas de imposições de regras e modelos de homem, de sociedade, de educação, com objetivos integracionistas. Mas, atualmente, pode ser uma educação com objetivo de promover a interculturalidade entre os diferentes saberes, partindo do pressuposto de que todos os saberes são ciência, pois, em algum momento, esses saberes responderam/respondem às necessidades humanas. Entendo que isso é um desafio de todos os professores, coordenadores, gestores indígenas e instituições públicas executoras das políticas educacionais.

De acordo com o professor César Benites⁷³, “a desconstrução da educação imposta desde o período colonial é o principal obstáculo a ser superado atualmente no interior das escolas indígenas”:

Hoje nós estamos lutando para que a alfabetização não seja um processo de aprisionamento imposto pelo colonizador. Temos muitas conquistas, mas, romper com o BA, BE, BI, BO, BU, não é um processo fácil não. É só você observar as paredes das salas de aula da maioria das escolas indígenas de Dourados...Mesmo com todos os debates que temos participado, com todos os encontros de formação, que são discutidos, debatidos a importância da língua, da alfabetização na língua, ainda prevalece nas paredes da sala de aula o Alfabeto e os números do colonizador. (Professor Cesar Benites, em entrevista no dia 24/11/2015)

Para o professor Neimar Machado de Sousa⁷⁴, o colonialismo existente em nosso país, que trabalha dia-a-dia no convencimento de que o saber do “outro” é mais importante, ainda se faz presente nas salas de aula das escolas indígenas. O convencimento de que nós “não somos”, nós “não temos”, nós “não pensamos”, ou seja, o pensar colonial, ainda permanece em grande parte das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas indígenas, inclusive por parte dos professores indígenas. Ambos os professores (César e Neimar) destacaram que o português e a matemática do não índio ainda são protagonistas nas escolas indígenas e podem ser observadas nas paredes de grande parte das escolas indígenas (ver figura 14).

⁷³ Professor Cesar Benites, em entrevista pessoal no dia 24/11/2015.

⁷⁴ Reflexão realizada durante a primeira formação da Ação Saberes Indígenas na Escola para os professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental realizada no dia 16/09/2016, na E.M.I Araporã, localizada na Aldeia Jaguapiru - RID.



Figura 14: Protagonismo do Português e da Matemática do não índio nas paredes das escolas indígenas pesquisadas.

Fotos: Silva, S.R (2016).

Fonte: Trabalho de Campo

Nesse sentido, corroboramos com a análise de Skliar (2003, p.106) de que o aparato de poder colonial, seu saber, sua ciência, sua verdade, expresso principalmente por meio da produção de conhecimento pertencente originalmente ao colonizador, acaba mesmo de maneira lenta se transplantando para o colonizado.

O aparato de poder colonial é, sobretudo, um aparato de conhecimentos que parece pertencer *originariamente* só ao colonizador; trata-se de seu saber, de sua ciência, de sua verdade e, portanto, do conjunto de procedimentos que lhe são úteis para instalar e manter *ad infinitum* o processo de fabricação, de alterização do outro. Mas imediatamente esse saber, esse conhecimento, se transplanta de uma maneira muito lenta, mas violenta, também para o interior do colonizado como se tratasse de um próprio saber, de um conhecimento que, justamente, *também* lhe resulte apropriado, lhe seja natural. (Grifos do autor)

A superação ao modelo educacional colonial não é tarefa fácil de se efetivar e perpassa, sobretudo, pela visão do mundo e posição político-ideológica do professor. A professora Teodora relatou, durante apresentações nas três Mostras Culturais realizadas no município de Dourados, que para além do material produzido pelos professores participantes dos Saberes, existe um número expressivo de materiais produzidos por professores que apesar de não participarem da Ação Saberes Indígenas na Escola desde a sua implantação, vem dedicando seus trabalhos em prol de uma educação mais

libertadora. Trata-se de professores que ao vivenciarem as contradições advindas das tensões entre os diferentes saberes que coexistem no espaço escolar das escolas indígenas, desenvolvem estratégias pedagógicas “outras”, construindo um novo espaço escolar. Professores que contribuem para pensarmos a escola indígena “enquanto um espaço de fronteira, permeado por angústias, incertezas, mas também repleto de oportunidades e criatividade”. (TASSINARI, 2001, p.68)

Dentre estes, a professora Teodora destacou o trabalho da professora de Geografia Alice Rosane Benites⁷⁵ que, juntamente com materiais produzidos por outros educadores identificados em nosso trabalho de campo, serão analisados, de maneira mais verticalizada no Capítulo 3 deste trabalho.

De maneira geral, a análise sobre a construção da educação escolar indígena diferenciada no estado de Mato Grosso do Sul demonstra todas as conquistas adquiridas, principalmente com a construção da SECADI, mas que teve início a partir da década de 1980 com protagonismo indiscutível do movimento dos professores indígenas do estado.

Embora as conquistas e avanços identificados por meio da Legislação proposta para educação escolar indígena nos últimos anos, além dos diálogos proporcionados em nossa participação nas formações continuadas e/ou nos encontros (seminários, congressos, mostras culturais) promovidos acerca desta temática, entendemos que é necessária a análise mais aprofundada no intuito de verificarmos como essas conquistas estão se efetivando nas práticas realizadas nas salas de aula.

Diante desta realidade e tendo em vista a grande diversidade existente em nosso estado, a seguir, realizaremos a análise acerca dos processos de luta pela construção de uma educação escolar indígena específica e diferenciada nos três municípios envolvidos nesta pesquisa: Dourados, Amambai e Caarapó.

⁷⁵ A partir do ano de 2017 a professora Alice, assim como os demais professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental que atuam nas escolas indígenas do município de Dourados, iniciaram sua formação como Cursista na Ação Saberes Indígenas na escola. Este é um dos requisitos necessários para contratação de professores no referido município.

1.3. Luta, resistência e (re) significação: um novo olhar⁷⁶ para educação escolar indígena do município de Dourados (MS)



Figura 15: “Um Novo Olhar para Educação Escolar Indígena”

Foto: Silva, S.R. (2018)

Fonte: Trabalho de campo

⁷⁶ Tendo como referencia a entrevista realizada no dia 21/09/2015 com a professora Teodora de Souza, consideramos que o novo olhar para educação escolar indígena do município, teve início partir do ano de 2001, mais precisamente durante a gestão 2001 a 2004 e, depois, 2005 a 2008, período marcado por uma perspectiva de educação, a ser construída a partir do plano de governo, que garantiu a participação dos povos indígenas nas escolhas dos seus projetos educacionais. De acordo com a professora, esse período marcou uma nova história e um novo tempo no processo de democratização das relações sociais com as populações indígenas do município de Dourados.

Guardadas algumas especificidades, até a década de 1990, a educação escolar indígena dos três municípios pesquisados – assim como no restante do país – foi marcada por políticas assimilacionistas e integracionistas do órgão indigenista oficial, que “exerceu o papel fundamental de difundir e consolidar uma cultura comum de base eurocêntrica, silenciando ou invisibilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades” (CANDAUI, 2011, p. 242).

Como enuncia Lourenço (2008, p. 137):

O objetivo fundamental da educação escolar era tornar os índios definitivamente homens/mulheres (cidadãos) úteis a Nação, que vivia “a lutar contra a falta de braços para lavoura” com tantos “filhos selvagens” a serem “instruídos”. A igreja cabia, através de seus missionários, guiá-los, mesmo que isso implicasse em muita paciência e obstinação desses missionários, que se “privavam”, como “heróis”, das comodidades da vida.

No município de Dourados, até o final da década de 1970, por meio da atuação direta do SPI e, posteriormente da FUNAI (criada em 1967), a área educacional da RID manteve-se restrita à Escola Francisco Hibiapina⁷⁷, uma escola que funcionou em um barracão construído pelos próprios índios na Região da Farinha Seca até o ano de 1956, quando foi construída uma casa de madeira, e a educação passou a ser assumida pelo SPI⁷⁸.

A partir de 1991⁷⁹, a educação escolar da RID ficou a cargo da Prefeitura Municipal de Dourados, em concordância com a Fundação Nacional do Índio (FUNAI)

⁷⁷ A primeira experiência de educação escolar junto aos índios da Reserva de Dourados aconteceu no final da década de 1920, em uma escola administrada em parceria com a “Missão Evangélica Caiuá (MECA), criada em 1928, tendo como fundadores os missionários norte-americanos Reverendo Albert Sidney Maxwell e sua esposa, Mabel Davis Maxwell. De acordo com Troquez (2006, p. 64): “Por volta de 1938, a MECA criou a “Escola Primária” na sua sede próxima à aldeia Jaguapiru (propriedade particular da instituição).”

⁷⁸ “Porém, especialmente no período do SPI, os missionários da MECA continuaram realizando atividades escolares dentro da reserva”. (TROQUEZ, 2006, p. 65) Tanto o S.P.I quanto a “Missão” se completavam no trabalho de assimilação/integração, muito bem expresso no texto supracitado. Isso foi se transformando numa relação simbiótica, de trocas, visando a objetivos comuns, que se coadunavam com o processo civilizatório a ser concretizado. A escola e a religião deveriam se constituir nos instrumentos mais eficazes de para transformar o índio em “cidadão brasileiro”, incorporado à sociedade local. (LOURENÇO, 2008, p.135)

⁷⁹ Troquez (2006) realiza uma pesquisa de fôlego acerca da contribuição dos professores indígenas para educação escolar da RID, na qual identifica que as primeiras professoras indígenas da Reserva foram Edina e Leni de Souza as quais, em 1966, trabalhavam em salas improvisadas, num barracão utilizado pela Missão Caiuá para realizar os cultos. Somente no ano de 1977, a FUNAI construiu uma escola primária, Francisco Hibiapina - na Jaguapiru, próxima ao Posto, e também a Escola Araporã, na área Bororó. A partir do ano de 1984, além das professoras Edina e Leni, também ingressou o professor João Machado, Kaiowá/Terena. No ano de 1990, a FUNAI já havia implantado três escolas para atender aos alunos indígenas na Reserva: a escola Francisco Hibiapina, localizada na aldeia Jaguapiru, que possuía 4 salas de aula; a escola Ara Porã, que contava com 2 salas e a escola Agostinho que tinha apenas 1 sala de

e a Missão Evangélica Caiuá (MECA). Esta situação se deu em conformidade com o Decreto 26/91; Portaria Interministerial nº 559/9126/91, que atribui às Secretarias de Educação dos Estados e Municípios em consonância com as Secretarias Estaduais de Educação, a competência para coordenar as ações referentes à educação indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino.

No ano de 1993, devido a expressiva organização do Movimento de professores Guarani e Kaiowá, já destacados, e também em resposta ao processo de formação promovido pela Secretaria de Educação do Estado, juntamente com as Secretaria Municipal de Educação, ocorreu um debate na escola Tengatú Marangatú, em que se discutiu a possibilidade de se implementar um projeto de ensino bilíngue. A ação promovida pela SED objetivava oferecer aos professores índios e não índios fundamentação teórica, quanto à importância do ensino bilíngue, sinalizado mesmo que de maneira superficial nas Diretrizes Nacional e Estadual, e Deliberação/CEE n. 4324/95. O resultado da ação não surtiu o efeito esperado pela SED, como evidencia Giroto (2006), uma vez que o debate proposto pelas agências formadoras provocou disputas internas em um clima de tensão que resultou na negação do projeto. Para Giroto (2006, p. 90)

O conteúdo do documento nos conduz a várias considerações. Em primeiro lugar, a escola era administrada por professores de maioria Terena e não-indígenas (de um total de 24 professores, 11 eram Terena, sete não-índios e seis Guarani), que exerciam forte controle da escola e sua prática educacional. Os Terena, em sua maioria, não mais dominam a língua indígena, sendo o português sua língua materna; juntamente com os professores não-indígenas, não apresentavam, de fato, condições de processar o ensino bilíngue. Por outro lado, os professores Guarani, apesar de falarem a língua materna, não a dominavam em sua forma escrita, fato que, aliás, marca o rol de dificuldades ainda hoje enfrentadas nas escolas que atendem a população dessa etnia. Há ainda que se considerar que os Terena e Guarani são descendentes de culturas absolutamente diferentes, constituindo universos simbólicos díspares, apresentando práticas e representações substancialmente diferenciadas. Isso significa que a representação que cada um desses grupos tinha/tem sobre a escola é muito distante uma da outra.

Outro problema destacado por Souza (2013, p 97), é que o documento reduz o debate da educação escolar indígena à necessidade do ensino bilíngue.

Quanto à formação dos professores, o documento mostrou que a discussão da educação escolar indígena limitou-se ao ensino bilíngue, ou seja, que a escola diferenciada se resume ao domínio das línguas

aula, ambas localizadas na Aldeia Bororó. Nesse período atuavam nas nessas escolas oito professores indígenas e alguns professores não indígenas.

(oral e escrita). **Entretanto, a escola indígena vai muito além do bilinguismo, pois envolve muitos outros elementos culturais, a concepção educacional, o projeto de futuro da comunidade e outros aspectos, a partir das relações sociais interétnicas internas e externas, que não estão fora das relações de poder.** (Grifos nosso)

Nos anos de 1997-1998, identificamos o movimento mais intenso voltado para a formação da Educação Escolar Indígena no município, momento em que foi realizado pela SEMED em parceria com o Centro Educacional de Dourados - CEUD, na época *campus* da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, cursos de capacitação para professores indígenas, debatendo a Legislação que assegura aos povos indígenas educação diferenciada, e as consequências e implicações pedagógicas que essa não implementação traria ao processo ensino/aprendizagem da criança indígena. (SOUZA, 2013, p.100)

As dubiedades que marcaram esse processo são destacadas por Souza (2013), para a qual, a compreensão e aceitação de educação que partisse da realidade étnica e cultural de cada comunidade indígena se choca com o processo histórico de escolarização pautado na homogeneização cultural e linguística. No município de Dourados, por exemplo, a maioria dos professores atuantes nas escolas indígenas naquele momento, teve seu processo de formação educacional vinculados ao processo de assimilação relacionado aos projetos de evangelização.

Há que considerar também, não só a sua formação como professores, e sim todo processo de escolarização nos cursos regulares de Educação Básica não indígenas pelos quais passaram os professores que hoje atuam nas aldeias de Dourados. A maioria deles frequentou a Escola Municipal Francisco Meireles, localizada na Missão Evangélica Caiuá, pois era a única mais próxima da TI que oferecia o Ensino Fundamental completo, além de ser da preferência dos alunos indígenas, por se sentirem menos discriminados. Porém, quando concluíam o ensino fundamental, a opção para quem quisesse continuar seus estudos era ir para as escolas da cidade. Somente a partir do ano de 2004 é que na Terra Indígena de Dourados iniciou-se o oferecimento dos anos finais do ensino fundamental. (SOUZA, 2013, p.100)

Apesar de todos os obstáculos anteriormente destacados, a formação continuada dos professores indígenas realizada durante os anos de 1997 e 1998 resultou no ano de 1999, na primeira experiência de Projeto de Ensino Diferenciado. Além da ampliação e dinamização das discussões acerca da educação escolar indígena, a criação do Projeto de Magistério Específico de professores Guarani, oferecido pelo Governo do Estado a partir de 1999, destaca-se também a participação da Universidade Federal de Mato

Grosso do Sul, por intermédio da professora Adir Casaro Nascimento, na assessoria de construção e implantação da primeira experiência de ensino diferenciado para as escolas indígenas do município.

O projeto teve início com a turma do primeiro ano (1ª série, na época) do Ensino Fundamental, com alunos falantes da língua Guarani e Kaiowá. Para assumir o Projeto de Ensino Diferenciado, a princípio, o professor deveria ser formado e/ou estar em processo de formação e ser falante da língua Guarani, o que ocasionou alguns conflitos, como os destacados por Souza (2013, p. 101-102):

O projeto iniciou com a turma do primeiro ano (1ª série, na época) do EF, com alunos falantes da língua Guarani e Kaiowá, coordenado por uma professora indígena Guarani. Por outro lado, trouxe alguns conflitos no interior da escola. Uma vez que o ensino deveria respeitar e fazer uso de suas línguas maternas (indígenas), alguns professores indígenas, não mais falantes da língua étnica, ficaram preocupados porque pensaram que poderiam perder sua sala de aula/seu emprego. Por isso seria importante cada professor, e a escola como um todo, se perguntar: *A serviço de quem deve estar a escola? Dos alunos ou a serviço dos profissionais da educação? Quem deve ser professor? Como deveria ser sua formação? Que projeto de educação seria necessário para a comunidade ou para as etnias?* (Grifos da autora)

Mesmo diante dos conflitos destacados, o projeto teve continuidade nos anos seguintes, ampliando o atendimento para cinco turmas, incluindo os 1º e 2º anos e, assim, sucessivamente. Em 2005 já haviam 24 de salas atendidas pelo Projeto de Ensino Diferenciado. (SOUZA, 2013)

Contudo, **o novo olhar para a educação escolar indígena do município**, aconteceu de fato, a partir do ano de 2001, com a implantação de um novo plano de governo, pautado, sobretudo, em uma epistemologia e perspectiva de educação para a humanização, em um projeto educacional participativo, na contra mão da educação colonizadora e homogeneizadora, imposta até aquele momento. No entender de Souza (2013, p. 103): “Essa diferente concepção e postura sobre a população indígena marcou uma nova história e um novo tempo no processo de democratização das relações sociais com as populações indígenas do município de Dourados”.

Não poderia ser diferente, esta nova proposta vai atingir diretamente os projetos educacionais das escolas indígenas do município, uma vez que os professores indígenas integraram a equipe Gestora de Educação Indígena, na época, dentro da Superintendência de Educação e Ensino na Secretaria Municipal de Educação de Dourados. Para a professora Kaiowá Teodora de Souza este foi um momento politicamente histórico para o município, uma vez que até aquele momento não havia

um espaço específico na SEMED para discutir a temática indígena e elaborar as políticas públicas voltadas para atender a realidade do município.

Eu participei desse processo de 2001 a 2008, como gestora da educação escolar indígena, dentro da Secretaria Municipal de Educação, e, nós tivemos alguns avanços naquele momento histórico de Dourados, com a garantia da participação da comunidade como um todo, em especial no campo da educação com a participação da comunidade escolar, na construção, e elaboração de uma política para a educação escolar indígena do Município. A questão era o que nós tínhamos, e o que nós queríamos a partir daquele momento. Então nós tínhamos uma escola com três ou quatro extensões que e quatro ou cinco anos depois, todas as extensões foram ampliadas e transformadas escolas indígenas autônomas, com direção, coordenação e administrativo próprio. E nós tivemos avanços importantes enquanto Legislação né. Dentro da Lei Orgânica do município, foi feita uma emenda garantindo cargos e carreiras para professores e administrativos, e dentro da Secretaria Municipal de Educação saiu várias resoluções, garantindo em parte, uma educação específica e diferenciada, com seu regimento e projeto pedagógico, de acordo com sua organização. (Professora Teodora de Souza, em entrevista no dia 21/09/2015)

No ano de 2004, por meio do Decreto Nº 2442 de 16 de janeiro, a prefeitura de Dourados criou no município a categoria de Escola Indígena de acordo com as normas legais instituídas em nível nacional (Resolução CNE/CEB nº 3/99) e estadual para esta categoria de escola e de acordo com a indicação COMED Nº 001/2003. (TROQUEZ, 2006)

Do ponto de vista das políticas educacionais propostas para a educação escolar indígena, ainda durante a gestão 2001/2008⁸⁰, no governo de José Laerte Cecílio Tetila, houve a elaboração de um documento base para a construção dos Princípios e Diretrizes para o Plano Municipal de Educação; contudo, não houve continuidade nas gestões seguintes por ser tratar de uma política de governo.

Conseguimos elaborar algumas diretrizes e princípios para educação escolar indígena, que foi garantido na época no Plano Municipal de Educação. Embora, a gente saiba que esse plano ficou muitos anos dentro da câmara e não foi aprovado do jeito que deveria ser. E quando foi aprovado já estava no terceiro momento. Esse ano né, agora em 2015, foi votado o novo plano educacional e não contemplou várias elaborações da própria categoria dos educadores, e muito menos dos professores indígenas. Em tudo isso a gente vê os avanços depois os retrocessos. (Professora Teodora de Souza, em entrevista no dia 21/09/2015)

⁸⁰ Nos anos de 2001 a 2009 foram ampliadas todas as escolas consideradas extensões e criadas como escolas indígenas pólo, com gestões pedagógicas e administrativas próprias, e construídas mais duas escolas Municipais Indígenas – Lacu'i Roque Isnardi e Ramão Martins. (SOUZA, 2013, p.97)

Corroborando com a afirmativa acima, identificamos durante os anos de 2011 a 2017, uma série de decisões tomadas pelo poder público municipal, que vão à contramão da política estabelecida durante a gestão 2001 e 2008, como por exemplo, a dissolução do Núcleo de Educação Escolar Indígena, que era composto por indígenas das etnias Guarani, Kaiowá e Terena. “Se o núcleo indígena não funciona, escolas também não funcionam, porque é ele que organiza as atividades”. (Izaque de Souza- diretor da escola municipal indígena, Lacui Roque Isnard⁸¹)

O Núcleo, que foi solicitado para dar apoio aos educadores, no entanto, está sendo desativado. É um canal com a comunidade indígena, na defesa dos direitos deles, garantindo a valorização que tanto pedimos, por isso apoiamos a continuidade do projeto (Professor João Azevedo - Presidente do Simted- Disponível em: www.simted.org.br)

Em resposta às reivindicações dos professores indígenas, por meio da LEI COMPLEMENTAR Nº 214 DE 25 DE ABRIL DE 2013⁸², foi estabelecido à criação da Coordenadoria de Assuntos Indígenas⁸³ um órgão diretamente subordinado ao gabinete do prefeito, com a competência de planejar e executar, em conjunto com as demais secretarias, as políticas relativas às questões indígenas, em consonância com os interesses das comunidades indígenas, sem contrariar a Legislação e a competência de outros órgãos federais. Dentro da coordenadoria foi criado o Departamento de Educação Escolar Indígena, coordenado pelos professores Elias Moreira, Cristiane Alves Machado, Eunice Aêdo, Rubens Rosário Pinheiro.

Embora a criação de uma Coordenadoria de Assuntos Indígenas, com a participação de indígenas em seus departamentos, por si só significar um expressivo avanço para as políticas indígenas do município, é necessário analisar o contexto em que se deu seu processo de criação. Em primeiro lugar, como podemos observar a Coordenadoria, é um órgão diretamente subordinado ao gabinete do prefeito, o que acaba por limitar as decisões tomadas pelos indígenas, aos propósitos do mesmo. Acrescenta-se a isso o fato do Departamento de Educação, não está vinculado diretamente à secretaria Municipal de Educação, o que limita, e muitas vezes, acabam por inviabilizar as decisões tomadas pelos gestores das escolas indígenas do município.

⁸¹ Entrevista concedida ao Jornal Preliminar no dia de 26/2/2013. Disponível em: www.jornalpreliminar.com.br Acesso em: 20dez. 2016.

⁸² Lei que dispõe sobre a estruturação organizacional da Prefeitura Municipal de Dourados, e dá outras providências.

⁸³ Projeto elaborado pelo então vereador indígena Aguilera de Souza.

E por último, apesar de ser destacado pelo idealizador do Projeto de criação da Coordenadoria, vereador Aguilera de Souza, que se tratava de uma proposta que muito contribuiria para autonomia dos indígenas, identificamos em nosso trabalho de campo que não houve participação da comunidade no próprio processo de composição para escolha dos representantes da Coordenadoria, não respeitando Convenção 169 da OIT, que em seu Art. 27, estabelece que os projetos educacionais das comunidades indígenas devam ser construídos com a devida consulta destes povos. Essa situação/condição está evidenciada tanto nas falas dos professores e coordenadores entrevistados, como na fala da professora Teodora de Souza (responsável pela Ação Saberes Indígenas na Escola no município de Dourados), como podemos verificar a seguir.

Não eu não participei do processo de construção da CEAID, porque esta foi uma proposta política do vereador indígena né, que ganhou a eleição e criou a coordenadoria. Da mesma forma que foi indicação direta do vereador as pessoas que participam dela. (Professora Teodora de Souza em entrevista no dia 21/09/2015).

Houve reunião com todas as escolas para a escolha de representantes da Educação Escolar Indígena na CEAID, mas que depois não assumiram a função, pois, as pessoas que hoje fazem parte da coordenadoria não passaram pelo processo de seleção com a maioria, porque foram indicados pelo vereador. Agora a CEAID vem sendo parceira da Ação Saberes indígenas na escola. (Coordenadora da escola Municipal Indígena Tenguatú, em entrevista no ano de 2015.)

Olha quanto a CEAID, em especial no Departamento de Educação eu vou me ater ao que tinha e o que temos agora. Nós tínhamos um setor dentro da SEMED, que nós indígenas elegíamos nosso representante. Então para entender, nós elegíamos representantes das três etnias, isso era um avanço para nós. Então assim, nós legitimávamos nossas ações. A escolha do representante mesmo que eu não concordasse com ela, foi feita pela maioria, isso é um processo democrático, a meu ver, o mais correto. Como cada cabeça pensa de um jeito, cada projeto político atende a um propósito, então foi criada a CEAID. Não que seja ruim sua criação, mas quando um projeto é por indicação ele atende certa bandeira. Não que os outros anteriores não tinham, mas o processo de indicação, esse vínculo ao gabinete do prefeito. Poderia ser melhor se tivesse sido criado uma secretaria de educação escolar indígena, com autonomia, agora um departamento de educação, desvinculado da secretaria de educação eu vejo com dificuldades. Apesar disso, os meninos que estão lá tentam desenvolver algumas ações. (Professor César Coordenador da escola municipal indígena Agustinho. Em entrevista no dia 09/11/2015.

Os demais professores e coordenadores entrevistados, disseram que não participaram do processo, mas que conhecem algumas ações desenvolvidas pela CEAID, contudo, não especificaram nenhuma das ações em suas respostas.

Cabe destacar, que os retrocessos anteriormente destacados advindos do projeto político proposto no município nestes últimos anos, se choca com as conquistas em nível estadual (com a luta do Movimento dos Professores Indígenas Guarani e Kaiowá) e em nível nacional, advindas especialmente a partir da criação da SECADI – com a implantação dos Territórios Etnoeducacionais - especialmente por meio da Ação Saberes Indígenas na Escola, também destacada nesta pesquisa.

Participamos no ano 2016 da primeira reunião da Ação Saberes Indígenas na Escola com os professores dos anos Finais de Ensino Fundamental (figura 16), e apesar de todos os cortes de verbas que o Programa vem sofrendo, devido à política de desvalorização da educação implementada desde o golpe de 2016, acreditamos que esta é mais uma conquista a somar na luta pela construção da educação escolar indígena do município.



Figura 16: Primeira reunião da Ação Saberes Indígenas na Escola com Professores da etapa Final do Ensino Fundamental

Fotos: Silva, S.R. (2016)

Fonte: Trabalho de campo

Apesar da Ação atender inicialmente apenas os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, identificamos que parte expressiva dos professores de Geografia e coordenadores atuantes nas escolas indígenas pesquisadas destacam a produção de material da Ação como uma possível fonte de pesquisa.

Outra conquista identificada refere-se ao concurso público específico, realizado no ano de 2016, por meio do Edital PMD/FAPEMS 001/2016, sendo oferecidas 94 vagas para especialista em educação, professor (anos iniciais, Educação Infantil, língua Portuguesa, língua Inglesa, Matemática, História, Geografia, Artes, Educação Física, Ciências, língua Indígena Guarani, língua Indígena Terena), pedagoga, assistente social, psicóloga, assistente administrativo e vigilante patrimonial. Esse concurso resultou de uma intensa luta dos professores indígenas que reivindicavam melhorias na educação de todo o município de Dourados (figura 17). Além do concurso público específico, os professores lutam ainda pelo cumprimento da lei do piso salarial para professores, cumprimento do PCCR (Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração) administrativos e a cobertura das quadras poliesportivas das escolas.



Figura 17: Fotos das Ações do Movimento dos professores indígenas, em prol da melhoria da Educação do município de Dourados-MS.

Fonte: Campo Grande News; Ifato (2016)

Em síntese, a análise realizada até o presente momento demonstra que a construção da educação específica e diferenciada no município de Dourados parte dos próprios indígenas, mas só vai ter um resultado efetivo com a participação do poder público municipal, em especial durante a gestão de 2001 a 2008, período marcado por um expressivo avanço nas políticas educacionais e, conseqüentemente, nas políticas educacionais voltadas para os povos indígenas. Por se tratar de uma política de governo,

alguns retrocessos foram identificados nas gestões que se seguiram. No entanto, os retrocessos vivenciados em nível municipal se chocam com as conquistas em nível nacional, em especial a partir da criação da SECADI, com destaque para atuação da Ação Saberes Indígenas na escola.

1.4. Educação escolar indígena no município de Amambai: tensão entre os saberes



Figura 18: Apresentação da peça "Filhos Dessa Terra" durante a II Mostra Cultural Saberes Indígenas na Escola

Foto: Silva, S.R. (2016)

Fonte: Trabalho de campo

De acordo com a professora indígena Elda Vasques Aquino⁸⁴, a proposta curricular específica para as escolas indígenas do município teve início no ano de 1991, com um movimento de luta por reivindicações entorno de uma proposta de educação escolar indígena que preparasse a criança para transitar entre os dois mundos. Segundo ela, essa proposta surgiu a partir da necessidade do povo Guarani e Kaiowá de ressignificar conceitos estereotipados que foram construídos e mantidos desde a época dos jesuítas.

Olha, é uma reconstrução para que a escola seja realmente uma educação diferenciada. E foi a própria comunidade que começou a questionar. Porque aqui na aldeia não é como para os não índios, entre os Kaiowá e Guarani as crianças tem mais liberdade, participam de todas as atividades com a mãe, e quando vão crescendo andam pela aldeia, por todo lado, aí quando chega na escola, tudo isso muda,

⁸⁴ Coordenadora da Educação Escolar Indígena do município de Amambai.

começa a ter tempo que determina tudo, o espaço também não pode sair da sala sem permissão. Aí os mais velhos começaram a questionar, que os conhecimentos indígenas estão se perdendo, e que as crianças, nós vimos muita coisa ruim acontecendo. E aí começamos a pensar em como podia fazer para mudar isso. (Professora Elda Vasques Aquino, em entrevista no ano de 2015)

A professora destaca que até aquele momento, a educação oferecida para os indígenas do município de Amambai foi permeada por uma pedagogia repressiva e autoritária dos órgãos responsáveis que não levava em consideração a realidade vivenciada pelos Guarani e Kaiowá daquela comunidade.

A comunidade Guarani/Kaiowá da aldeia Amambai, Amambai-MS, anteriormente, era atendida pela escola da FUNAI e mais tarde pela Missão Caiuá Presbiteriana. A esse modelo de educação escolar estava atribuído a uma pedagogia repressiva, totalmente autoritária preparando as crianças para uma realidade que não se vive na comunidade Guarani/Kaiowá, conteúdo desconectada da vivência das crianças e dos adultos. (AQUINO, 2012, p.43)

A partir de então, começou o movimento de luta pelas reivindicações da educação escolar indígena que tem por objetivo a construção de um espaço que possibilite diálogos, para “preparar a criança para transitar entre os dois mundos e entender o universo em constante transformação”. (AQUINO, 2012, p.43)

A professora relatou que a luta se deu no sentido de construir uma proposta curricular para as escolas indígenas voltada para reafirmação dos valores culturais, afirmação das identidades Guarani e Kaiowá e também da sua relação com o não indígena, uma vez que as reservas do município, assim como a Reserva Indígena de Dourados (RID), estão próximas à cidade e o contato com os *Karai*⁸⁵ são constantes. Diante do contato entre espaços e tempos diferenciados, e, conseqüentemente, diferentes formas de apropriação do espaço, surgem novas territorialidades⁸⁶ que hora se conflitam, hora se aproximam.

Diante disto, surgem uma série de questionamentos já destacados nesta pesquisa: O que é uma escola indígena? Para que e para quem serve essa escola indígena? Elda destaca que apesar de parecerem perguntas fáceis de serem respondidas, com respostas óbvias, quando você se depara diante da necessidade real de construção desta escola, percebe que não é tão simples assim. Contudo, a busca por estas respostas é

⁸⁵ Denominação utilizada pelos Guarani e Kaiowá em referência ao Não indígena e/ou branco.

⁸⁶ Haesbatert (2004), em diálogo com Sack (1986), propõe que a territorialidade, além de incorporar uma dimensão estritamente política, diz respeito também às relações econômicas e culturais, pois está “intimamente ligada ao modo como as pessoas utilizam a terra, como elas próprias se organizam no espaço e como elas dão significado ao lugar” (p.3).

fundamental para construção de um projeto educacional anticolonial, e este é um processo ainda em construção no município.

Uma das estratégias implementadas pelas escolas para superar este modelo colonial presente ainda hoje é a tentativa de implantação da educação dentro da perspectiva intercultural, diferenciada e bilíngue, de articulação constante entre os dois mundos (indígena e sociedade envolvente), partindo da realidade local, buscando compreender também os saberes do “outro”, mas sempre retornando para a realidade local. Entretanto, essa não é uma tarefa fácil de efetivar, uma vez que, como já destacado anteriormente, existe a construção de saber colonial que permeia os projetos educacionais da chamada “sociedade nacional”, e que acabam por influenciar diretamente os projetos educacionais das comunidades indígenas.

Ainda está em fase de construção no município essa escola diferenciada. Nós temos ainda um longo caminho a percorrer na construção dessa educação diferenciada. Existem muitas dificuldades nas escolas indígenas de Amambai, por exemplo, até o momento não construímos um currículo diferenciado, com Referencial Específico para a realidade das escolas indígenas. O sistema quase não valoriza a educação escolar indígena no Município, e por isso há essa dificuldade. O que nós temos é que a secretária da abertura para nós construímos essa educação diferenciada. (Professora Elda Vasques Aquino. Em entrevista no ano de 2015)

A fala da professora evidencia que a luta pela educação diferenciada no município aproxima-se da realidade vivenciada pelos indígenas do município de Dourados, uma vez que parte dos professores indígenas a reivindicação pela educação específica e diferenciada, mas diferencia-se por não possuir apoio efetivo do poder público municipal, como o ocorrido durante a gestão 2001-2008 naquele município. Esta realidade é confirmada por Lourenço (2011, p.157) que destaca:

Em Amambai, MS, a escola indígena conseguiu avançar na aprovação de um regimento próprio, em 1993; no entanto, o processo de reconhecimento pela SEE não se fez sem lutas por parte dos professores. [...]

Com base nas decisões tomadas pelos pais e pelas lideranças, foi elaborada uma carta, em 4 de março de 1994, e enviada aos órgãos competentes e às entidades de apoio, denunciando as agressões que sofreram por parte do prefeito e do Secretário de Educação, quando da reclamação dos professores indígenas, ameaçados inclusive com o fechamento das escolas.

A entrevista realizada com a coordenadora assim como as leituras realizadas expressam os avanços, mas também os limites e obstáculos que permeiam a luta por uma educação específica e diferenciada no município de Amambai. As informações

levantadas no interior deste trabalho nos permitem afirmar que apesar de possuir algumas aproximações com o município de Dourados, seja pela proximidade das reservas indígenas com o perímetro urbano do município, ou na luta pela reivindicação da educação específica e diferenciada ter partido dos próprios professores indígenas, existem algumas particularidades que permeiam o contexto destas comunidades, como por exemplo, o desinteresse por parte do poder público municipal, que acabam por se refletir em seus projetos educacionais.

1.5. Educação escolar indígena no município de Caarapó (MS): a nova caminhada⁸⁷ na luta por uma educação libertadora e (des) colonial



Figura 19: Professor Eliel Benites representando os indígenas no I Seminário de História Indígena e Etnohistória realizado em Campo Grande-MS

Foto: Neimar Machado, 2013.

Fonte: Acervo pessoal do professor Eliel Benites.

A trajetória de construção da Educação Escolar Indígena específica e diferenciada na Reserva Indígena Te'Yikue, teve início no ano de 1997 e, passou por um intenso processo de desconstrução das práticas coloniais que ditavam os projetos educacionais implantados desde a criação da primeira escola pelo SPI no ano de 1965⁸⁸. Como analisa Benites (2014, p. 77):

⁸⁷ De acordo com Benites (2014, p. 77) “A construção da educação escolar indígena na Reserva Indígena Te'Yikue foi o processo de uma nova caminhada, a partir de uma postura baseada na coletividade, na espiritualidade e no encantamento pela possibilidade do belo (*teko porã*)”.

⁸⁸ A primeira escola instalada em Te'Yikue tinha por objetivo ensinar principalmente os adultos a falar a língua portuguesa visando facilitar o diálogo com as instituições indigenistas assim como com a

A trajetória da construção desse processo iniciou-se em 1997, com a proposta feita pela Secretaria de Educação de Caarapó e assessoria de Veronice Lovato Rossato e de Adir Casaro Nascimento, para implantação da alfabetização em língua Guarani e capacitação dos próprios professores indígenas. Tal proposta, que contou também com a participação dos primeiros professores indígenas, nasceu da preocupação de solucionar os problemas de pouco aproveitamento escolar dos alunos, já que era possível notar um quadro alto de repetência, reprovação e abandono.

Diferente da realidade encontrada nos municípios de Dourados e Amambai, a proposta de educação específica e diferenciada no município de Caarapó não partiu da iniciativa dos próprios indígenas. A professora Anari Felipe Nantes, em entrevista realizada no dia 24/09/2015, destaca este foi um processo que teve início com a eleição do então prefeito Guaracy Boschilia, que tinha a educação como prioridade para sua gestão e contou com a contribuição da secretária de educação, a professora Teresinha Aparecida da Silva Batista, uma das principais colaboradoras nesse processo. Assim, no ano de 1997, foi criada uma equipe para fazer uma análise da situação da educação do município como um todo, identificando neste momento a condição precária em que se encontrava a educação indígena de Caarapó, em especial, no que se referia aos índices de evasão e repetência escolar.

Então, essa equipe foi fazer uma análise de como era o trabalho das escolas dentro do município, e, tiveram uma surpresa muito grande porque na aldeia Te'Ykue o número entre reprovação e abandono escolar até o fim do ano chega a 70%. Isso significa dizer que de cada 100 crianças matriculadas, apenas, 30 tinha sucesso no final do ano escolar. Isso deixou a professora Teresinha Batista, secretária de Educação na época chocada. Ela quis ir a campo conversar com as lideranças, conversar com os professores para tentar compreender o que estava acontecendo de errado, para ter um resultado tão baixo. E a

sociedade envolvente. O professor era quase sempre o chefe do posto indígena e ou sua esposa, que lecionava conforme a sua disponibilidade. (BARBOSA, 2002, citado por BATISTA, 2005, p.71). Nesta época, a educação escolar na Aldeia era pensada e coordenada pelo SPI (Serviço de Proteção ao Índio). Em 1967, a FUNAI (Fundação Nacional do Índio) passou a responder pela educação nas aldeias. Desde então, terminou a educação dos adultos e a FUNAI começou a trabalhar com crianças e adolescentes. A partir do ano 1970 a educação escolar na reserva indígena Te'Ykue começou a funcionar pela prefeitura, através do departamento de educação. A FUNAI somente acompanhava o trabalho da escola. Quem dava aula era a mulher do chefe da FUNAI e outros professores que vinham da cidade. Essa situação aumentava cada vez mais as dificuldades dos alunos, porque eles falavam e explicavam em português para crianças que só falavam em guarani. Diante desta situação, no ano de 1992, o CIMI (Conselho Indigenista Missionário) iniciou uma proposta de educação indígena diferenciado, capacitando alguns professores que passaram a trabalhar com alunos de oito a treze anos, em espaços e horários alternativos. A educação que o CIMI oferecia era diferenciada, bilíngue e intercultural. As vagas eram oferecidas a famílias pelos professores e a participação das crianças era livre. Esse projeto não encontrou apoio dos órgãos governamentais e nem da comunidade. O projeto, que previa uma duração de quatro anos, funcionou apenas por dois anos. Mesmo encontrando dificuldades, este trabalho do CIMI gerou frutos, sobretudo a partir de 1997, quando começou o processo de implantação da Educação Escolar Indígena na Aldeia. (PPP. EM INDIGENA NANDEJARA-POLO, 2012, p. 8-9-10).

partir desse momento começou buscar assessoria nas Universidades, a pesquisar muito sobre a educação escolar indígena. (Professora Anari Felipe Nantes. Em entrevista no dia 24/09/2015)

A partir deste momento, foi articulado um conjunto de medidas adotadas pelo poder público municipal que contou com a parceria das Universidades, por meio da assessoria dos professores, em especial a Universidade Católica Dom Bosco e a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, que foi trabalhado com as lideranças da Reserva, tendo início, assim, ao processo de desconstrução do modelo educacional colonial adotado na escola até então⁸⁹.

Então, foi um conjunto todo de medidas que a partir dali foi adotado. Para que realmente pudesse haver uma mudança expressiva lá dentro, né, radical. E ela (a professora Teresinha) começou com a Legislação em especial a partir da Constituição Federal que deixa claro que a escola indígena tem que respeitar a língua materna, tem que ser na cultura e nos costumes próprios de cada etnia que ali estão, e a LDB também. E a partir dali ela foi tendo conhecimento das demais que garantiam essa educação específica. E a partir daí ela começou um trabalho com as lideranças, ela imprimiu as leis e levou para discutir com as lideranças, e pediu para que eles passarem isso para o guarani, para que as famílias entendessem a necessidade de mudança radical na educação. (Professora Anari Felipe Nantes. Em entrevista no dia 24/09/2015)

Todas as questões colocadas pela professora Anari são ratificadas por Benites (2014) que destaca a contribuição do Programa Kaiowá/Guarani⁹⁰, vinculado ao Núcleo de Estudos e Pesquisas de Populações Indígenas-NEPPI, da Universidade Católica Dom Bosco-UCDB, coordenado pelo professor Antonio Brand, que atuava, através de seus pesquisadores, tanto na pesquisa como na extensão, desde 1997 na Aldeia Te`Ýkue.

A nova administração da prefeitura tinha a intensão de superar este quadro negativo da escola na aldeia. Mesmo com os direitos constitucionais garantidos, nem a comunidade indígena nem a administração municipal conheciam a legislação específica que garante o direito à educação escolar indígena específica e diferenciada. No mesmo ano, o Programa Kaiowá e Guarani realizou um levantamento da realidade kaiowá e guarani na Reserva Indígena Te`Ýikue em diversas áreas, como na saúde, educação, ambiente, situação nutricional, produção de alimentos e outros. Esses levantamentos envolveram a comunidade e as lideranças indígenas,

⁸⁹ Dados estatísticos levantados no início de 1997 comprovaram o descaso das administrações anteriores para com a educação escolar nas escolas da reserva indígena, que tinha, em 1996, 365 alunos, com uma média repetência de 47% e abandono escolar de 22%. (BATISTA, 2005, p.76)

⁹⁰ Através do Programa Kaiowá e Guarani, que contava com a colaboração de professores e especialistas com experiência em relação ao conhecimento e à vivência com os Kaiowá e Guarani, e em parceria com a administração municipal, foi realizado um levantamento de dados sobre a realidade da aldeia, que contribui expressamente para a construção dessa nova realidade da educação da Reserva Indígena Te`Ýikue. (BENITES, 2014)

através da realização de pequenas reuniões por grandes famílias, em todas as microrregiões da aldeia. No levantamento, a comunidade apontava as demandas, e o programa elaborava projetos de sustentabilidade na aldeia, procurando, ao mesmo tempo, parceiras com outras instituições para sua implementação. (BENITES, 2014, p. 78)

O início do trabalho realizado pelo Programa Kaiowá/Guarani, coordenado pelo professor Antonio Brand, se deu em grande parte, em função da busca por melhoria, diante das dificuldades vivenciadas pela comunidade naquele momento. De maneira geral, identificou-se que o projeto político implementado pelo poder público municipal naquele momento, em consonância com o Programa Kaiowá e Guarani (Universidade Católica Dom Bosco, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e Diocese de Dourados) resultou numa série de ações, contando sempre com a participação da comunidade através da articulação das lideranças atuantes na Reserva. No entender de Benites (2014, p. 80):

Constituiu-se então, um trabalho integrado das instituições com a participação da comunidade indígena, no processo de discussão da construção do currículo da educação escolar indígena. Iniciaram-se discussões intensas entre os anos de 1997 e 1998, por região da aldeia, tais como Saverá, Ivu, Mbokaja, Missão e Ñandejára, coordenado pelas lideranças com assessoria dos parceiros. Os parceiros ou assessores, como eram chamados, ouviam e provocavam a comunidade, faziam questionamentos que nos levavam a pensar sobre a realidade e os valores tradicionais.

Destaca-se nesse momento um intenso empenho por parte das lideranças em trazer a comunidade para os debates propostos nas reuniões realizadas em parceria com as Universidades e o CIMI tendo como principal objetivo o fortalecimento dos valores tradicionais. O professor Eliel Benites destaca esse importante momento para a comunidade, pois devido ao processo de reflexão de seus costumes tradicionais, passou de uma situação em que somente ouvia as autoridades falarem sobre a sua própria demanda e começou a visualizar o que queria, a partir das suas próprias lógicas. Nas palavras do referido autor (2014, p.79):

Com a participação assídua da comunidade nas reuniões, houve uma grande mudança na sua dinâmica interna, porque se tornou uma vivência contínua ouvir os “outros”, que eram os mais velhos, as mães, os pais e as pessoas que sempre viviam no anonimato. Mas quando começaram a participar das discussões, foram redescobrimo as suas próprias identidades. A aldeia começou a se redescobrir, porque muitas demandas saíam destas discussões e redescobertas.

No que se refere especialmente à educação, a professora Anari Felipe Nantes destaca uma série de barreiras e obstáculos vivenciados durante o processo de desconstrução do modelo educacional até aquele momento colocado para os Guarani e Kaiowá do município. Dentre os principais questionamentos apontados pela professora, está a questão da língua materna, uma vez que na Reserva Te`Ykue todas as crianças que chegam à escola são falantes da língua Guarani. Ao chegar à escola, esses alunos se deparam com professores não indígenas, e, conseqüentemente, com um processo forçado de alfabetização na língua portuguesa⁹¹. Como pondera a referida professora:

Porque até aquele momento quem dava aula lá, não era professor indígena, era os não indígenas da cidade. Como era um lugar de difícil acesso, com muita dificuldade, precário, com pouco espaço físico, quem o prefeito e o secretário de educação mandava para lá? Os professores que davam aula na aldeia até aquele momento, em sua maioria, eram aqueles contrários ao prefeito, que tinha trabalhado campanha do outro candidato na última eleição. Como castigo, ele mandava dar aula na aldeia... Não tinha transporte público para esses professores, nem alimentação, aí você imagina como era né? A questão da língua é muito importante, porque aqui na Reserva as crianças chegam na escola falando guarani, não é como em outros lugares, como Dourados que tem essa mistura, e já tem gente falando o português. 100% das crianças que chegam em idade escolar são falantes do guarani. (Professora Anari Felipe Nantes. Em entrevista no dia 24/09/2015)

A análise realizada pela professora Teresinha Batista (2005) sobre a experiência desenvolvida nas escolas indígenas durante os anos de 1997 a 2000, período em que atuou como Secretária de Educação do município, também sinaliza para a questão do ensino bilíngue como um dos primeiros obstáculos a serem superados pela equipe responsável pela educação escolar indígena. Para a autora, o que se tinha até momento, tanto na administração do SPI e, posteriormente, da FUNAI, era um ensino em que “as línguas e culturas indígenas sempre foram vistas como ponto de transição para facilitar o aprendizado da língua e cultura oficiais”. (p.71)

Na primeira semana de janeiro de 1997, fiz o meu primeiro discurso na aldeia. Falava para a comunidade indígena do direito constitucional legítimo e conquistado por eles após a Constituição Federal de 1988. Falava da vontade da Administração Municipal de construir com a população indígena uma educação escolar diferenciada, intercultural e bilíngue e não percebia no semblante dos mais de duzentos Kaiowá e

⁹¹ Essa situação aumentava cada vez mais as dificuldades dos alunos porque eles falavam e explicavam em português para crianças que só falavam em guarani. Como os professores não falavam a língua materna dos índios, a dificuldade de comunicação era imensa. O número de reprovação era muito alto. (PPP. EM INDIGENA NANDEJARA-POLO, 2012, p. 8)

Guarani, (mulheres e homens) á minha frente nenhum entusiasmo ou sinal de que haviam entendido a minha mensagem. Reforcei a minha fala explicando sobre da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, nº 9.394/96.

Enfatizei o valor de trabalhar a alfabetização bilíngue, mas a comunidade permaneceu imóvel, sem demonstrar a mínima reação ou expressão positiva ou negativa. Finalizei o meu discurso desencantada, até que uma liderança pegou o microfone e fez um discurso entusiasmado, dizendo que essa professora vem aqui para falar de educação bilíngue, mas nós queremos é saber do prefeito qual a quantidade de óleo que ele vai arrumar para o trator começar a trabalhar e preparar a terra para o plantio da roça. (BATISTA, 2005, p.79)

O questionamento dos pais sobre a proposta da alfabetização na língua Guarani é destacado por Benites (2014) como o primeiro desafio a ser superado na nova caminhada da educação escolar indígena. “Os pais estavam acostumados com um tipo de escola, um só tipo de pensamento e era o que esperavam da escola e dos projetos. Uma postura cuja lógica para eles era a de esperar e receber”. (p.82)

A conquista da confiança dos pais em relação ao projeto de educação diferenciada foi um processo difícil, desafiador, mas fundamental no processo de desconstrução e construção da educação escolar indígena do município. No início, os pais argumentavam que mandavam os filhos para a escola para aprender o português porque guarani eles já sabem falar. Como destaca Batista (2005, p.80):

No primeiro ano, somente a região da Escola Ñandejara aceitou desenvolver a proposta diferenciada. A sala de extensão da região do Saverá chegou a iniciar o trabalho de alfabetização na língua materna, em 1997, mas em uma reunião de protesto, com mais de 50 pessoas, determinaram a chefe do Departamento de educação a substituição da professora indígena e a contratação de uma professora da cidade para ensinar as crianças, sob a ameaça da retirada de todas as crianças da escola. Os pais da região onde se localizava a missão evangélica renegaram o projeto, inicialmente porque confiavam mais nos professores não- índios. Outros pais não aceitavam que seus filhos estudassem a língua Guarani, pois consideravam a sua língua atrasada e muitos consideravam o ensino bilíngue um retrocesso.

A compreensão, pelos pais, do massacre a que estavam submetidas às crianças Guarani e Kaiowá com o processo de alfabetização na língua portuguesa só veio com os primeiros resultados advindos da experiência do projeto diferenciado, implantado inicialmente apenas com duas turmas, respeitando assim, aqueles pais e professores que se recusavam a participar do processo.

Então isso foi um processo, um desafio difícil, mas as conquistas foram vindo, tanto que nós começamos a experiência somente com

dois professores alfabetizando na língua materna, os outros que não queriam não eram forçados. Tanto é que nós tínhamos a escola polo e três extensões e, cada uma foi começando o processo da língua materna em anos diferentes, porque se o pai e a mãe não queria não eram obrigados, aí nos continuávamos fazendo a discussão, porém, também não deixávamos de atender aqueles que já aceitavam o processo de alfabetização na língua materna. E o que convenceu os pais de todas as escolas das extensões a entrar nesse processo de alfabetização na língua materna foi o resultado, quando a gente chegava no final do ano, com a criança sabendo a ler e escrever, então entre os alunos que participavam da experiência de alfabetização na língua, o resultado era o inverso, em dois anos 70% de aprovação no 1º e no 2º ano. (Professora Anari Felipe Nantes. Em entrevista no dia 24/09/2015)

Com os primeiros resultados, os pais passaram a compreender que o projeto de ensino diferenciado oferecido pela prefeitura em parceria com a Universidade era uma realidade a ser considerada e em pouco tempo toda a comunidade já havia aderido ao projeto, como podemos verificar na fala do professor Lídio Cavanha, em entrevista concedida e traduzida pelo professor Eliel Benites (2014, p. 82):

Percebia que os alunos frequentavam e aprendiam, tinham mais liberdade para falar, então, aparecia resultado e assim foi, uma mãe colocava a sua família na escola diferenciada e estudava com o professor indígena e percebia que estava melhorando, aprendia mais rápido, escrevia e lia mais rápido, então ela ia e repassava, ela divulgava o trabalho da escola, do professor indígena para outros parentes. Então ela falava: meus filhos aprendem com fulano depois que estudam. E assim vai repassando para os outros. Então não é somente a escola [que] trabalha sozinha, mas lá nos bastidores, os que também trabalham [desde] o início acreditavam na escola, então divulgavam os resultados positivos que a escola produzia; então por aí foi crescendo, esparramando aos poucos.

Ficou evidenciado que para a superação do ideário de educação colonial, arraigada no pensamento de parte expressiva da comunidade Te'Ykue, era necessário que se respeitasse a língua materna e para isso era preciso superar outro problema: a falta de professores indígenas formados e capacitados para trabalhar nas escolas indígenas.

Devido à falta de professores capacitados e também a resistência inicial dos pais, a proposta de educação diferenciada foi trabalhada de maneira gradativa. Inicialmente com a contratação de dois professores indígenas, Eliel Benites e Ladio Veron, foi trabalhada a proposta de alfabetização na língua materna com três salas de primeiras séries na sala de extensão Ñandejara. Conseqüentemente, foram necessários quatro anos para atender aos alunos de 1ª a 4ª séries com a proposta educacional diferenciada.

Esse processo foi acompanhado pela professora Veronice Rossato e, posteriormente, pelos professores do Programa Guarani e Kaiowá. No ano 1997, o projeto passou a contar com a colaboração da professora Geralda Samaniego, da Rede Municipal de Ensino e, em 1998, com Anari Felipe Nantes, professora efetiva do município de Dourados, cedida para a UCDB, que assumiu integralmente toda a responsabilidade com o desenvolvimento do trabalho educacional nas escolas da Reserva Indígena Te`Ýkue. Todas essas pessoas contribuíram de maneira efetiva, não somente na capacitação dos professores indígenas, mas também na elaboração de um plano alternativo de educação escolar indígena, no qual foram destacadas algumas ações necessárias para a construção de uma educação efetivamente diferenciada, para atender às especificidades da Reserva Te`Ýkue. Dentre elas, destaca-se a contratação de professores da comunidade para atuar nas escolas da Reserva. (BATISTA, 2005)

A professora Anari Felipe Nantes destaca a falta de professores capacitados, com formação específica para atuar nas escolas indígenas, como um dos maiores desafios encontrados naquele momento. Entretanto, o que inicialmente foi colocado como um dos maiores desafios é também destacado pela professora como uma experiência valiosa na construção da educação escolar indígena do município:

O desafio que a gente tinha era a falta de professores com formação. Então o que nós fizemos, as pessoas que eram indicadas pelas lideranças ou pela própria comunidade para serem professores, mesmo os que tinham somente 6º e 7º ano do Ensino Fundamental nas escolas da cidade, para trabalhar como professor na escola indígena. Porém, dávamos uma formação continuada, em serviço. Os professores das universidades, a secretaria de educação, fazíamos juntos um processo de formação continuada, com reuniões semanais, para preparar as aulas junto com os professores, elaborando materiais didáticos específicos, porque não tinha nada. Então, esse processo foi construído juntamente com os professores. O professor estudava e ia para a sala de aula, e trazia as dificuldades encontradas. Nós tínhamos sete horas e meia de hora atividade semanalmente, para estudar, preparar as aulas e capacitar os professores. Isso significa que o professor só tinha 20 horas em sala de aula. Ele era contratado por 32 horas, mas atuava somente 20 horas em sala, nas outras horas ele estudava. (Professora Anari Felipe Nantes. Em entrevista no dia 24/09/2015)

A partir desse momento, o desafio que se colocava era que a formação para os professores indígenas, também fosse diferenciada, porque o curso de Magistério que ainda era oferecido não qualificava os professores para atuar nas escolas indígenas da Reserva. Assim, teve início um longo processo de luta pela construção de um curso de

formação específico para atender a realidade dos Guarani e Kaiowá, sendo instituído no ano de 1999.

Diante de avanços ou em meio à resolução de problemas, conflitos e incompreensões, o projeto foi acontecendo. A nova postura adotada pelos agentes da secretaria de educação do município, em especial através de projetos desenvolvidos em parceria com as universidades, fez com que aos poucos os pais e mães passassem a assumir maiores responsabilidades com a vida escolar de seus filhos. **A escola tornou-se espaço de reafirmação dos conhecimentos tradicionais e a formulação de projetos outros, em prol de projetos comunitários. Desta forma, o espaço escolar gradativamente foi ultrapassando os muros da escola.** Essa situação/condição diferente da realidade vivenciada no município de Dourados atribuiu autonomia à comunidade indígena, e assim, mesmo com a mudança dos gestores públicos municipais, o projeto iniciado em 1997 foi tendo continuidade nos anos seguintes.

Foi naquele contexto criado o I Fórum Indígena realizado entre os dias 14 a 18 de abril de 1997, momento em que na comunidade os questionamentos estavam em torno da compreensão da escola indígena. O que é de fato uma escola indígena? Para que e para quem serve essa escola indígena? Devido à participação das instituições, especialmente a Secretaria Municipal de Educação, a primeira proposta do Fórum objetivou a compreensão da realidade indígena, definindo assim, como primeiro tema do Fórum: **“O resgate da história do povo indígena”**.

Na Reserva Indígena Te`Ýkue, desde a implantação da educação escolar indígena com as primeiras salas de alfabetização na língua materna, iniciou-se também o trabalho de convencimento dos pais dos alunos, no sentido de aceitarem o trabalho do professor indígena, porque não acreditavam no professor e na nova proposta de educação. Os pais pensavam que a proposta seria um retrocesso e afirmavam: “vamos voltar para traz”. Assim, houve a necessidade de realização do primeiro Fórum da questão indígena da Reserva Indígena Te`Ýkue. (BENITES, 2014, p.23)

Esse foi um espaço que se consolidou como importante para formação e discussão coletiva dos Guarani e Kaiowá da Te` Ýkue. Temas de relevância para a comunidade, definidos a partir das demandas que envolviam a escola e a comunidade como a educação escolar indígena, a saúde, o meio ambiente, família, segurança, sustentabilidade, autonomia, diálogos entre os saberes indígenas e a escola, entre outros, permearam as discussões dos Fóruns, que acontecem anualmente na semana dos povos indígenas, chegando no ano de 2016 a sua vigésima edição (figura 20).

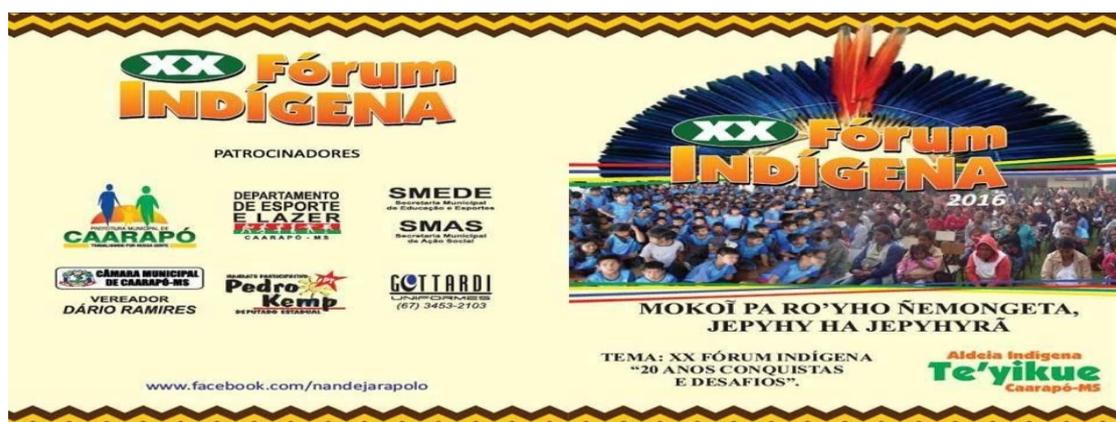


Figura 20: XX Fórum Indígena da Reserva te'Ykue: 20 anos de conquistas e desafios

Fonte: Acervo da escola Nãdejara polo

As experiências vivenciadas desde os debates realizados na construção, assim como os diálogos que acontecem durante os dias de realização do Fórum, reafirmam a busca pela coletividade como importante elemento no processo de construção da educação escolar indígena da Reserva Indígena Te'Ykue.

Em entrevista concedida no dia 24/10/2017, o professor Kaiowá Lídio Cavanha Ramires (que naquele momento era coordenador pedagógico da Escola Nãdejara Polo), destacou a importância do Fórum na luta pela retomada dos territórios tradicionais Guarani e Kaiowá, principalmente no município de Caarapó que tem vivenciado nos últimos anos conflitos intensos entre indígenas e proprietários de terra. Em seu entendimento, os debates realizados durante os Fóruns permitiram o diálogo com os saberes e conhecimentos Guarani e Kaiowá, transmitido pela palavra dos mais velhos, sendo fundamental para construção da educação escolar indígena do município.

Então principalmente nos dois Fóruns que acontecem todo ano no mês de abril dos povos indígenas, discutimos juntamente com a comunidade a questão do território, da sustentabilidade, da produção, né. E aí a comunidade entende que **a população vem aumentando nos últimos anos, e o espaço da Reserva continua o mesmo não amplia, e aí onde nós vamos plantar? Aí é onde abre como possibilidade para ele lutar para retornar ao seu território, como uma maneira de continuar sobrevivendo.** A partir daí foram oferecidas várias oficinas com os mestres tradicionais, com os mais velhos, para que os alunos possam conhecer nossas origens, nossos saberes, a importância né, de retornar para o lugar onde nossos ancestrais caçavam, pescavam, onde está o cemitério, onde está enterrado nossos ancestrais. Porque para a construção do PPP da escola a gente ouve muito os mais velhos. (Professor Lídio Cavanha Ramires. Em entrevista concedida no dia 24/10/2017)

Para a professora Anari, o Fórum se constituiu como um importante espaço na luta pela autonomia da comunidade. O evento que inicialmente foi uma proposta da administração pública municipal, para buscar alternativas aos problemas vivenciados

pelos alunos, que ao terminarem a 4ª série tinham que continuar seus estudos na cidade, enfrentando uma série de obstáculos, acrescentado ao preconceito que sofriam nas escolas, acarretou em uma expressiva evasão escolar.

Nós tínhamos só a primeira fase do Ensino Fundamental, e depois que terminavam a 4ª série os alunos iam para a escola da cidade, e depois que nós começamos o processo diferenciado esses alunos não conseguiam mais estudar na escola da cidade. Era totalmente diferente, o jeito do professor ensinar, o espaço da escola, nada interessava a esse aluno indígena, que já não eram muitos, devido a dificuldade que os pais enfrentavam, tendo que levar esses alunos de madrugada, para pegar o transporte público. Aí chegavam aqui (na cidade), o jeito de ensinar era tão diferente, a discriminação que sofriam era tão grande, por não se vestir ou não ter as coisas iguais aos outros alunos da cidade, que esses alunos não ficavam, eles voltavam para lá (Reserva), e aí nós fomos tendo uma demanda acumulada, porque eles não tinham continuidade no estudo. E aí foi proposto pela administração pública municipal no ano de 1997, o I Fórum Indígena, realizado durante a semana dos povos indígenas, um espaço de estudo e aprofundamento com a participação toda a comunidade, e as parcerias e assessorias das universidades. Naquela época por falta de espaço o Fórum foi realizado aqui na cidade. (Professora Anari Felipe Nantes. Em entrevista no dia 24/09/2015)

A partir da segunda edição, o Fórum foi assumido pelos Guarani Kaiowá, que passaram a tomar todas as decisões, ficando a cargo dos mesmos a reivindicação dos espaços de discussão, assim como o convite à administração pública, assessoria e parceiros para contribuírem com os debates realizados nos Fóruns que se seguiram.

Depois do segundo ou terceiro ano o Fórum foi realizado dentro da aldeia, aí eles assumiram, e até hoje este é um processo que parte deles, realizado por eles. Não parte mais da administração pública municipal, eles é que convidam a administração pública, que chamam os parceiros e assessorias para participar do evento, que acontece anualmente desde o ano de 1997. E as decisões do Fórum são tão levadas a sério, que, por exemplo, no ano de 1998 ficou determinado a necessidade de continuidade do Ensino Fundamental, e no ano de 1999 já estava implantado. E foi aumentando e hoje nós já temos o Ensino Médio. Os alunos só saem da aldeia para fazer a faculdade. E vão para a faculdade com qualidade, nós temos alunos que passaram no vestibular de química, física (apesar de estarem estudando), e uma aluna nossa alfabetizada aqui na aldeia que passou em dois vestibulares, em duas universidades públicas e hoje está cursando Medicina. É uma felicidade para nós. (Professora Anari Felipe Nantes. Em entrevista no dia 24/09/2015)

A escola passou a ser vista pelos Guarani e Kaiowá como espaço e ferramenta de lutas. No ano de 2001 foi realizada a V edição do Fórum, que teve como tema: **“Educação Escolar Indígena: Em Busca de Novos Caminhos de Sobrevivência”**.

Naquele momento, a evasão escolar preocupava a comunidade, uma vez que as reivindicações dos fóruns anteriores acerca da continuidade do Ensino Fundamental haviam sido atendidas, sendo implantando primeiramente a 5ª série e, posteriormente, séries seguintes. Assim, os alunos que haviam parado na 4ª série deveriam retornar para continuar os estudos. Entretanto, como esses meninos eram adolescentes e jovens, quando chegava a época da colheita nas fazendas, a escola ficava praticamente vazia, porque eles iam trabalhar como bóias-frias, e, principalmente no corte de cana.

Porque a gente tinha dificuldade de segurar, principalmente os meninos na escola, porque eles saiam para trabalhar. Muitos iam para as usinas, e naquela época as usinas ficavam longe, então os contratos eram de sessenta, setenta dias. E o que esses meninos faziam, eles estavam no 6º, 7º ano, e aí eles pegavam um documento de uma pessoa adulta e apresentava para os cabeçantes, e iam para as usinas, e abandonavam a escola. E iam com documentos de outras pessoas, porque eram de menor e não podia. E assim, veio à necessidade de criar espaços alternativos para manter esses meninos na escola. (Professora Anari Felipe Nantes. Em entrevista no dia 24/09/2015)

Diante deste quadro, foi discutida no Fórum a necessidade de criar alternativas para que esses alunos permanecessem na escola. E assim, foi criado o Projeto *Poty Reñói* (o nascimento da flor)⁹², dentro do qual foi criada uma Unidade Experimental (figura 21), como um espaço no qual os alunos poderiam produzir alimentos.

⁹² Inicialmente o projeto era dividido em cinco atividades diferentes: a pesquisa, o esporte, o trabalho com artesanato, práticas agrícolas e computação. O total de 70 alunos - posteriormente aumentou para 100 alunos - era dividido em 04 grupos diferentes, levando em consideração faixas mais ou menos iguais de idade. (BENITES, 2014, p. 114)

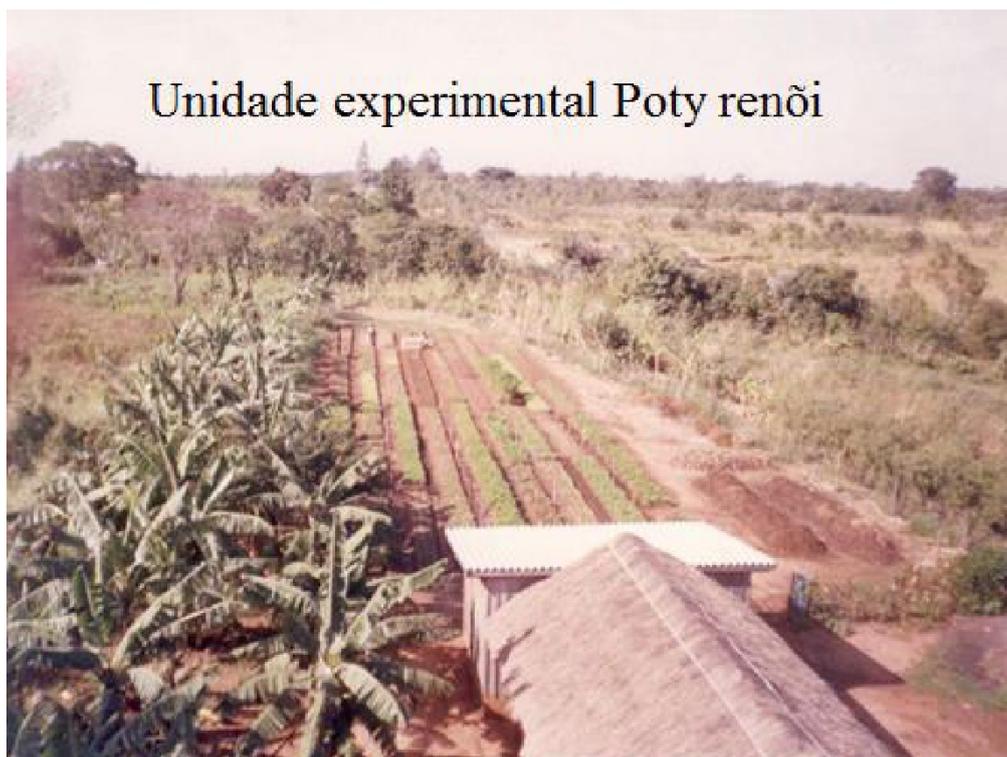


Figura 21: Foto aérea da Unidade Experimental
Foto: Acervo da escola Ñandejara Polo
Fonte: Trabalho de Campo (2016)

Esse projeto teve ajuda de custo do governo estadual, que através do Programa Bolsa Família, pagava uma bolsa no valor de R\$- 70,00 (setenta reais) para os alunos que trabalhavam na Unidade.

Esse também não foi um processo fácil, foi criado o projeto de jornada complementar, com ajuda de custo para esses alunos, também com a ajuda do Pedro Kemp. Naquela época tinha o Bolsa Família, criado pelo governo do Zeca, mas as famílias da aldeia não se adequavam aquele projeto. Existia um cadastro que tinha que responder uma série de questões, que não se condizia com a realidade das famílias daqui. Mas, nós não desistimos. Junto com Pedro Kemp nós criamos um diálogo, com o Edmilson Schinello, que coordenava o Programa Bolsa Família naquela época, e discutimos possibilidades de como fazer esse trabalho na aldeia. Então foi criado um espaço de repasse de uma ajuda de custo para cada aluno que tivesse com dificuldade de permanecer na escola. Porém esse aluno tinha que ser atendido em tempo integral. E aí foi criado o projeto *Poty Reñói* (que significa flor desabrochando, o nascimento da flor), com atividades formativas nas áreas de esporte, artesanatos, computação, e também atividades desenvolvidas num espaço alternativo de produção de alimentos, que nós temos até hoje, chamado Unidade Experimental. No lugar do aluno ir para a usina, eles iam aprender a plantar seus alimentos, próximo a sua casa, nos fundos dos quintais, ou na roça. (Professora Anari Felipe Nantes. Em entrevista no dia 24/09/2015)

A presença indígena na escola como construtora de uma nova proposta curricular baseada nos valores tradicionais do povo, possibilitou a formação de um

ambiente de educação que ultrapassava os limites da escola, ampliando-o para o contexto da família. O espaço escolar foi se caracterizando como uma escola além das paredes. Quando a instituição foi absorvida pela comunidade, desnorteou a rigidez do espaço e do tempo escolar, e diferente da realidade vivenciada pelos povos indígenas de Dourados e Amambai, foi se constituindo um processo de autonomia dos povos indígenas, não somente na escolha, mas na gestão dos seus projetos educacionais.

O Fórum contribuiu para o amadurecimento da comunidade através de um processo vivencial diferente, para formar pessoas com uma postura política mais democrática e participativa: ouvir os outros, respeitar as opiniões diferentes e perceber o que cada um está querendo, ouvir e valorizar os conhecimentos tradicionais, não aceitar os projetos prontos vindos de fora da comunidade. (BENITES,2014, p.97)

Além da Unidade Experimental, a partir dos Fóruns, outros espaços alternativos como o viveiro de mudas, e a casa de reza, foram criados enquanto espaços dos processos próprios de ensino e aprendizagem.

No ano de 2010, durante o XIV Fórum, que teve como tema *Ñemombarete pehegüe kuéra pu'aka, teko katu rupive ha ñeñoty je'u pyrã* - “Fortalecer a autonomia das famílias, através das práticas dos valores culturais e a produção sustentável de alimento”, foi debatida a importância dos valores culturais no contexto familiar, para o fortalecimento da cultura e também a importância da produção sustentável de alimentos, frente a dependência das ações assistencialistas do Estado. Assim, diante do compromisso firmado com os mestres tradicionais, de participação efetiva na educação das crianças, foi inaugurada a casa de reza (*óga pysy*), como parte do espaço escolar em que os mestres tradicionais, realizariam suas práticas culturais (mitos, os cantos, os contos, as danças, as histórias antigas) enfim, os valores tradicionais que orientam a vivência dos alunos Guarani e Kaiowá.

Para Benites (2014, p. 121)

Casa de reza é o espaço conhecido como *óga pysy* (ou *ogajekutu*, conforme os Kaiowá), onde se realizam as práticas ritualísticas tradicionais com os alunos, junto com os mestres tradicionais. Trata-se de uma casa (antiga casa comunal) onde se fortalecem os elementos sagrados tradicionais, como os cantos, as danças, as rezas, os conselhos, as orientações espirituais, com o objetivo de fortalecer o *ñande reko* (nosso jeito de ser).

Estes espaços se configuram como particularidades da educação escolar indígena do município de Caarapó, pois em nossa pesquisa identificamos que nos demais municípios a participação dos rituais tradicionais no contexto escolar é um processo que

está se iniciando, e esse encontro acontece em grande parte, durante os eventos culturais realizados nas escolas, nas mostras culturais desenvolvidas pela Ação Saberes Indígenas - Núcleo UFGD, ou por meio de alguns projetos, mesmo que pontuais, realizado por parte dos professores atuantes nas escolas indígenas, como o caso encontrado na Escola Indígena Agostinho localizada na aldeia Bororó na Reserva Indígena de Dourados.

Para o professor Lídio Cavanha Ramires a participação dos mestres tradicionais, é fundamental para a educação escolar indígena partir da realidade em que vive a comunidade. Em seu entendimento, para que uma escola se torne efetivamente indígena, mais do que a presença de professores e coordenadores indígenas, é necessária a prática diária do diálogo dos saberes indígenas com os demais saberes existentes. O professor destaca, contudo, que “é necessário o protagonismo dos saberes indígenas, o valor da identidade Guarani e Kaiowá, que é diferente”.

Aqui, quando começou né, em 1997, já teve uma casa de reza aqui. Então esse trabalho é muito ligado com a casa de reza e o rezador, que tem um papel fundamental na formação das novas gerações. Então muitas vezes a gente traz eles nas escolas para fazer trabalhos com os alunos, outras vezes a escola vai até lá leva os alunos para fazer trabalho na casa de reza. Então, desde que começou em 1997, essa nova proposta de educação escolar indígena no município, de trazer os saberes indígenas para a escola, que os mestres tradicionais os rezadores estão juntos com a escola.

Identificamos em nossa pesquisa de campo que desde o ano de 2008 há participação dos mestres tradicionais (*Ñanderu e Ñandesy*) nas atividades desenvolvidas pelas escolas, destacando-se a cerimônia do *Temity Ára* (dia do plantio) organizada pela comunidade escolar das escolas Ñandejara Polo e Yvy Poty. Com a participação dos anciãos e mestres tradicionais - *Ñanderu e Ñandesy* - é realizado o ritual de batismo de todas as sementes tradicionais que serão plantadas, além de praticadas as rezas para purificação das roças (figura 22).



Figura 22: Temity Ára dia do plantio na Aldeia Te`Ýkue
Foto: Acervo da escola Ñandejara Polo
Fonte: Trabalho de Campo (2017)

A cerimônia ocorre em uma aula especial que acontece precisamente no solstício de inverno, que marca o início do ano no calendário Guarani e Kaiowá (figura 23).



Figura 23: Calendário de plantio guarani kaiowá
Foto: Acervo da escola Ñandejara Polo
Fonte: Trabalho de Campo

Em fevereiro é realizado *Jerosy*⁹³, ritual de colheita, mas nos últimos anos a escola não tem conseguido realizar esse ritual juntamente com os alunos.

De maneira geral, os dados e informações levantadas no interior de nosso trabalho de campo, assim como as leituras realizadas, demonstram que os espaços alternativos se configuram como importantes espaços de diálogos interculturais, de fortalecimento das identidades Guarani e Kaiowá e na promoção de diálogos “outros”, se constituindo como importante ferramenta na caminhada de desconstrução da educação colonial.

Há, porém, algumas questões que estão colocadas e que demonstram os limites existentes para efetivação de um projeto de ensino (des) colonial nas escolas indígenas dos três municípios estudados. Estas questões perpassam, principalmente, pela necessidade de desconstrução do modelo de escola, fundamentado desde a sua criação por uma mentalidade colonialista, intrinsecamente enraizada nos pensamentos dos professores indígenas e não indígenas atuantes nas escolas pesquisadas, os quais, em sua maioria, foram formados por este modelo de escola colonial.

Esta situação foi explicitamente enfatizada nas considerações do professor Eliel Benites (2014) que evidencia as dubiedades existentes no contexto escolar, em que as práticas pedagógicas que acabam orientando o trabalho realizado por grande parte dos professores, mesmo nos espaços alternativos da escola, se chocam diariamente com a necessidade de responder às demandas externas – em detrimento das demandas da comunidade. Nas palavras do professor:

Mesmo com o grande esforço dos professores indígenas de fazer o “diferente” na sua prática pedagógica, eles ainda se movem dentro do sistema tradicional de educação colonizador e homogeneizador, a partir do qual foi construída a sua identidade. Para romper essas algemas procuramos, nos espaços alternativos do contexto escolar, fazer a educação com a metodologia kaiowá e guarani. Mas parece que a necessidade de responder às demandas externas - e não às internas - ainda orienta a prática da educação escolar. (BENITES, 2014, p. 127)

Outra questão levantada pela professora Anari e destacada pelo professor Eliel refere-se ao fato de que a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, os professores que atuam nas escolas, em sua maioria, não são professores indígenas e, conseqüentemente,

⁹³ *Jerosy* é um ritual realizado para agradecer ao *Jakaira* – dono das plantações na colheita de milho branco/saboró. (RAMIRES, 2016, p. 41)

não são falantes da língua guarani, o que acaba se refletindo nas práticas desenvolvidas por parte desses professores.

No processo de construção da escola e com a inserção sistemática dos professores indígenas no contexto escolar, e mesmo com a participação da comunidade no direcionamento desta trajetória, sinto que a presença indígena (conteúdos e pessoas) ainda está à margem do currículo da escola, embora o poder nestes espaços específicos tenha sido conquistado por nós. A presença dos professores indígenas é bem evidente nas séries iniciais do Ensino Fundamental e nos projetos extracurriculares, como no viveiro, na unidade experimental, nas práticas culturais, nas aulas de arte, nas aulas de língua Guarani. Mas nas áreas de Ciências, Matemática, Ciências Humanas e Português, a presença indígena é bem menos visível e, quando um professor indígena ocupa estes espaços, ainda atua exatamente como um não indígena. (BENITES, 2014, p.127)

No caso específico da disciplina de Geografia, Silva (2015) destaca que o trabalho desenvolvido pelos professores (mesmo não sendo indígenas), demonstra a tentativa de construção de práticas diferenciadas subsidiadas pela promoção de diálogos entre os saberes ocidentais e os saberes indígenas. Porém, identificamos em nosso trabalho de campo que existem algumas dubiedades presentes nas práticas destes professores, assim como dos professores de Geografia atuantes nas escolas dos demais municípios pesquisados, que demonstram os limites e obstáculo da Geografia trabalhada no contexto das escolas indígenas, em especial no que se refere à opção pela educação intercultural crítica a que defendemos, que em consonância com o professor Fidel Tubino (2004, p. 6), “Para hacer real el diálogo hay que empezar por visibilizar las causas del no-diálogo”.

En otras palabras, hay que empezar por identificar y tomar conciencia de las causas contextuales de su inoperancia. Hay que empezar por recuperar la memoria de los excluidos, por visibilizar los conflictos interculturales del presente como expresión de una violencia estructural más profunda, gestada a lo largo de una historia de desencuentros y postergaciones injustas. (TUBINO, 2004, p. 6,7)

No capítulo que segue buscaremos realizar uma caracterização das escolas pesquisadas no intuito de compreendermos como a interculturalidade se faz presente no cotidiano destas escolas, identificando assim, a intencionalidade dos diálogos interculturais presentes nos ambientes pesquisados, que no caso específico desta pesquisa, perpassa e/ou deveria perpassar pelo reconhecimento das consequências resultantes da situação de reserva a que os alunos estão submetidos (localização), assim como, no desdobrar desta imposição, para as demais formas de resistências, ao processo iniciado pelo SPI.

CAPÍTULO II

INTERCULTURALIDADE NAS ESCOLAS INDÍGENAS: ENTRE CONCEPÇÕES E PRÁTICAS



Figura 24: Foto *Ñandesy* Teresa e Professor Neimar Machado Ritual de encerramento da II Mostra Cultural Saberes Indígenas na Escola.

Foto: Silva, S.R. (2016)

Fonte: Trabalho de Campo

2.1. Caracterização das escolas pesquisadas

Partimos da premissa que a educação intercultural, por não ser uma disciplina do currículo escolar, coloca-se como uma modalidade de pensar e produzir os diálogos entre as diferentes culturas existentes, reconhecendo não somente a expressiva diversidade, mas o valor de cada conhecimento e saber existente. Como enfatizam Fleuri e Souza, (2003, p. 73):

A educação intercultural, não sendo uma disciplina, coloca-se como outra modalidade de pensar, propor, produzir e dialogar com as relações de aprendizagem, contrapondo-se àquela tradicionalmente polarizada, homogeneizante e universalizante. A educação intercultural ultrapassa a perspectiva multicultural, à medida que não só reconhece o valor intrínseco de cada cultura e defende o respeito recíproco entre os diferentes grupos identitários, mas também propõe a construção de relações recíprocas entre esses grupos.

No caso específico das escolas indígenas, a interculturalidade se coloca como elemento primordial na desconstrução do saber colonial/ocidental que historicamente permeou os contextos educacionais, das escolas indígenas, uma vez que, como analisa Mota (2015, p. 96):

Os povos indígenas, desde o “descobrimento”, foram diretamente impactados pelo imaginário do ocidente, pelas práticas do colonialismo que ainda hoje persistem e estão enraizadas em nossa sociedade “moderna”, que se constitui e se afirma por meio da desqualificação de outros saberes que não estão ajustados a esse modelo de sociedade, subalternizando-os.

Para Lander (2005, p. 13), o conhecimento ocidental é “uma construção *eurocêntrica*, que pensa e organiza a totalidade do tempo e do espaço para toda a humanidade do ponto de vista de sua própria experiência, colocando sua especificidade histórico-cultural como padrão de referência superior e universal”.

Este metarrelato da modernidade é um dispositivo de conhecimento *colonial e imperial* em que se articula essa totalidade de povos, tempo e espaço como parte da organização colonial/imperial do mundo. Uma forma de organização e de ser da sociedade transforma-se mediante este dispositivo colonizador do conhecimento na forma normal do ser humano e da sociedade. **As outras formas de ser, as outras formas de organização da sociedade, as outras formas de conhecimento, são transformadas não só em diferentes, mas em carentes, arcaicas, primitivas, tradicionais, pré-modernas. (Grifos nossos)**

A análise de Lander corrobora com o pensar de Walsh (2006, p.30) para a qual:

Esta colonialidad claramente se extiende a los campos del ser – la deshumanización y trato de no-existencia de algunos grupos –, y del saber – el posicionamiento del eurocentrismo y occidentalismo como modelos únicos del conocimiento, así descartando por completo los

afros e indígenas como intelectuales y como productores del conocimiento.

Este pensamento colonial ainda se faz presente no dia-a-dia das escolas indígenas, acarretando uma série de tensões e conflitos entre os saberes tradicionais e a educação escolar indígena construída com objetivos de transmitir conhecimentos, a partir de princípios e condições consolidadas com base na visão ocidental na qual perpetuam relações de poder e exclusão.

Na contramão do pensamento colonial, a interculturalidade se apresenta enquanto projeto social de transformação, cultural, educacional, político e ético.

El concepto de interculturalidad, entonces, es central a la (re)construcción de un pensamiento crítico de/desde otro modo-, precisamente por tres razones principales: primero, porque está concebido y pensado desde la experiencia vivida de la colonialidad, es decir, desde el movimiento indígena; segundo, porque refleja un pensamiento no basado en los legados eurocéntricos o de la modernidad, y tercero, porque tiene su origen en el sur, dando así una vuelta a la geopolítica dominante del conocimiento que ha tido su centro en el norte global. (WALSH, 2005, p. 25)

Com base nesta constatação, buscaremos realizar uma breve caracterização das escolas indígenas dos três municípios abrangidos por esta pesquisa no intuito de compreendermos como a interculturalidade comparece no dia-a-dia dessas escolas e/ou quais os limites existentes, na luta por uma educação descolonial, subsidiada pelo diálogo com saberes e conhecimentos outros⁹⁴.

Iniciamos nossa análise a partir da Reserva Indígena de Dourados, onde existem atualmente seis escolas municipais indígenas para a Educação Básica, além da escola Francisco Meireles, que, apesar de não ser indígena, atende um número expressivo de alunos da RID. Para atender os alunos do Ensino Médio, o município conta com a Escola Estadual Indígena Intercultural GUATEKA – Marçal de Souza, localizada na aldeia Jaguapiru. (Ver figura 25)

⁹⁴ Os autores do grupo “Modernidade/Colonialidade” usam frequentemente expressões como: “pensamento-outro”, “conhecimento-outro”, etc. Neste contexto, a palavra “outro” quer se referir não somente a qualquer perspectiva alternativa, que pode estar inserida em uma lógica de fundo que não é posta em questão. Quer significar uma mudança de ótica, de lógica, de paradigma. (OLIVEIRA; CANDAU, 2009, p. 40) [...] Este grupo tem dedicado seus estudos a uma construção alternativa à modernidade eurocêntrica, tanto no seu projeto de civilização quanto em suas propostas epistêmicas. Formado por vários intelectuais da América Latina, possui como figuras centrais o filósofo argentino Enrique Dussel, o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o semiólogo e teórico cultural argentino-norte-americano Walter Dignolo, o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, a linguista norte americana radicada no Equador Catherine Walsh, o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado Torres, o antropólogo Arturo Escobar, dentre outros. (ibid, p. 17)

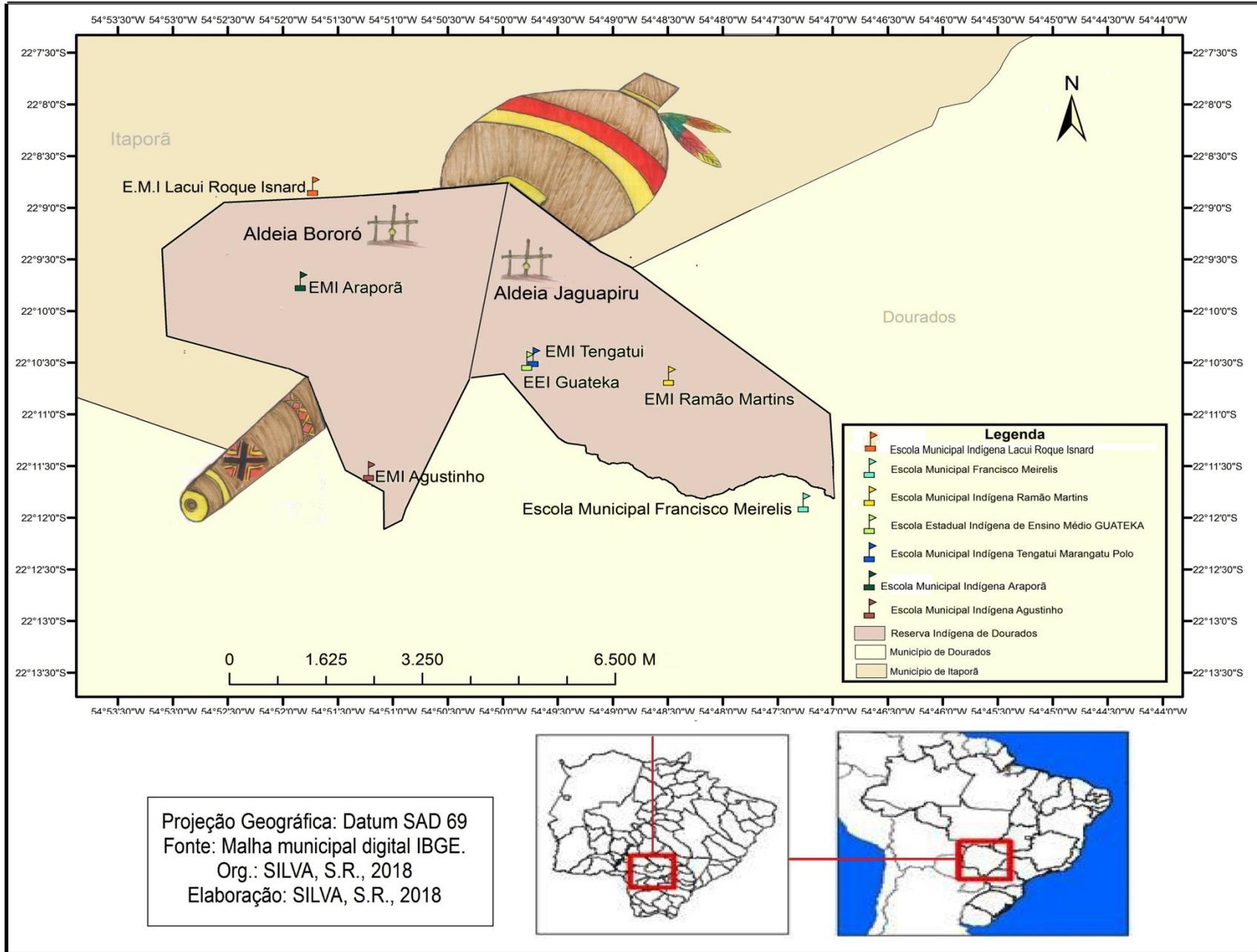


Figura 25: Mapa de localização das escolas da Reserva indígena de Dourados-MS.
Elaboração: Silva, S.R. (2018)

De acordo com dados obtidos junto a Coordenadoria Especial de Assuntos Indígenas - CEAID (tabela 1), no ano de 2016, estavam regularmente matriculados nas escolas do município 3.6624 alunos das etnias Guarani, Kaiowá e Terena⁹⁵. Com base nos dados extraídos do Censo Escolar 2016, a escola GUAATEKA possuía 514 alunos matriculados, sendo destes, 140 alunos do Ensino Fundamental (Anos Finais), 308 alunos do Ensino Médio e 66 alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA)⁹⁶.

Tabela 1: Número de Alunos Matriculados nas Escolas Indígenas do município de Dourados-MS (2016)

Escolas	Alunos matriculados	Professores indígenas efetivos	Professores indígenas Contratados ⁹⁷	Professores não indígenas Contratados
EMI Tengatui Marangatu	877	22	23	10
EMI Ramão Martins	482	11	05	05
EMI Araporã	640	04	20	08
EMI Agustinho	656	06	23	08
EMI Lacui Roque Isnard	170	01	10	02
EMI Pa'i Chiquito	65	03	04	08
EM Franciso Meireles	772	15	12	12
E.E..E.M.I. GUAATEKA	514	0	16	02
TOTAL	4.176	62	113	55

Fonte: Coordenadoria Especial Assuntos Indígenas (CEAID); Censo Escolar 2016.

Org.: Silva, S. R. (2017)

Como já demonstrado nesta pesquisa, delimitamos como recorte de estudo, apenas as Escolas localizadas nas Reservas Indígenas, que possuem professores de Geografia em seu quadro de profissionais. Assim, no município de Dourados nossa análise será subsidiada com base no trabalho de campo realizado nas escolas Municipais Indígenas Araporã, Tengatui Marangatu Polo, Agustinho, Ramão Martins e na escola estadual GUAATEKA (figura 25).

A escola Agustinho (ver figura 26) localizada na Aldeia Bororó foi criada por meio do Decreto nº 3195 de 01 de outubro de 2004. No ano de 2016, a escola tinha regularmente matriculados 656 alunos das etnias Guarani, Kaiowá e Terena. (Tabela 1)

⁹⁵ A CEAID não possui o número exato de alunos por etnia.

⁹⁶ Dados referentes ao ano de 2016. Disponível em: www.sed.ms.gov.br/censo-escolar. Acesso em: 20 mai. 2018.

⁹⁷ Quanto ao número de professores indígenas contratados, verificamos que das 94 vagas oferecidas no Edital do concurso específico que ocorreu no ano de 2016, duas foram destinadas a professores de Geografia, indígenas pertencentes a uma das etnias das comunidades, que tenham comprovado a Licenciatura Plena em Geografia. As vagas não foram preenchidas, uma vez que ainda não existe no município professor indígena formado nesta área. Contudo, identificamos em nosso trabalho de campo, que o curso de Geografia da UFGD conta com alunos indígenas moradores da RID, em seu quadro discente, e essa é uma questão que em pouco tempo poderá ser solucionada.

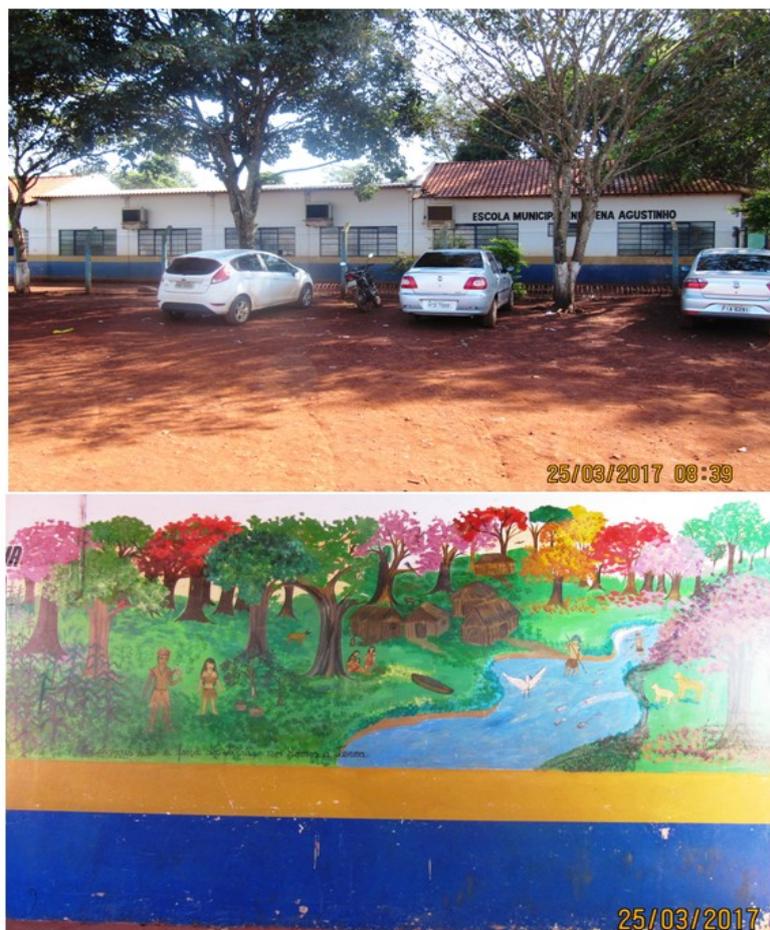


Figura 26: Foto da Escola Municipal Indígena Agostinho
Foto: Silva, S.R. (2017)
Fonte: Trabalho de campo

A escola inicialmente funcionava nas dependências de uma igreja da Missão Evangélica Caiuá construída no terreno do senhor Agostinho Gonçalves⁹⁸. No ano de 1984 a prefeitura contratou a professora Domingas Rosa da Silva e iniciou as atividades na escola Agostinho - extensão da escola indígena Francisco Hibiapina da FUNAI.

No ano de 1992, foi inaugurada a Escola Municipal Tengatui Marangatu, sendo transferidas todas as crianças das extensões para esta escola. Esta experiência não deu certo, e a pedido dos pais, a escola foi reaberta. Aquele momento foi marcado pela participação da comunidade, em especial dos pais dos alunos, que foram protagonistas não somente na reabertura da escola, mas também na luta por um ensino de qualidade. Contudo, aquele momento demonstrou também as dubiedades presentes no contexto escolar, influência do pensamento colonial que permeava o ideal de um saber como superior aos demais saberes.

⁹⁸ A necessidade de implantação de uma escola que viesse atender as crianças daquela região partiu do senhor Benedito Troquez, que naquele momento era o pastor responsável pelas atividades daquela comunidade. A participação do senhor Agostinho nas atividades da escola é destacada no PPP como um importante momento de luta para manutenção e reafirmação da cultura daquela comunidade.

O pedido dos pais foi aceito e passou a funcionar o pré e 1ª série com professores indígenas que vinham da Aldeia Jaguapiru. Devido às dificuldades encontradas pelos professores como: mau tempo, a falta de materiais escolares, falta de estrutura física adequada, e a distância, as faltas eram constantes, causando a desistência. **Os pais estavam descontentes com isso, e fizeram uma reunião com o secretário de educação onde eles pediram para que viesse trabalhar aqui professores não índios, pois já tinham trabalhado por aqui e nunca tiveram esse tipo de problema. Retornaram então a professora Carmem Eulina Lapechino e Pedrina Machado (que trabalhou por duas semanas e abandonou porque não tinha estrutura física e as dificuldades eram muitas.)** (Grifos nossos) (E.M.I. AGUSTINHO, PPP, 2011, p.8)

A colonialidade do saber⁹⁹, extremamente arraigada no ideário da chamada "sociedade nacional", também está presente nas comunidades indígenas. Assim, os pais ao lutarem por um ensino de qualidade para seus filhos, não reivindicam melhoria nas condições de trabalho para os professores índios, mas para que viessem os professores não indígenas para atender as crianças da comunidade. O tempo e o saber do outro, reconhecido como único tempo e saber possível. (SKLIAR, 2003)

Esse olhar colonial permaneceu por muito tempo na escola, e ainda apresenta resquícios, como podemos verificar no relato do professor Cesar Benites:

A escola foi por um bom tempo até o final da década de 1980, financiada pela FUNAI. Com professores contratados pela FUNAI. Mesmo quando a prefeitura assume, parte desses professores continua, foram saindo gradativamente, se aposentando né. Quando vem a escola do município, e aí eu venho para cá a convite da professora Teodora de Souza, nós começamos pensar nessa escola indígena. Qual seria o currículo e a proposta pedagógica desta escola? E aí nós começamos a ler as leis, e a partir da Constituição Federal de 1988, e das resoluções que seguem para tentar pensar qual seria o modelo dessa escola específica para atender a comunidade Agustinho. E isso não foi fácil, porque naquele momento ela tinha muito resquícios da escola de assimilação. [Só um exemplo, quando eu venho para cá e começo a alfabetizar né, uma turma de primeiro ano, os pais vinham assistir minha aula para ver se eu estava ensinando corretamente. Aí depois eles viram que estava dando certo e isso mudou]. Mas naquele momento principalmente a questão da língua foi muito difícil, porque predominava a língua portuguesa né, como aquela língua de mais prestígio. Então um dos pontos para a gente trabalhar a educação específica era trabalhar com a comunidade a importância da língua materna como forma de identidade e de autoafirmação. E aí trabalhar na construção de um currículo que atendesse a realidade da

⁹⁹ A colonialidade do saber é entendida como a repressão de outras formas de produção de conhecimento não-europeias, que nega o legado intelectual e histórico de povos indígenas e africanos, reduzindo-os, por sua vez, à categoria de primitivos e irracionais, pois pertencem a “outra raça”. (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 20)

comunidade Agustinho. Só que isso demorou um bom tempo, e nós temos muitas dificuldades até hoje. Porque aqui a grande maioria dos alunos é falante do guarani como primeira língua, mas naquela época a alfabetização era realizada em português. E aí nós tivemos que trabalhar no convencimento dos pais que esta mudança [alfabetização na língua materna] é necessária. Mais foi um trabalho gradativo, e até hoje nós ainda temos muitos problemas aqui dentro, porque a escola ainda tem né essa cara de escola não indígena, com tempo do sino e espaços limitados. (Professor Cesar Benites, em entrevista no dia 24/11/2015)

Atualmente, a escola atende a comunidade da Região Agustinho e Bororó, ambas situadas na Aldeia Bororó, e parte da demanda dos alunos que estão nos acampamentos *Ñu Verá*, e *Boqueron* (figura 27), ambos, oriundos de um processo de perda territorial que a Reserva sofreu ao longo dos anos.



Figura 27: Acampamentos *Boqueron* e *Ñu Verá*
Foto: Silva, S.R. (2017)
Fonte: Trabalho de campo (2017)

Assim, a escola está inserida dentro de um complexo contexto multiétnico, recebendo alunos bilíngues falantes do Guarani e do Português e alunos monolíngues (falante somente do Português; ou falante somente do Guarani)¹⁰⁰. Todas essas questões caracterizam a escola com um quadro de bilinguismo que precisa de maior reflexão com a comunidade.

As atividades desenvolvidas pelas famílias da comunidade, em sua maioria, são baseadas na agricultura de auto consumo, momento em que os pais procuram, dentro de todas as limitações existentes¹⁰¹, transmitir os conhecimentos tradicionais de produção alimentar e familiar para seus filhos. Aqueles que não conseguem manter a agricultura de auto consumo dentro do espaço reduzido buscam seu sustento realizando atividades fora da Reserva: trabalho nas usinas corte e plantio de cana-de-açúcar, coleta de lixo, colheita de milho nas propriedades próximas à aldeia ou até mesmo em lugares distantes. Outra atividade desenvolvida é o trabalho público como agentes de saúde, administrativos ou professores nas escolas indígenas. Como complemento, as famílias mais carentes recebem benefícios do Governo Federal, como Bolsa Família e cestas básicas. (PPP, 2011)

Esta também é a realidade vivenciada pelos alunos da Escola Municipal Indígena Araporã, também localizada na aldeia Bororó. As primeiras experiências de educação desenvolvidas nesta área se deram a partir da década de 1950 e assim como na escola Agostinho, também foram realizadas pela Missão Evangélica Caiuá.

Em ambas as escolas as dificuldades de deslocamento eram constantes, as vias de acesso eram feitas por meio de picadas. Devido ao fato das famílias desta comunidade estarem concentradas na Região (Bororó), em atendimento a uma solicitação da comunidade, a escola foi transferida para uma pequena casa de madeira construída pela FUNAI, localizada próxima a um varjão, que facilitava o acesso à água pela comunidade. Durante três anos, as atividades de alfabetização das crianças foram desenvolvidas pelas professoras indígenas Edna de Souza e Leni Silva de Souza. Diante das inúmeras dificuldades existentes, em especial a falta de água, a escola foi desativada

¹⁰⁰ Dados fornecidos pelo professor César Benites, que no momento da entrevista era coordenador pedagógico da escola, em entrevista no dia 09/11/2015.

¹⁰¹ A situação de reserva, imposta aos Guarani e Kaiowá, devido a expropriação das terras tradicionalmente ocupadas, acarreta uma série de transformações nas formas organizacionais, características destas comunidades. Apesar disto, os Guarani e Kaiowá, seguem lutando por seus direitos, ora resistindo, hora negociando, ora resignificando e reafirmando sua identidade. (PEREIRA, 2007)

e as professoras removidas para a Escola Rural Mista Farinha Seca, localizada num terreno próximo a casa do Sr. Raul Isnard. Como consta no PPP (2015, p. 2):

A Escola Araporã tem suas raízes na década de 50 com a prof^a Maria Luiza, missionária da Missão Caiuá, com alfabetização e dando continuidade com a prof^a Zeria Iapechino, de 1957 a 1966. Na década de 1970, precisamente em 1973, para atender a reivindicação dos pais, a escola começou a funcionar em uma grande casa de sapé, ao lado da casa do capitão senhor Ireno Isnarde. Essa casa era ocupada aos domingos pelos missionários da Missão Caiuá e durante a semana era utilizada como sala de aula, tendo como professora Édina Silva de Souza, trabalhando na alfabetização das crianças.

Construída no ano de 1979, a escola permaneceu até o ano de 2004 como extensão da Escola Municipal Indígena Tengatuí Marangatu Polo e funcionava apenas com duas salas, atendendo as crianças da 1^a e 2^a séries.

Com insistentes reivindicações do capitão, Sr. Ireno, e da comunidade, a FUNAI construiu no final do ano de 1970 a casa-escola Araporã, inaugurada em 1971, tendo como professora Leni Silva de Souza, que morava na escola. Funcionavam ali as 1^a e 2^a séries. O terreno para abrigar a escola foi doado pelo Senhor Máximo Arévalo e sua esposa no período da gestão do Sr. Valdelino Bravim como Chefe de Posto da FUNAI. Durante esses anos, os professores tinham como companheira dona Maximina que, voluntariamente, fazia a merenda para as crianças com produtos doados pela comunidade. A partir disso foi aumentando o número de alunos e, conseqüentemente, o número de professores, dentre os quais os professores João Machado, Pedrina Machado, Zélia Benites, Maria Aparecida, dentre outros. (E.M.I Araporã. PPP, 2015, p.2)

Somente em 22 de dezembro de 2004, por meio do Decreto nº 3395, a escola Araporã, passou a funcionar como uma escola indígena autônoma. Para atender aos alunos oriundos das áreas de retomadas localizadas próximas à Reserva, e em cumprimento a determinação do Ministério Público¹⁰² de que todas as crianças em idade escolar devem estar matriculadas e frequentando as aulas nas escolas indígenas do município, no ano de 2015 a escola foi ampliada, e possui atualmente oito salas de aula para atender as séries iniciais e finais do Ensino Fundamental. (Ver figura 28)

¹⁰² Em outubro de 2014, o Ministério Público Federal em Mato Grosso do Sul entrou com uma ação civil contra a Prefeitura de Dourados pelo descaso com a educação indígena no município. De acordo com o documento, as escolas indígenas não atendiam à demanda na cidade, de forma que as salas de aula estavam superlotadas e cerca de 600 crianças estão fora da escola. O documento é assinado pelo procurador Marco Antonio Delfino de Almeida. (Disponível em: www.todospelaeducacao.org.br)



Figura 28: Fotos da Escola Municipal Indígena Araporã
Fotos: Silva, S.R. (2016)
Fonte: Trabalho de campo

No ano de 2016, a escola possuía 640 alunos das etnias Guarani e Kaiowá regularmente matriculados¹⁰³. Consta em seu PPP (2015, p. 2), que “atualmente a escola atende alunos da Reserva Indígena de Dourados, das etnias Kaiowá e Guarani, falantes da Língua Guarani. Alguns deles dominam também a língua portuguesa”. Não consta no PPP, nem nos dados fornecidos pelo coordenador da escola naquele momento, a presença de alunos Terena¹⁰⁴.

Quanto ao quadro de professores, a escola possui vinte e quatro professores indígenas, sendo destes, quatro efetivos, vinte contratados e oito professores não indígenas contratados. Até aquele momento havia apenas uma professora (não indígena), ministrando as aulas de Geografia¹⁰⁵. No ano de 2016 assumiu as aulas de Geografia nessa escola um professor indígena, formado pela Licenciatura Intercultural

¹⁰³ Dados extraídos do Censo Escolar 2016. Disponível em: www.sed.ms.gov.br/censo-escolar. Acesso em: 20 mai. 2018. A escola não possui dados de alunos por etnia.

¹⁰⁴ Contudo, quando realizamos o acompanhamento in loco de uma atividade desenvolvida pela professora de Geografia da escola, identificamos a presença, mesmo que inexpressiva, de alunos desta etnia. Do ponto de vista quantitativo, é realmente um dado inexpressivo, contudo, diante da especificidade de cada etnia existente na Reserva, há que se pensar também na realidade vivenciada pelos alunos desta etnia. Entendemos que esta não é uma questão simples de se resolver, mas que precisa ser considerada.

¹⁰⁵ Dados fornecidos pelo coordenador da escola, em trabalho de campo realizado no ano de 2015.

Indígena *Teko Arandu* da UFGD. O dado por si já é uma conquista, uma vez que este é o primeiro professor indígena a assumir aulas de Geografia nas escolas do Município. Apesar de tentarmos o contato com o professor, não foi possível realizar entrevistas com o mesmo, já que permaneceu na escola somente naquele ano, assumindo no ano de 2017 aulas na escola Tengatú¹⁰⁶.

A Escola Municipal Indígena Tengatú Marangatu está localizada na Aldeia Jaguapirú (figura 29). Fundada no ano de 1992, período em que a Prefeitura de Dourados assumiu as séries iniciais da Reserva¹⁰⁷, sua construção foi resultado de reivindicações da comunidade indígena. Como afirma Troquez (2006, p. 69):

A partir de 1991, a Prefeitura de Dourados assumiu a educação escolar referente às séries iniciais do Ensino Fundamental **dentro** da reserva. A prefeitura construiu um grande prédio, na aldeia Jaguapiru, próximo à sede do posto da FUNAI (e às instalações da antiga escola Francisco Ibiapina) com 10 salas de aula, instalações administrativas (secretaria, sala de professores, biblioteca, salas de coordenação), refeitório, ginásio coberto, parque para as crianças, horta e um espaçoso pátio. Este prédio tornou-se a sede da **Escola Municipal Tengatú Marangatu-Pólo** (em português, Local de Ensino Eterno), criada em 1992, pelo Decreto Municipal nº 013 de 13 de fevereiro de 1992 (conhecida também como CEU – Centro de Educação Unificada). (Grifos da autora)

Como destacado anteriormente, no ano de 1999 a escola implantou um programa de Ensino Diferenciado que atendia 35% dos alunos matriculados. A alfabetização era realizada na língua materna e os professores elaboravam e produziam suas metodologias e materiais didáticos pedagógicos específicos para atender as duas etnias (Guarani e Kaiowá)¹⁰⁸. Na análise de Souza (2013, p. 133):

A construção do Projeto Experimental foi uma fase de aprendizagem e de amadurecimento, que possibilitou debates, conflitos, dúvidas, tensões e superações em relação à proposta pedagógica da educação escolar indígena para a Terra Indígena de Dourados, considerando a complexidade cultural, étnica, religiosa e linguística que constitui a(s) comunidade(s).

¹⁰⁶ Preferimos nesse momento respeitar a opção do professor em não participar desta pesquisa. Não identificamos produção da disciplina de Geografia da escola Tengatú na Mostra Cultural Saberes na Escola, realizada no ano de 2017. Assim, não é possível nesse momento fazer qualquer avaliação à prática do referido professor.

¹⁰⁷ Com a criação da escola Tengatú Marangatu, as salas de aulas e/ou escolas existentes na RID e no Panambizinho tornaram-se extensões desta escola. “Em princípio, eram cinco extensões: Agustinho (algumas salas no Bororó), Ará Porã (algumas salas no Bororó), Francisco Ibiapina (antiga escola da FUNAI na Jaguapiru), Y Verá (uma sala multisseriada na Jaguapiru) e Panambizinho (antiga “Escola da Missão” na Aldeia Panambizinho)”. (TROQUEZ, 2006, p. 67)

¹⁰⁸ Informações extraídas do PPP da escola elaborado no ano de 2010, mas passando por alterações nos últimos anos.

Consta em seu PPP, que a escola continua trabalhando com o ensino de forma diferenciada de acordo com a realidade dos alunos Kaiowá, Guarani e Terena, porém, a alfabetização é realizada na Língua Portuguesa. A escola oferece atendimento especializado¹⁰⁹ na sala de Recurso Multifuncional e possui um professor intérprete da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para atender alunos com necessidades especiais. Conta, ainda, com o Programa de Acompanhamento Escolar (PAE), e uma sala de Tecnologia. Trata-se também da única escola que possui quadra poliesportiva coberta (foto 2 da figura 42), entre as escolas indígenas municipais de Dourados.



Figura 29: Escola Municipal Indígena Tengatuí Marangatu Polo
Fotos 1 e 2: Silva, S.R. (2016); **Fotos 3, 4:** Acervo da Escola
Fonte: Trabalho de campo; Acervo da Escola

Inaugurada com 10 salas, atualmente a escola possui 14 salas de aulas, e oferece desde a Educação Infantil com turmas do (pré II) até o 9º ano do Ensino Fundamental. No ano de 2016, estavam matriculados regularmente em suas

¹⁰⁹ O atendimento educacional especializado constitui parte diversificada do currículo dos alunos com necessidades educacionais especiais, organizado institucionalmente para apoiar, complementar e suplementar os serviços educacionais comuns; Dentre as atividades curriculares desenvolvidas na sala de recursos se destacam: O ensino da Libras, o sistema Braille e o Soroban, a comunicação alternativa, o enriquecimento curricular dentre outros que podem ser disponibilizados dentro da própria classe. (PPP, 2010, p. 93)

dependências, 877 alunos das etnias Guarani (Ñandeva), Guarani (Kaiowa) e Terena¹¹⁰. A escola possui ainda duas extensões: *Arapoty*, localiza no Acampamento Passo Piraju e a sala Marangatu, no acampamento *Ñu Porã*¹¹¹.

Apesar de não haver dados exatos quanto ao número de alunos por etnia, a coordenadora afirmou em sua entrevista que a escola recebe um número significativo de alunos Terena. Assim, diferente da realidade anteriormente destacada nas escolas (Agustinho e Araporã), a preocupação com as especificidades da etnia Terena está presente em seu PPP, como podemos verificar:

A Gestão escolar desta unidade deve estar voltada para um único objetivo a qualidade pedagógica com autonomia e a qualidade de vida para os povos, Guarani Kaiowá, Guarani Nhãndeva e Terena das aldeias Bororó e Jaguapiru da Reserva Francisco Horta Barbosa. (E.M.I Tengatuí Marangau Polo. PPP, 2010, p. 21)

O bilingüismo deverá acontecer na oralidade e escrita. Para os alunos Guarani/Kaiowa falantes da língua indígena, o ensino será ministrado a partir da língua materna e a língua portuguesa será ministrada como a 2º língua a partir do 3º ano. Os alunos das etnias Terena/Guarani/kaiowá cuja língua materna é o português, terão a Língua Portuguesa como língua de instrução na alfabetização e o estudo da língua indígena será ministrado como 2º língua a partir do 4º e 5º ano dos anos iniciais como disciplina. Para os alunos do 6º ao 9º ano o ensino será ministrado na língua portuguesa, assegurado o estudo das línguas indígenas das etnias como disciplina (Terena, Guarani/Kaiowá) aos alunos do 6º ao 9º ano será assegurado também o direito de produzir conhecimento na língua portuguesa e/ou na língua indígena. (E.M.I Tengatuí Marangau Polo. PPP, 2010, p. 39)

O povo Guarani e Kaiowa praticam suas tradições culturais nas famílias extensas como danças, (KOTYHU), as rezas, (PORAHEI) na casa de reza (OGUSSU). Já as chichas são festas em que se comemoram aniversários, colheitas ou casamentos.

A dança da etnia Terena é o BATE-PAU e CIPUTRENA. Eles também cultivam a terra e fazem artesanatos; Os grupos culturais possuem centros, onde fazem artesanatos, festas, reuniões para ensinar as crianças sobre a cultura. (E.M.I Tengatuí Marangau Polo. PPP, 2010, p.10)

A preocupação com as especificidades das três etnias que residem na RID, evidenciada na Matriz Curricular do Ensino Fundamental Anos Iniciais (1º a 5º ano), tem continuidade no Ensino Fundamental Anos Finais (6º a 9º ano), como podemos verificar no quadro 1:

¹¹⁰ Dados extraídos do Censo Escolar 2016. Disponível em: www.sed.ms.gov.br/censo-escolar. Acesso em: 20 mai. 2018. A escola não possui dados de alunos por etnia.

¹¹¹ Por atender somente a Educação infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental, não possui professor de Geografia em seu quadro docente. Não realizamos trabalho de campo nas Extensões.

**Quadro 1: Matriz Curricular do Ensino Fundamental Anos Finais E.M.I Tengatú
Marangatu Polo**

		ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL PREFEITURA MUNICIPAL DE DOURADOS SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO				
						
MATRIZ CURRICULAR – ENSINO FUNDAMENTAL : 6º ao 9º Ano						
ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA TENGATÚ MARANGATU-PÓLO						
Duração do ano letivo:		200 dias				
Eixo Central da Educação Escolar Indígena: Cultura Indígena	BASE NACIONAL COMUM					
	Temas Transversais (aspectos da vida cidadã)	Disciplinas	Série / Carga Horária			
			6º Ano	7º Ano	8ºAno	9ºAno
		LÍNGUA PORTUGUESA	4	4	4	4
		MATEMÁTICA	4	4	4	4
	Ciências Sociais	GEOGRAFIA	2	2	2	2
		HISTÓRIA	3	3	3	3
	Ciências Naturais Expressão Corporal e Artística	CIÊNCIAS	3	3	3	3
		EDUCAÇÃO ARTÍSTICA	2	2	2	2
		EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	2
	Parte Diversificada					
			Série / Carga Horária			
		6º Ano	7º Ano	8ºAno	9ºAno	
	Língua Indígena G/K	2	2	2	2	
	Língua Indígena Terena	2	2	2	2	
	Língua Inglesa	1	1	1	1	
	Carga Horária Semanal	25 h/a				
	Carga Horária Anual	1.000 h/a				
Duração da Semana letiva:		5 dias com 20 horas semanais				
Duração da hora aula letiva:		50 minutos				
Turno:		Matutino/Vespertino				
A partir do ano de 2009.						

Fonte: PPP, 2010

Para Girotto (2006, p.90), “O projeto político pedagógico da escola tem que garantir, na prática educativa, as especificidades de cada grupo, sem detrimento um do outro”.

Isso requer muita preparação, subsídios teóricos e práticos que terão que ser fomentados pelas agências educacionais, em uma política

sistemática de formação continuada, e pelas Universidades, na formação inicial desses professores, situação inexistente na época e ainda em vias de concretização.

Outro elemento de destaque no PPP da escola é a importância atribuída para a participação da comunidade como um todo nas atividades e decisões desenvolvidas na escola.

A Escola Municipal Indígena Tengatui Marangatu-Polo, atende crianças da Reserva Indígena Jaguapiru e Bororo sendo das três etnias: Kaiowá, Guaraní e Terena e está disposta a concretizar este projeto, dando subsídio para manter o Projeto de Ensino Bilingüe G/K e para isso precisa da colaboração de todos da comunidade escolar. É necessário, antes de tudo, que se conheça a realidade local. Para tanto, reunimos com a comunidade, pais, alunos, professores, coordenadores, Conselho Escolar, Conselho Didático e direção escolar a fim de que pudéssemos de posse das ideias e sugestões da comunidade escolar, fixar diretrizes de trabalho, analisando e integrando no projeto. (E.M.I Tengatui Marangatu Polo. PPP, 2010, p.7-8)

A importância da participação dos pais e das lideranças também está presente na fala da coordenadora entrevistada, que destaca que este é um processo em construção, sendo necessário propor estratégias para aproximar a comunidade da escola.

Há participação das lideranças e dos pais, mas é muito pouco ainda. Penso que a escola tem que pensar em estratégias para trazer os pais e as lideranças, tradicionais, e políticas, e assim teremos maior participação da comunidade em todas as atividades que são desenvolvidas durante o ano letivo. (Coordenadora da escola Municipal Indígena Tengatui, em entrevista no ano de 2015.)

Há que se considerar também, que assim como nas demais escolas indígenas do município, a tensão existente entre a luta por uma educação específica e diferenciada, e a imposição de uma cultura hegemônica, se coloca como dilema, tanto para os professores não indígenas, como para os professores indígenas atuantes nesta escola. Como elucida Souza (2013, p. 97):

Historicamente, a escolarização dos povos indígenas da RID sempre esteve atrelada às políticas do Estado, na busca de uma educação assimiladora e integracionista da cultura ocidental e da língua nacional (Português), objetivando preparar o índio para a civilização, para a globalização, visando a homogeneização cultural. Nesse contexto, os alunos que estudavam nestas escolas tinham que se adequar à lógica da escola com modelos e currículos de acordo com padrão não indígena, e não a escola se adequar para atender as diferenças étnicas e culturais. Isso também trouxe grandes mudanças na dinâmica cultural dos grupos étnicos e nas relações interétnicas que compõem ou constituem a população da Terra Indígena de Dourados. Por exemplo, a escolarização intensificou o deslocamento e

desvalorização da língua indígena, por conta de que a escola só trabalhava/trabalha com Português.

Acrescenta-se a isso, os problemas sociais vivenciados pelos jovens da Reserva, como violência, álcool, drogas e também o espaço insuficiente para o auto consumo, o que faz com que muitos dos pais e até mesmo os jovens, busquem empregos fora das aldeias, nas usinas de álcool, fazenda ou na coleta do lixo. Devido a essa condição de reserva, a escola recebe muitos jovens que estão com idades avançadas e às vezes com algum tipo de dependência química (álcool, drogas), ou que possuem alguém na sua família com esse problema¹¹². Todas estas questões evidenciam a necessidade de maiores diálogos com a participação de toda a comunidade escolar.

A Escola Municipal Indígena Ramão Martins (figura 30), criada pelo Decreto nº 185 de 27 de abril de 2009, localiza-se na aldeia Jaguapiru. De acordo com dados extraídos do Censo Escolar¹¹³, no ano de 2016 a escola tinha regularmente matriculados 640 alunos das etnias Guarani e Kaiowa e Terena¹¹⁴.



Figura 30: Escola Municipal Indígena Ramão Martins
Fonte: www.panoramio.com

A escola foi inaugurada no ano de 2009, recebendo alunos oriundos da escola Francisco Hibiapina que naquele momento foi interditada pelo serviço do Corpo de

¹¹² Dados extraídos do PPP (2010).

¹¹³ Dados extraídos do Censo Escolar 2016. Disponível em: www.sed.ms.gov.br/censo-escolar. Acesso em: 20 mai. 2018. A escola não possui dados dos números de alunos por etnia.

¹¹⁴ De acordo com Machado (2016), 75% dos alunos da escola são das etnias Guarani e Kaiowá, e 25% da etnia Terena. (p.36)

Bombeiros. Assim, no início, a escola atendia apenas crianças Guarani e Kaiowá que frequentavam as turmas bilíngues na escola Francisco Hibiapina, extensão da escola Tengatú Marangatu Polo. Nos contatos realizados na escola, solicitamos o acesso ao PPP, contudo não obtivemos sucesso. De acordo com a professora indígena Micheli Alves Machado, até o ano de 2016 a escola não possuía um Projeto Político Pedagógico e “funciona, desde a sua criação, como um projeto experimental, não possui conselho didático-pedagógico tampouco possui conselho escolar”. (2016, p.36)

A implantação do Ensino Médio na Reserva Indígena de Dourados teve início no ano de 2001, quando a Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul - SED/MS, criou uma extensão da Escola Vilmar Vieira de Matos, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Dourados (SEMED). Naquele momento, as aulas eram ministradas na Escola Municipal Francisco Meireles, passando posteriormente para uma escola de madeira coberta de sapé, dividida em quatro salas, construída próxima à Escola Municipal Tengatú Marangatu e o Posto da FUNAI.

A escola funcionou como extensão até o ano de 2005, quando foi inaugurada a Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Intercultural Guateka – Marçal de Souza, criada pelo decreto Estadual 11.867, de 02/06/2005, localizada na Aldeia Jaguapiru /Dourados-MS¹¹⁵. (E. E. I. I. G. PPP, 2015)

No ano de 2007, a escola foi transferida para a quadra de esportes da escola municipal indígena Tengatú Marangatu – Polo onde funcionou até o fim do ano letivo, sendo novamente transferida no início do ano letivo de 2008 para um galpão da FUNAI, que também não oferecia infraestrutura adequada, pois em dias de chuva ou vento era impossível trabalhar. (Ver figura 31)



Figura 31: Fotos antigas da Escola Estadual de Ensino Médio Intercultural Guateka – Marçal de Souza

Foto: Daniel Barbosa

Fonte: Soratto (2007)

¹¹⁵ Ver figura 28.

Em relato feito para os alunos do PIBID/Geografia da UFGD durante aula de campo realizada no dia 18/10/2016, a secretária da escola destacou as dificuldades vivenciadas nesse período.

Bom, eu estou aqui desde o ano de 2008, a gente trabalhava no barracão onde funciona hoje provisoriamente um posto de saúde. Eram seis salas de aula, coberto com zinco, e em volta com lona rasgada. Quando chovia não tinha aula, quando ventava demais não tinha aula, foi muito difícil esse período. Aí veio a construção da escola, e tudo melhorou.

Em novembro de 2009 foi inaugurado o novo prédio de alvenaria (figura 32), constituído por seis salas de aula, laboratório de informática, secretaria, sala de professores, direção, banheiros sanitários para os professores e alunos, cozinha, almoxarifado e sala de leitura.



Figura 32: Fotos da Escola Estadual Indígena Intercultural GUATEKA- Marçal de Souza
Fotos 1 2 3 4: Silva, S.R. 2015; **Fotos: 5 e 6:** Acervo da escola
Fonte: Trabalho de Campo

Esse prédio foi construído com recursos do MEC, com contrapartida do Governo do Estado de Mato Grosso do Sul. O então diretor da escola, Fabiano Avelino, destaca que apesar da inauguração do prédio, ainda existem muitas dificuldades a ser superadas, dentre elas está o difícil acesso à internet, uma vez que o sistema do estado funciona 100% *online*.

O prédio foi inaugurado pelo governador André Pucinneli em 2009, mas até hoje não podemos dizer que foi inaugurado totalmente. Porque falta muita coisa ainda. A internet é um dos principais problemas, porque no estado é tudo online, aí o professor tem que preencher o diário, os planejamentos online, e a internet não funciona. (Diretor da Escola GUATEKA Fabiano Avelino. Fala realizada para os alunos do PIBID/Geografia da UFGD no dia 18/10/2016)

Até 2014 a escola atendia o Ensino Médio nos turnos matutino, vespertino e noturno; o Projeto Educação de Jovens e adultos (EJA) no período noturno e o ProJovem Urbano, que até março de 2015, por falta de salas para atender a todos os alunos, utilizava o espaço da Escola Municipal Tengatuí. A partir de 2015, passou a atender também os alunos das séries finais do Ensino Fundamental - 8º e 9º ano, e por isso teve seu nome alterado para Escola Estadual Indígena Intercultural GUATEKA - Marçal de Souza.

De acordo com o censo escolar¹¹⁶, no ano de 2016 haviam regularmente matriculados 514 alunos das etnias Kaiowá, Guarani e Terena. Em acordo firmado com a liderança indígena local, o corpo docente é composto por 50% de professores indígenas e 50% de professores não indígenas. (PPP, 2015)

A dificuldade em propor um ensino de acordo com a realidade da comunidade, em atendimento às três etnias existentes na Reserva, também se coloca como um desafio para os professores da escola Guateka.

[...] o aluno indígena se depara com uma complexidade linguística na educação básica, tendo no currículo o ensino de quatro línguas diferentes: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Terena e Guarani, alguns alunos não falam a língua materna, outros entendem e fazem a tradução para a língua portuguesa mas não falam e nem escrevem e ainda há os que falam e escrevem bem sua língua materna. Essa variedade também dificulta o trabalho dos professores, que procuram atender todos os alunos, respeitando suas particularidades e dificuldades. (E.E. I. GUATEKA. PPP, 2015, p.12)

Outra questão evidenciada pelo diretor Fabiano Avelino, refere-se ao tratamento atribuído às escolas indígenas estaduais pela secretaria estadual de educação de Mato

¹¹⁶ Dados fornecidos durante trabalho de Campo realizado no ano de 2015.

Grosso do Sul, que não considera a complexa realidade em que vivem os indígenas, em especial os que se encontram em situação de reserva.

Aqui na escola nós temos a questão da língua materna. Isso é muito complexo. Porque nós temos aqui as três etnias, localizadas em duas regiões: Bororó e Jaguapiru. Aí tem os pais que concordam e matriculam os filhos aqui, e outros que não concordam e matriculam o filho nas escolas da cidade. E dentro da sala de aula todas essas particularidades tem que ser respeitadas. E muita das vezes tem conflitos entre os próprios alunos. [...] Nós não somos vistos pelo governo do estado como uma escola diferente somos tratados como as demais escolas do Estado. [...] O material didático que vem para cá, quando recebemos é o mesmo utilizado nas demais escolas do Estado. Mas atualmente nos temos no Estado 13 escolas indígenas (estaduais), essas escolas possui também suas especificidades, é difícil equilibrar isso. O que nós temos é a Coordenadoria de Educação Específica. Só que aqui dentro é muito complexo, porque nós estamos na fase final do ensino regular, e temos 7 escolas indígenas, que possuem também suas especificidades, algumas alfabetizam na língua materna, outras não. (Diretor da escola GUATEKA Fabiano Avelino. Fala realizada para os alunos do PIBID/Geografia da UFGD, no dia 18/10/2016)

Uma das maneiras atribuídas pela escola para tentar amenizar essa situação é por meio da composição do quadro de coordenadores escolares, que possui uma representante de cada etnia. Contudo, no ano de 2015, não constava em seu quadro de profissionais coordenador da etnia Kaiowá. Além do contexto multiétnico, o número expressivo de escolas indígenas do município de Dourados é uma das particularidades que o diferencia dos demais municípios delimitados em nossa pesquisa.

O município de Amambai possui em seus limites três escolas indígenas, sendo destas, duas municipais: Escola Municipal Indígena Mbo'eroy Guarani Kaiowá e Escola Municipal Indígena Polo Indígena Mbo'Erenda Tupã I'Nandeva e uma estadual: Escola Estadual Indígena Mbo` Eroy Guarani Kaiowá que atende aos alunos do Ensino Médio. (Ver figura 33)

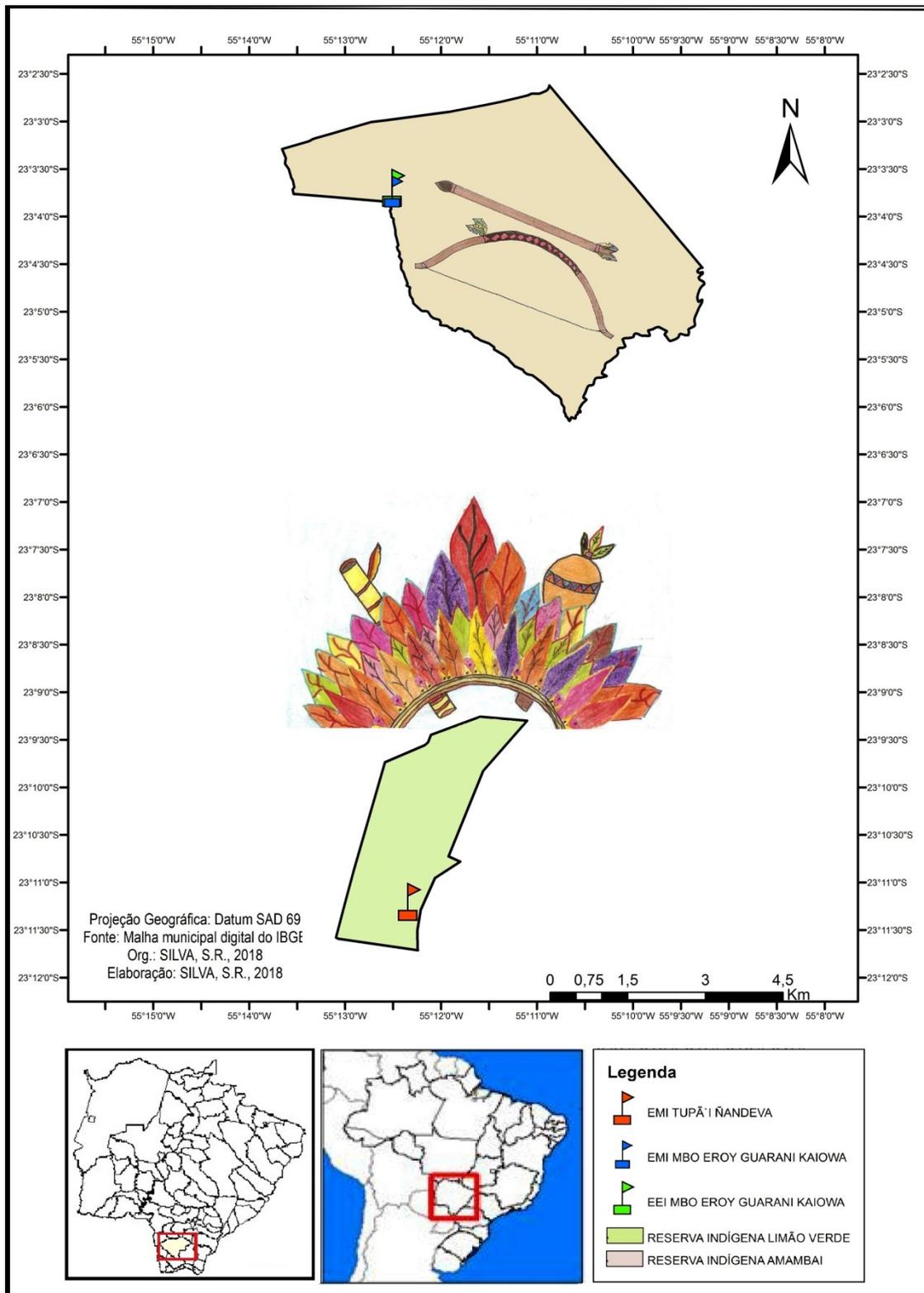


Figura 33: Mapa de localização das escolas das Reservas indígena de Amambai-MS.
Elaboração: Silva, S.R. (2018)

Ilustração: Acervo da Ação Saberes Indígenas da Escola do município de Amambai.

A Escola Municipal Pólo Indígena MBO'eroy Guarani Kaiowá (figura 34), situada na Aldeia Amambai¹¹⁷, foi criada pela Lei Municipal nº 1.293, de 14 de Novembro de 1990¹¹⁸, em atendimento a reivindicação da comunidade local, possui desde a Educação Infantil (Pré II) até as séries finais do Ensino Fundamental e também a Educação de Jovens e Adultos (EJA): anos iniciais e finais.



Figura 34: Fotos da escola municipal indígena Mbo `Eroy Guarani e Kaiowá.

Fotos: Silva, S.R. (2016)

Fonte: Trabalho de Campo

Segundo dados extraídos do censo escolar/2017¹¹⁹, a escola tinha regularmente matriculados 1.400 alunos das etnias Guarani e Kaiowá. No ano de 2015, momento em

¹¹⁷ A escola possui cinco extensões na mesma localidade (*Mbo'erenda Jeguaka Marangatu* - Sala Coroa Sagrada; *Mbo'erenda Pãý Javyterã* - Povo do Centro da Terra, *Mbo'erenda Ipy endy* - Panduí, *Mbo'erenda Patrimônio Kaiowá* - Patrimônio Kaiowá, *Mbo'erenda Mitã Katupyry* - Criança Inteligente. Contudo, as extensões atendem somente a educação infantil, e as séries iniciais do ensino fundamental, e, assim não possuem professor de Geografia em seu quadro de docentes, e por isso não foram contempladas nesta pesquisa.

¹¹⁸ A lei nº 1.293, de 14 de Novembro de 1990 foi alterada pelas leis nº 1.508/98 de 28/05/98, 1517/98 de 29/06/98 e 1711/02 de 29/11/2002 e pelo Decreto Municipal n.º 246/03 de 11 de junho de 2003.

¹¹⁹ Fonte: INEP/MEC/CENSO - Dados Oficiais do Censo Escolar de 2016. Disponível em: www.sed.ms.gov.br/ Acesso em: 10 dez. 016

que iniciamos nosso trabalho de campo, contava com 62 professores em seu quadro docente, sendo que destes, 21 são concursados e 41 são contratados.

Consta em seu PPP (2012) a proposta de ensino pautado no reconhecimento da importância das experiências vivenciadas pelos alunos, em educação escolar indígena específica e diferenciada, em respeito aos processos próprios de aprendizagem, preparação para o exercício da cidadania, pluralismo de ideias e o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não indígenas.

A Organização Curricular da escola é realizada em atendimento a Lei De Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) que estabelece que o currículo da Educação Infantil deva ser construído com o objetivo de desenvolver a criança em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, complementando a ação da família e da comunidade. Enquanto isso, o Ensino Fundamental deve possuir conteúdos que contemplem as diversas áreas do conhecimento, em concordância com a base nacional comum, e também com a parte diversificada que atenda às características locais e regionais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (PPP. E.M.I.P Mbo' Eroy Guarani e Kaiowá, 2012, p.1).

A educação infantil está dividida em oito eixos de trabalho: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade, Matemática, Identidade e Autonomia, Cultura Indígena. O ensino fundamental está organizado de acordo com componentes curriculares das diversas áreas do conhecimento, divididos entre a Base Nacional Comum, na qual a disciplina de Geografia está inserida, e a parte diversificada.

Essa também é a realidade encontrada na Escola Municipal Indígena Pólo Mbo Erenda Tupã I Ñandeva (Pequeno Deus), situada na Aldeia Limão Verde¹²⁰ (figura 35), que funciona - desde o ano de 1990 como extensão da escola municipal Mbo' Eroy, e como unidade escolar desde 2002. Em 2016 essa unidade educacional possuía regularmente matriculados 367 alunos das etnias Guarani e Kaiowá¹²¹.

¹²⁰ A escola possui duas extensões: Brilho do Sol localizada na aldeia Limão Verde e sala Jaguari localizada na aldeia Jaguari, atendendo apenas educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. As salas de extensão não possuem professor de Geografia em seu quadro docente, e por isso não foram contempladas nesta pesquisa.

¹²¹ Dos alunos matriculados, 30 frequentam a Pré Escola, 226 são alunos do Ensino Fundamental Séries Iniciais e 111 alunos do Ensino Fundamental Séries Finais. Dados extraídos do Censo, 2016. FONTE: INEP/MEC/CENSO DA EDUCAÇÃO BÁSICA - CENSO ESCOLAR. Disponível em: www.sed.ms.gov.br/censo-escolar, Acesso em: 21 mai. 2018.



Figura 35: Fotos da escola municipal indígena Mbo'Eranda Tupã 'I Nãndeva.

Fotos: Silva, 2016

Fonte: Trabalho de Campo

A escola apresenta em seu PPP a Proposta Pedagógica pautada na concepção de possibilitar ao aluno “seu desenvolvimento nos diferentes contextos sociais, ambientais, culturais e nas interações e práticas sociais, relacionadas às mais diversas linguagens e ao contato com os mais variados conhecimentos, para a construção de sua própria identidade”. (PPP, 2014)

Para atender os alunos do Ensino Médio o município conta ainda com a Escola Estadual Indígena Mbo'eroy Guarani Kaiowá (figura 36), criada em 24/05/2005 pelo decreto nº. 1180. Esta escola está localizada na Aldeia Amambai, próxima a escola municipal, como demonstrado na figura 33.



Figura 36: Foto da escola estadual indígena Mbo'Eroy Guarani Kaiowá
Foto: Silva, S.R. (2016)
Fonte: Trabalho de Campo

A escola oferece Ensino Médio na modalidade regular e EJA (Educação de Jovens e Adultos), perfazendo no ano de 2016 um total de 389 alunos¹²². No que se refere ao quadro de docentes, a escola possuía dezesseis professores, sendo cinco deles indígenas habilitados, um professor indígena com magistério indígena, dois coordenadores pedagógicos e uma professora que atua como Gerenciadora de Tecnologias Educacionais e Recursos Midiáticos - na Sala Recursos Multifuncional¹²³.

¹²² Dos 389 alunos regularmente matriculados no ano de 2016, 275 cursavam o Ensino Médio na modalidade regular e 114 eram alunos do Ensino Médio na modalidade EJA. Dados extraídos do Censo, 2016. FONTE: INEP/MEC/CENSO DA EDUCAÇÃO BÁSICA - CENSO ESCOLAR. Disponível em: ww.sed.ms.gov.br/censo-escolar, Acesso em: 21 mai. 2018.

¹²³ Dados obtidos em trabalho de campo realizado no ano de 2015.

Consta em seu PPP, que a escola foi criada em resposta a comunidade local que reivindicava a garantia de ensino que possibilitasse aos alunos o aprimoramento de técnicas de ler, escrever, assim como adquirir conhecimentos para a sua sobrevivência na sociedade indígena e não indígena. Mas, “o trabalho educativo é norteado com base nos princípios de educação tradicional dos Guarani e Kaiowá.” (E.E.I. M. G.K. PPP, 2016, p.4)

Em entrevista concedida no dia 22/10/2015, a coordenadora pedagógica salientou que há troca constante com a comunidade, o que faz com que a escola não seja vista como único lugar de aprendizado. O diálogo proposto com os moradores, em especial com os mais antigos da comunidade, contribui para a formação de política e práticas educacionais adequadas, aos anseios, interesses e necessidades por eles reivindicados.

Quanto aos professores de Geografia, cada uma das escolas possui sua particularidade: a escola municipal indígena Mbo`Eroy Guarani Kaiowá possui dois professores de Geografia, sendo ambos não indígenas; a escola municipal Tupã`I Ñandeva possui um professor de Geografia da etnia Guarani Kaiowá e a escola estadual Mbo`Eroy Guarani Kaiowá possui um professor não indígena em seu quadro docente¹²⁴.

A participação da comunidade no ambiente escolar, também caracteriza a educação escolar indígena do município de Caarapó, que conta atualmente com duas escolas, ambas localizadas na Aldeia Indígena Te`Ýkue, (figura 37).

¹²⁴ Dados obtidos em trabalho de campo realizado no ano de 2015.

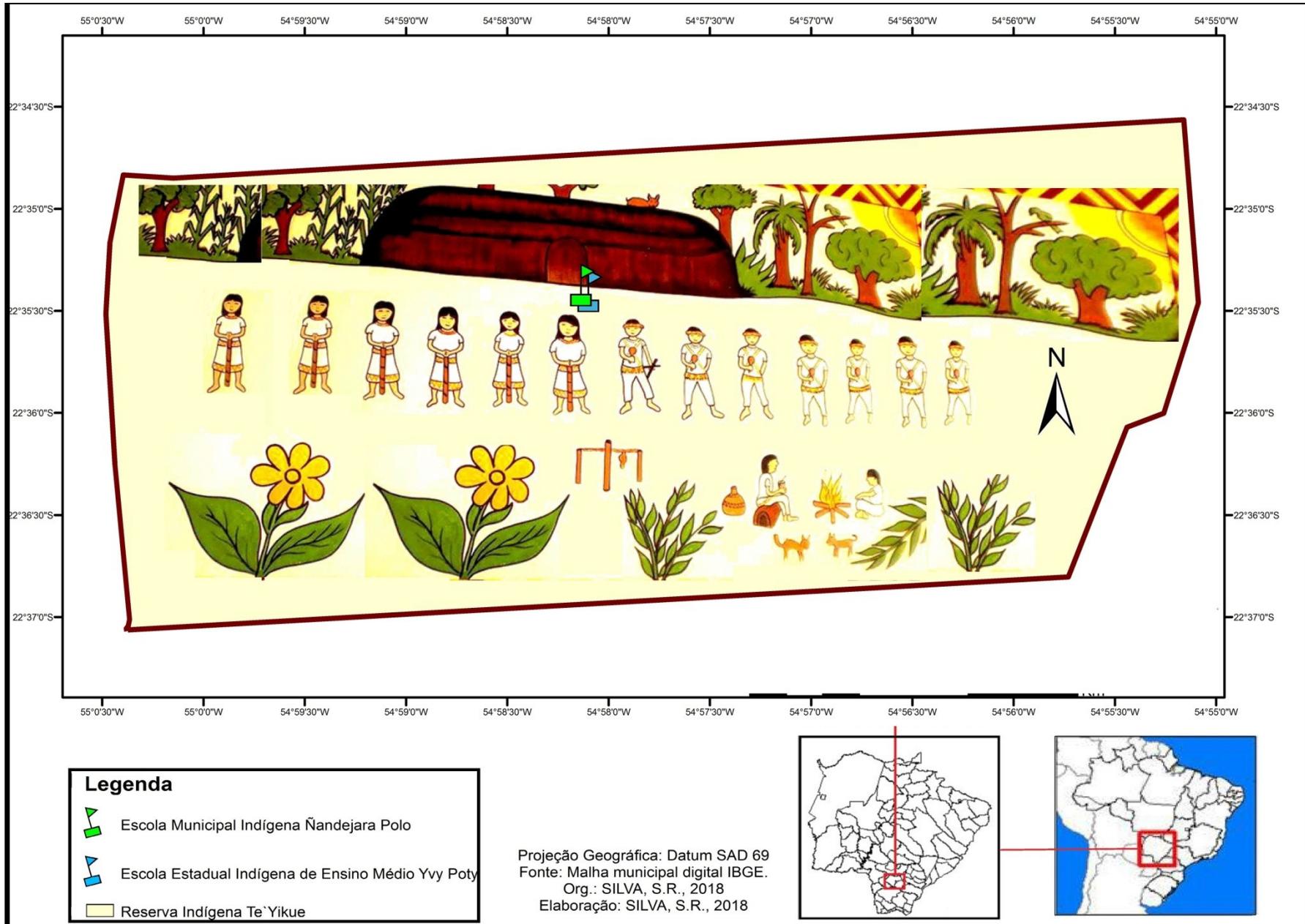


Figura 37: Mapa de localização das escolas da Aldeia indígena Te`Yikue, Caarapó-MS.

Elaboração: Silva, S.R. (2018)

Ilustração: Grafismo na fachada da escola municipal indígena Ñandejara Polo

A Escola Municipal Nãdejara-pólo (figura 38), criada e sancionada através da Lei Municipal nº 666 de 10 de novembro de 2000 possui três extensões: Escola Loide Bonfim Andrade, Escola Mbokaja e Escola Saverá¹²⁵, todas localizadas na aldeia Te'Ýkue.



Figura 38: Foto da escola municipal indígena Nãdejara Polo

Foto: Silva, S.R. (2016)

Fonte: Trabalho de campo

De acordo com dados fornecidos pela professora Anari Felipe Nantes, no ano de 2017 estavam regularmente matriculados 1.483 alunos das etnias Kaiowá e Guarani¹²⁶, e possuía em seu quadro de docentes, dois professores de Geografia, um professor da etnia Kaiowá, e uma professora não indígena. (Ver tabela 2).

¹²⁵ Por atender somente a Educação infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental, e assim não possuir professor de Geografia em seu quadro docente, as extensões não foram contempladas nesta pesquisa.

¹²⁶ A Secretaria Municipal de Educação e Esportes não possui o número de alunos por etnia.

Tabela 2: Nº de alunos matriculados e Professores atuantes na Escola Municipal Indígena Ñandejara-polo (2017)	Total
Nº de alunos Guarani e Kaiowá Matriculados no ano de 2016	1483
Nº Professores Indígenas concursados atuantes nas escolas indígenas	23
Nº Professores Indígenas Contratados atuantes nas escolas indígenas	37
Nº Professores não indígenas Concursados atuantes nas escolas indígenas	01
Nº Professores não indígenas Contratados atuantes nas escolas indígenas	08
Nº Professores de Geografia, (não indígenas) atuantes nas escolas indígenas.	01
Nº Professores de Geografia, (indígenas) atuantes nas escolas indígenas.	01

Org.: SILVA, S.R. (2016)

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Caarapó/ Núcleo Indígena

A Escola e suas Extensões atendem desde a Educação Infantil (pré-escola), anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). A etapa da Educação Infantil não é obrigatória, ficando a critério da família.

A metodologia de ensino nesta etapa objetiva possibilitar ao aluno um espaço de aprendizagem em consideração ao jeito de ser da criança Kaiowá e Guarani. Por meio de histórias de vida familiar contadas através da oralidade (*nhe'ẽtee, teko ha tekoha*) e por meio de desenhos, é trabalhada a valorização e o conhecimento da realidade vivenciada pelos alunos. A língua materna é uma importante ferramenta utilizada na transmissão do conhecimento.

Aprender através do brincar e sistematizar a própria brincadeira, inventar novas formas de brincar, quebrar o medo, ter limite, saúde e bem estar, exploração e ampliação de conceitos e relações matemáticas, a natureza, socializar a convivência das crianças com base em valores como o respeito, a ética, a solidariedade e a paz. Ressaltar o valor da cultura Guarani e Kaiowá. Dialogar, respeitando o pensamento, construindo uma visão de mundo sem medo, fortalecendo a espontaneidade, a criatividade e o espírito crítico. (Escola Municipal Indígena Ñandejara Polo. PPP, 2012, p. 6)

Para as etapas do Ensino Fundamental, a proposta é fundamentada nas Constituições Federal e Estadual, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, que visa garantir às crianças e jovens indígenas a reafirmação da identidade por meio da manutenção da cultura tradicional e da língua materna. A escola propõe também que a educação promova o diálogo entre os saberes indígenas e os saberes da sociedade não indígena como subsídio para construção alternativa de auto consumo dentro da comunidade. A escolha dos conhecimentos, assim como dos conteúdos trabalhados na escola, em qualquer nível escolar depende da realidade, necessidade e interesse da comunidade em conjunto com os componentes curriculares da Base Nacional Comum. Em entrevista no

dia 24/09/2015, a professora Anari Felipe Nantes destacou que a partir do 3º ano do Ensino Fundamental a disciplina da Língua Portuguesa passou a ser introduzido como segunda língua.

Outro fator que diferencia a escola Nãdejara das demais escolas pesquisadas refere-se ao Calendário próprio, elaborado pela comunidade escolar da Aldeia Te'Ykue de acordo com a sua realidade. No calendário são respeitadas as datas comemorativas e os feriados indígenas tais como: *Kurusu Ará* (dia da cruz), *Temity Ará* (dia do plantio), *Tata Ará* (dia do fogo), Morte de Marçal de Souza, além de estarem garantidas as atividades realizadas durante a Semana dos Povos Indígenas, Semana do Meio Ambiente, exposição Sabor da Terra, Semana de Leitura, e a Formação Saberes Indígenas na escola. (Figura 39)

ABRIL							14 DIAS LETIVOS – 1º BIMESTRE
Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb	
						01	12 – Conselho de Classe – Letivo – Aulas Programadas
						08	13 – Quinta Feira Santa – Feriado
						15	14 – Paixão de Cristo – Feriado Nacional
02	03	04	05	06	07	08	17 a 22 – Projeto Semana dos Povos Indígenas – Letivo
09	10	11	12	13	14	15	19 – Dia do Índio – Letivo
16	17	18	19	20	21	22	21 e 22 – XXI Fórum Indígena – Sábado Letivo – Horário de 2ª Feira
23	24	25	26	27	28	29	22 – Término do 1º Bimestre com 54 dias letivos
30							04 DIAS LETIVOS – 2º BIMESTRE
							24 – Atividade Pedagógica
							25 – Início do 2º Bimestre
							25 – Prazo Final Digitação de Resultados 1º Bim. no Sistema E-Cidade

MAIO							21 DIAS LETIVOS
Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb	
	01	02	03	04	05	06	01 – Dia do Trabalho – Feriado Nacional
							02 – Reserva Técnica
							03 – Kurusu Ara – Não Letivo
07	08	09	10	11	12	13	04 e 05 – Reunião com os Pais e entrega de Boletim – Letivo
14	15	16	17	18	19	20	13 – Comemoração Dia das Mães – Sábado Letivo – Horário de 3ª Feira
21	22	23	24	25	26	27	25 – Formação Saberes Indígenas – Letivo – Aulas Programadas
28	29	30	31				

JUNHO							22 DIAS LETIVOS
Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb	
				01	02	03	05 a 09 – Projeto Semana do Meio Ambiente – Letivo
							19 – Reunião APM e Conselho Escolar
04	05	06	07	08	09	10	23 – Formação Saberes Indígenas – Letivo – Aulas Programadas
11	12	13	14	15	16	17	24 – Temity Ara
18	19	20	21	22	23	24	30 – Conselho de Classe – Letivo – Aulas Programadas
25	26	27	28	29	30		

AGOSTO							24 DIAS LETIVOS
Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb	
		01	02	03	04	05	10 – Tata Ara – Não Letivo
							11 – Reunião com os Pais e entrega de Boletim – Letivo
06	07	08	09	10	11	12	12 – Comemoração Dia dos Pais – Sábado Letivo – Horário de 6ª Feira
13	14	15	16	17	18	19	14 a 19 – Projeto Semana da Leitura – Letivo
20	21	22	23	24	25	26	19 – Encerramento Semana da Leitura – Sábado Letivo – Horário de 2ª Feira
27	28	29	30	31			21 – Formação Saberes Indígenas – Letivo – Aulas Programadas

NOVEMBRO							21 DIAS LETIVOS
Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb	
			01	02	03	04	02 – Finados – Feriado Nacional
							03 – Reserva Técnica
05	06	07	08	09	10	11	18 – Formação Saberes Indígenas – Sábado Letivo – Aulas Programadas – Horário de 5ª Feira
12	13	14	15	16	17	18	20 – 4ª Mostra Cultural e 5ª Mostra de Comida Tradicional – Letivo
19	20	21	22	23	24	25	20 – Aniversário da Aldeia Te'Ykue – Letivo
26	27	28	29	30			25 – Morte de Marçal de Souza
							27 – Reunião APM e Conselho Escolar

Figura 39: Calendário escolar da escola Nãdejara Polo ano de 2017

Org.: Silva, S. R. 2017

Fonte: Trabalho de campo (2017)

O calendário específico está garantido no Regimento Escolar¹²⁷ da escola, aprovado em ata no ano de 2012, que em seu Cap. II da Composição do calendário escolar estabelece:

Art. 31. O calendário escolar será elaborado pelos professores Guarani e Kaiowá, lideranças indígenas e representantes da comunidade, de acordo com as atividades comunitárias, com a formação inicial e continuada dos professores e com as datas, eventos e circunstâncias significativas para os professores e para a comunidade indígenas. (2012, p.9)

Art. 32. O calendário escolar deve ser flexível, obedecendo às especificidades e peculiaridades culturais e sociais da comunidade como: fenômenos da natureza, festas culturais, calendário agrícola, reuniões e fórum indígena. (Regimento Escolar. E.M.I. Nãdejara Polo). (2012, p. 9)

A metodologia trabalhada na escola é subsidiada a partir de temas geradores¹²⁸, fundamentados pela perspectiva pedagógica de Paulo Freire, que para D`Angelis (2012), parece ser a mais adequada à construção de uma escola indígena. “Essa perspectiva aponta, necessariamente, para a construção da autonomia, como decorrência de um princípio político-pedagógico da proposta: educar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua construção”. (p.79)

Os temas geradores trabalhados na escola são definidos de acordo com a realidade e/ou necessidade da comunidade, escolhidos por um grupo formado pela Coordenação Pedagógica, Professores e Direção. Dentre os temas trabalhados na comunidade destacam-se: Meio Ambiente e a sua Sustentabilidade, Gestão Territorial e Identidade. De acordo com Benites (2014, p.84):

As palavras que originavam estes temas eram: *y* (água), *yvy* (terra), *ka'aguy* (mato), *tekoha* (aldeia), *kokue* (roça), *tata* (fogo), *tesãi* (saúde), *mymba* (animais), *pohã* (remédio), *ysyry* (rio), *pehengue* (família), *chicha* (bebida tradicional), entre outras. Estes temas emergiram do contexto local, que era o território, a aldeia, a família, as cerimônias, as roças, a língua, o mato e muitos outros, sempre relacionados com a realidade vivenciada pela comunidade kaiowá e guarani. O trabalho de alfabetização ocorria através do desenho, pintura, modelagem, colagem, das falas, dos contos, dos mitos, das danças e dos cantos, sempre a partir do universo que os alunos kaiowá e guarani vivenciavam.

¹²⁷ O Regimento Escolar é um documento normativo e deve garantir a fundamentação legal da Proposta Pedagógica, a organização administrativa, pedagógica e disciplinar, assim como as relações entre seus diversos segmentos que constituem a comunidade escolar – interna e externa – e deve ser aprovado pelo Conselho Escolar. Este Regimento Escolar terá como adendos, os atos legais referentes a Escola Municipal Indígena Nãdejara – Pólo.

¹²⁸ A ideia de trabalhar com os temas Geradores surgiu devido a assessoria do Programa Kaiowá e Guarani, sendo a formação continuada desenvolvida durante as horas de atividades, fundamental para a partilha das experiências, estudos e reflexão. (BENITES, 2014, p.84)

O planejamento é elaborado a partir da escolha do tema, respeitando os níveis de cada turma. A prática pedagógica é desenvolvida tendo a pesquisa como principal ferramenta para produção de conhecimento, sendo os mestres tradicionais e os mais velhos da comunidade a principal fonte de pesquisa para os professores.

A participação dos mais velhos da comunidade e do *Ñanderu* é fundamental nos processos de pesquisa, para recuperação da memória e compartilhar o conhecimento tradicional do povo Guarani e Kaiowá. Todo o trabalho é desenvolvido em diferentes formas e espaços, garantindo a sua vivência nos universos sociais, culturais, econômicos, e político de sua comunidade. (Escola Municipal Indígena Ñandejara Polo. PPP, 2012, p. 18)

O professor Eliel Benites (2014, p. 86), ao relatar esse processo, salienta a contribuição dos debates coletivos para elaboração dos planejamentos e enfatiza a importância da participação da comunidade nesse processo:

Com a experiência do planejamento coletivo, foi surgindo o espírito de trabalho coletivo que a comunidade chamava de parceria. Este termo, originalmente, foi usado pelas instituições que iniciaram os trabalhos na aldeia, o Programa Kaiowá e Guarani e a Prefeitura Municipal, mas, logo em seguida, foi inserida a própria comunidade como parceira interna. Os trabalhos eram divididos entre as instituições, mas a própria comunidade assumia a responsabilidade naquilo que poderia ser feito internamente. Eram dinâmicas e metodologias utilizadas a partir da vivência com a comunidade indígena.

Para Silva (2015, p.76), os temas geradores possibilitam ao professor, em especial aos professores das séries iniciais, romperem com o ensino fragmentado, dividido em gavetas.

[...] os temas geradores têm possibilitado principalmente aos professores das séries iniciais trabalharem com as diversas áreas do conhecimento sem colocá-las como realidades estanques, na medida em que através de um mesmo tema gerador, como por exemplo, *kokue* (roça), o docente trabalha com diferentes áreas do saber sem ficar colocando rótulos, tais como “isso é da Geografia”.

Na primeira etapa do Ensino Fundamental os conteúdos trabalhados transitam a todo o momento por diversas áreas do conhecimento:

Quando se trabalha “A Roça” (*Kokue*) em Ciências Sociais observa e estuda o espaço, a localização, o Sistema de produção Guarani e Kaiowá e a reciprocidade indígena. E Ciências da Natureza, analisa os tipos de solo, sua preparação e os tipos de plantas. Na Área da Educação Matemática estuda o sistema de Grandezas e Medidas Convencional e do Guarani e Kaiowá, espaço e formas, número como forma de registro, calendário, economia o sistema de venda e troca. Todos transitam pela Linguagem através da Oralidade e Escrita e demais expressões. (Escola Municipal Indígena Ñandejara-Polo. PPP, 2012, p.19)

Entretanto, na etapa final do Ensino Fundamental há uma mudança na metodologia do ensino. O conhecimento passa a ser trabalhado de maneira fragmentada nas diferentes áreas do saber (Geografia, Matemática, Língua Portuguesa, História). Mas diferencia-se do ensino trabalhado nas demais escolas analisadas, pois os temas geradores contribuem para que os professores (que em sua maioria não são professores índios), desenvolvam possibilidades outras para trabalhar o conteúdo proposto em diálogo constante com a realidade dos alunos.

O Currículo do Ensino Fundamental é definido e elaborado a partir de temas integradores ligados à realidade Guarani e Kaiowá e seus aspectos culturais tradicionais e atuais, e a base nacional comum, trabalhados a partir de componentes curriculares: **Linguagem, Códigos e suas tecnologias** (que abrange as disciplinas de Língua Materna Guarani e Kaiowá, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Inglês, Artes, Práticas Culturais, Educação Física, Informática); **Educação Matemática** (nesta área estudam-se os conceitos gerais e específicos da educação matemática e os conhecimentos holísticos, Guarani e Kaiowá); **Ciências sociais** (que abrange as disciplinas de História, Geografia e Ciências Políticas) e, por fim **Ciências da Natureza** (Ciências biológicas, Botânicas, Geologia, Física e a Química). Assim, a partir da escolha do tema gerador, os professores das diferentes áreas curriculares buscam articular o conteúdo de sua disciplina ao tema selecionado para aquele bimestre.

Contudo, para o professor Eliel Benites (2014), como se trata de lógicas completamente diferentes, na etapa final do Ensino Fundamental, mesmo entre os professores indígenas, existe dificuldade no fazer pedagógico em propor o diálogo entre os diversos campos da ciência ocidental, articulando-os com os conhecimentos kaiowá e Guarani. A desconstrução do saber colonial ainda é um processo em construção para estes professores. “A base dos discursos, da visão e dos princípios metodológicos ainda é a partir do currículo de escola padronizada, não indígena, baseado numa concepção de mundo colonial”. (p.127)

No processo de construção da escola e com a inserção sistemática dos professores indígenas no contexto escolar, e mesmo com a participação da comunidade no direcionamento desta trajetória, sinto que a presença indígena (conteúdos e pessoas) ainda está à margem do currículo da escola, embora o poder nestes espaços específicos tenha sido conquistado por nós. A presença dos professores indígenas é bem evidente nas séries iniciais do Ensino Fundamental e nos projetos extracurriculares, como no viveiro, na unidade experimental, nas práticas culturais, nas aulas de arte, nas aulas de língua Guarani. Mas nas áreas de Ciências, Matemáticas, Ciências Humanas e Português, a

presença indígena é bem menos visível e, quando um professor indígena ocupa estes espaços, ainda atua exatamente como um não indígena. (BENITES, 2014, p.127)

O referido professor destaca que a partir do 6º ano, os saberes indígenas comparecem nas práticas desenvolvidas pelos professores nos espaços menos reguladores, que exigem menos disciplina na escola, denominados de Espaços Alternativos Construídos. (Ver figura 40)



Figura 40: Fotos dos Espaços Alternativos Construídos na Aldeia Te`Ýkue

Fotos: Acervo da escola

Fonte: trabalho de campo (2016)

Dentre esses espaços, destacam-se: o viveiro de mudas, unidade experimental, práticas culturais na casa de reza, práticas de artesanato em que os professores trabalham a partir de suas reflexões, em consonância com as lideranças e comunidade. Percebemos que esses espaços são importantes instrumentos na luta pela afirmação da identidade Guarani e Kaiowá. Como destaca Benites (2014, p.119):

O espaço da unidade experimental estimula e valoriza os elementos que tornam o sujeito kaiowá e guarani, a sua subjetividade própria, as sensibilidades tradicionais, como ouvir o tempo, interpretar a natureza, a forma de se relacionar com a família, conhecer as suas raízes históricas, as histórias que fundamentam a existência e a perspectiva que orienta a visão tradicional. O que buscam as práticas

pedagógicas dos professores é fazer o exercício daquilo que é fundamental para tornar-se um bom Kaiowá e Guarani.

O viveiro de mudas, é um espaço utilizado como complemento das unidades experimentais, vem transformando o cenário da Reserva nos últimos anos. As mudas produzidas são utilizadas para recuperar matas ciliares e nascentes da Região. No viveiro são produzidas as mudas nativas como peroba, canafistola, guatambu, ipê, cedro, aroeira e muitos outros. Os alunos participam das atividades desde o preparo da terra, seleções das variedades de sementes nativas, plantio e replantio das mudas. Essas atividades possibilitam aos alunos o conhecimento a várias espécies de árvores existentes na aldeia, assim como as plantas medicinais, e sua utilidade de acordo com os conhecimentos tradicionais¹²⁹. (Ver figura 41)



Figura 41: Fotos dos alunos realizando atividades nos Espaços Alternativos

Fotos: Acervo da escola

Fonte: Trabalho de Campo (2016)

A casa de reza é outro espaço alternativo utilizado pela escola. De acordo com o professor Lídio Cavanha Ramires¹³⁰, nesse espaço são realizadas diversas práticas

¹²⁹ Diante de todas as ações desenvolvidas na comunidade, foi instituído grupos de discussão permanentes chamados de Gestão Ambiental, nos quais participam lideranças indígenas, professores indígenas, agentes de saúde e representantes dos pais e outros membros da comunidade. São discutidos diversos temas referentes à sustentabilidade econômica e ambiental, como a roça, as queimadas, entre outros.

¹³⁰ Coordenador da escola indígena Ñandejara Polo localizada na Reserva Indígena Te'Ýkue -Caarapó-MS. Em entrevista pessoal concedida no dia 24/10/2017

(cantos, as danças, as rezas, os conselhos, as orientações espirituais) com o objetivo de fortalecer nos alunos o *ñande reko* (jeito de ser Guarani Kaiowá). (Ver figura 42)



Figura 42: Alunos indígenas participando dos rituais junto com os mestres tradicionais na Casa de Reza localizada na Aldeia Te'Ýkue.
Fonte: Benites, 2014

Diante do exposto, percebemos as particularidades que permeiam a nova caminhada¹³¹ da educação escolar indígena na Reserva indígena Te'Ýkue, que mesmo diante de todos os limites advindos da influencia do modelo de escola colonial, que permeia o ideário da comunidade escolar, inclusive dos professores indígenas, a escola tem se constituído como um espaço de vivências coletivas.

Porém, devemos considerar que cada comunidade possui suas especificidades. Mesmo entre escolas que possuem a presença predominante de uma mesma etnia, como por exemplo, os Guarani e Kaiowá presentes nas comunidades dos três municípios estudados, existem diferenças circunstanciais, o que faz com que cada uma necessite de um projeto educacional específico.

Para o professor Eliel Benites (2014, p.125) “Trazer os conhecimentos e valores tradicionais para a escola é trazer o espírito guarani e kaiowá para outro

¹³¹ Benites (2014) dedicou um capítulo da sua Dissertação para análise acerca da OGUATA PYAHU (uma nova caminhada) no processo de desconstrução e construção da Educação Escolar Indígena na Reserva Indígena Te'ýikue.

espaço”. Apesar disso, o professor salienta que é necessário maior reflexão acerca da maneira pela qual esse saber vai se estabelecer no currículo escolar. Esse é um processo que deve ser construído, considerando que cada aldeia, cada escola, cada *tekoha*, possui características próprias. “Neste sentido, a escola deve insistir na particularidade e não na padronização. A escola kaiowá e Guaraní deve fortalecer a metodologia da resistência, naquilo que garantiu e garante o “ser” kaiowá e Guaraní até hoje”. (BENITES, 2014, p.125)

Em outras palavras, não é possível tomar como “modelo” uma experiência que avança em alguns aspectos, como o caso da escola Ñandejara e aplicar para outras realidades. Não há como ter um currículo único para todas as comunidades, mesmo em escolas que possuem uma mesma etnia. O currículo de uma escola deve estar alinhado estrategicamente aos projetos étnicos e políticos da comunidade. Mas, cada comunidade possui suas particularidades, cada escola possui seu projeto educacional e se não considerarmos essas particularidades, estaremos caindo na armadilha do que questionamos, ou seja, padronizar o que é diverso. Esta concepção comparece no PPP da escola estadual Yvy Poty, como podemos verificar a seguir:

Cada escola indígena tem seu jeito próprio de ser e faz parte do sistema de educação de cada povo. A escola indígena que vem sendo pensada pelos Kaiowá e Guaraní de Caarapó explicita em seu currículo a vontade de assegurar e fortalecer os conhecimentos, a tradição e o modo de ser indígena e fornecer elementos para uma relação positiva com outras sociedades, a qual pressupõe por parte das sociedades indígenas o pleno domínio de sua realidade, compreensão do processo histórico em que estão envolvidas, as percepções crítica dos valores e contra valores da sociedade envolvente, e a prática da auto sustentação. (E.E.I. Yvy Poty. PPP, 2016, p. 19)

A partir desta constatação, a seguir, buscaremos compreender as particularidades da escola Estadual Indígena Yvy Poty que atende os alunos do Ensino Médio da Reserva Indígena Te'Ykue. (Ver figura 43)



Figura 43: Foto da Escola Estadual Indígena Yvy Poty.

Foto: Silva, 2016

Fonte: Trabalho de Campo

No ano de 2016 a escola tinha regularmente matriculados 264 alunos das etnias Guarani e Kaiowá, sendo que destes, 33 alunos do Ensino Fundamental Anos Finais, 104 eram alunos do Ensino Médio regular e 127 eram alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA)¹³². No ano de 2015 a escola possuía uma professora de Geografia, ministrando aulas para as turmas do ensino médio e EJA, além da professora da sala de tecnologia que por possuir formação em Geografia também contribuiu para essa pesquisa. Em 2017 realizamos entrevista com professor Jesus da etnia Kaiowá, que é o primeiro professor indígena a assumir a disciplina de Geografia nas escolas indígenas do município.

A Escola iniciou as atividades no ano de 2006, após ato de criação por meio do Decreto nº 12035 de 02 de fevereiro, recebendo autorização pela da Deliberação CEE MS de nº 8882, 17/09/ 2008.

No ano de 2008 passou a oferecer a Educação de Jovens e Adultos (EJA) etapa ensino fundamental, estendendo ao ensino médio no ano de 2009. O curso tem por objetivo atender jovens e adultos que, por inúmeros motivos, tinham parado de estudar. No início das atividades não havia a disponibilidade de transporte escolar para os sujeitos que se dispunham a terminar seus estudos; os alunos, oriundos das diferentes

¹³² Dados extraídos do Censo, 2016. FONTE: INEP/MEC/CENSO DA EDUCAÇÃO BÁSICA - CENSO ESCOLAR. Disponível em: ww.sed.ms.gov.br/censo-escolar, Acesso em: 21 mai. 2018.

microrregiões da aldeia, vinham a pé para a escola. Mas o problema do transporte foi solucionado no segundo semestre do ano letivo de 2009. Com a oferta do EJA, a escola ganhou elementos potencializadores para o enriquecimento das aulas, como a presença de alguns pais, lideranças e rezadores como alunos frequentes e isso tem ajudado, principalmente, os professores não indígenas a lidar com determinadas temáticas ainda de pouco domínio. (PPP, 2015)

Esta escola foi criada por reivindicação da comunidade tendo em vista que os alunos que concluíam o ensino fundamental na Escola Municipal necessitavam se deslocar até a sede do município de Caarapó para dar continuidade a seus estudos, “mas acabavam desistindo por não se adaptarem ao sistema regular de ensino, ao preconceito, à discriminação e a um currículo escolar alheio ao seu contexto cultural e histórico”. (Yvy Poty, PPP, 2015, p.2)

Benites (2014, p.16), ao relatar a convivência conflituosa na escola não indígena, demonstra as ambiguidades que envolvem esse processo em que a necessidade de criar estratégias de negociação para ser “aceito” por aquele grupo, acarreta em conflitos com o grupo a que pertence.

O impacto negativo provocado pela convivência com pessoas de outro mundo (a escola na cidade) e, ao mesmo tempo, a não aceitação da minha presença neste espaço, aos poucos me oportunizou perceber a necessidade de construir estratégias de convivência para me “adequar” ao grupo diferente que estava tendo contato, com o objetivo de ser aceito. No entanto, essa atitude não era bem vista pela minha comunidade, porque era o modelo de vida alheia ao meu contexto. Este era o ambiente em que foi sendo construída a minha subjetividade, uma identidade que realmente e cotidianamente foi sendo vivida na fronteira.

Para Silva (2009, p.82), “a afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam sempre em operações de incluir e excluir.”

[...] dizer “o que somos” significa também dizer “o que não somos”. A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e quem não pertence, sobre quem está incluído, e quem está excluído. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre “nós” e “eles”. Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam relações de poder. “Nós” e “eles” não são, neste caso simples distinções gramaticais. Os pronomes “nós” e “eles” não são aqui, simples categorias gramaticais, mas evidentes indicadores, de posições-de-sujeito fortemente marcadas por relações de poder.

A realidade vivida pelos indígenas nas escolas não indígenas é marcada não somente pelo (des) encontro de diferentes concepções de vida e visões de mundo, mas também pelo (des) encontro de temporalidades históricas.

[...] a fronteira é essencialmente o lugar da alteridade. É isso o que faz dela uma realidade singular. A primeira vista é o lugar do encontro dos que por diferentes razões são diferentes entre si, como os índios de um lado e os civilizados de outro; como os grandes proprietários de terra, de um lado, e os camponeses pobres, de outro. Mas o conflito faz com que a fronteira seja essencialmente, a um só tempo, um lugar de descoberta do outro e de desencontro. Não só o desencontro e o conflito decorrentes das diferentes concepções de vida e visões de mundo de cada um desses grupos humanos. O desencontro na fronteira é o desencontro de temporalidades históricas, pois cada um desses grupos está situado diversamente no tempo da História. (MARTINS, 1997, p. 150-151)

Através de suas vivências e do contato “eu” / “outro” ou “nós” / “eles” estão em constante construção e reconstrução identitária. A fronteira se estabelece nesse sentido num “entre lugar” (BHABHA, 2008), um território de invenção do outro, uma zona de transição entre os diferentes que estão a negociar uma identidade. Ao frequentar a escola do não índio (*karai*), Eliel não deixa de ser Kaiowá, mas ao retornar, ele também não é mais o mesmo que saiu da Reserva.

A proposta da escola inicialmente estava voltada a implantação de um curso de agroecologia, uma vez que a comunidade, naquele momento, solicitava um ensino que possibilitasse aos jovens enfrentarem as adversidades sociais econômicas impostas pela sociedade brasileira historicamente construída.

A situação de reserva imposta às famílias da comunidade acarretou uma diminuição drástica dos recursos naturais e também devido ao contato cada vez mais próximo com a sociedade envolvente, as escolas inseridas na Reserva lidam em seu dia-a-dia com expressivas transformações nas relações sociais, culturais e econômicas, uma vez que as comunidades que tradicionalmente sobreviviam da caça, pesca e agricultura de auto consumo, atualmente possuem como principal atividade o trabalho assalariado nas fazenda ou nas usinas de álcool. O curso seria uma alternativa para os jovens, diante das adversidades sociais e econômicas existentes na Reserva. Assim, conforme acordado nas reuniões durante os Fóruns, a escola devia contemplar os conteúdos da Base Comum Nacional em consonância com os saberes indígenas, possibilitando aos alunos estratégias de sustentabilidade na própria comunidade.

No entanto, esse sonho acabou sendo interrompido com a mudança de gestão da SED no ano de 2007, como explicita o depoimento de um dos coordenadores da escola Estadual Yvy Poty¹³³, entrevistado no dia 25 de março de 2015:

Entre 2006 e 2007 houve uma mudança de gestão, aí ficamos esperando a resposta e eles disseram que os alunos não poderiam sair formados em Agroecologia porque a escola não tinha infraestrutura suficiente (laboratórios de solo e de climatologia, por exemplo). Aí acabou ficando escola de ensino médio normal mesmo. No entanto, mesmo assim sempre buscamos colocar no currículo a questão ambiental, pois acreditamos na importância da preservação do meio ambiente para a nossa própria sobrevivência.

Mesmo diante dos obstáculos anteriormente destacados pela coordenadora, a escola vem buscando desenvolver algumas atividades, em especial por meio de projetos, dentre os quais, destaca-se o plantio de uma roça de mandioca que contou com a participação dos alunos, de maneira coletiva em todas as etapas do processo (desde a busca por rama dentro da aldeia, com plantio utilizando enxada e tração animal) e também contou com a participação dos pais em forma de mutirão. Ao analisarmos a situação socioeconômica e educacional da comunidade entre os anos de 2012-2016, apresentada no PPP da escola, percebemos que houve uma inversão quanto às principais atividades econômicas desenvolvidas na Reserva.

As principais atividades econômicas estão relacionadas à agricultura familiar, diárias em fazendas circunvizinhas da aldeia e o trabalho assalariado em usinas de álcool e açúcar da região. De acordo com pesquisa realizada com os estudantes do Ensino Médio regular e do EJA do ano letivo de 2012, constatou-se que 28,7% afirmam que os pais ou responsáveis trabalham em usinas de álcool, 20 % são funcionários públicos e 25,3% trabalham em suas próprias roças. (Yvy Poty, PPP, 2015, p.5)

As principais atividades econômicas estão relacionadas à agricultura familiar, diárias em fazendas circunvizinhas da aldeia e o trabalho assalariado em usinas de álcool e açúcar da região. De acordo com pesquisa realizada com os estudantes do Ensino Médio regular e do EJA do ano letivo de 2016, constatou-se que 13,2% afirmam que os pais ou responsáveis trabalham em usinas de álcool, 19,6 % funcionários públicos e 67,2% trabalham em suas próprias roças ou não trabalham em empregos fixos. (Yvy Poty, PPP, 2016, p.5)

Além da intensificação do processo de mecanização do corte de cana em Mato Grosso do Sul¹³⁴, um dos fatores responsáveis por essa inversão são os projetos desenvolvidos nas duas escolas da Reserva. Identificamos, em nosso trabalho de campo, que as práticas desenvolvidas pela escola dentro da perspectiva intercultural ocorrem,

¹³³ O coordenador optou por não constar seu nome na entrevista.

¹³⁴ A esse respeito ver (DOMINGUES, 2010)

principalmente, através do desenvolvimento de projetos. Além da elaboração de um livro sobre as principais plantas medicinais utilizadas pelos Guarani e Kaiowá; a “Festa da mandioca” que tem discutido a questão da produção da mandioca no interior da Reserva, existe também projeto de reciclagem, horta na escola, dentre outros.

As disciplinas ofertadas são divididas de acordo com áreas de conhecimento do ensino médio, conforme disposto no Parecer CNE/CEB n. 5, 2011, p. 47: Linguagem (Língua Portuguesa, Língua Materna para populações indígenas, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física); Matemática; Ciências da Natureza (Biologia, Física Química,); Ciências Humanas (História, Geografia, Filosofia e Sociologia).

Como até o presente momento o curso de Agroecologia não foi implantado, a escola inseriu na grade curricular a disciplina Terra, Vida e Trabalho, pertencente à área de conhecimento Ciências da Natureza, e atende aos alunos na II etapa do EJA- Ensino Fundamental, por meio do Projeto Seguindo em Frente. Ofertado em 25 escolas estaduais de Mato Grosso do Sul, possui como objetivo, oferecer aos jovens de 15 a 17 anos fora da escola e em defasagem idade-ano, a conclusão do ensino fundamental e oportunidade de prosseguimento de sua trajetória escolar.

O Projeto Seguindo em Frente busca proporcionar ao jovem estudante caminhos alternativos que possibilitem vivências de empreendedorismo, de trabalho coletivo, de solidariedade e de cooperação que contribuam com a melhoria do meio ambiente e da qualidade de vida em comunidade, a partir das vivências em experiências de atuação social e cidadã. Mato Grosso do Sul. SED. Projeto Seguindo em Frente. Disponível em: www.sed.ms.gov.br/secretaria-de-educacao. Acesso em: 10 jan.2017

De acordo com informações obtidas em conversas com o diretor da escola, a grande questão colocada se refere à necessidade de maior compreensão de como promover o diálogo entre duas lógicas de produção de conhecimento e leitura de realidades tão diferentes. Acreditamos que o ponto de partida para pensarmos essa complexidade é por meio da educação intercultural, que possibilite ao aluno construir no seu cotidiano escolar um novo sentido e um novo significado de escola.

2.2 A Interculturalidade no cotidiano das escolas indígenas pesquisadas

Os principais autores que embasam nossas reflexões acerca da interculturalidade¹³⁵ demonstram que desde os anos de 1990 os países da América

¹³⁵ Fleuri, (2003); Tubino (2004); Candau, (2008; 2009; 2011); Candau e Russo (2010); Whalsh, (2009; 2010;) Moreira e Candau, (2014).

Latina passaram a assistir a expressiva variedade de debates acerca desta temática. Essa situação/condição vai influenciar as políticas públicas e, conseqüentemente, nas reformas educativas de diversos países latino-americanos. Porém, Candau e Russo (2010, p.163) chamam atenção para as dubiedades que permeiam esse processo, uma vez que parte expressiva dessas reformas ocorreu no interior de governos neoliberais, preocupados em atender aos princípios impostos pelos principais organismos internacionais¹³⁶:

Ao longo de 1980 e 1990, onze países latino-americanos reconheceram em suas Constituições o caráter multiétnico, pluricultural e multilíngue de suas sociedades. Como consequência, políticas públicas na área educativa precisaram contemplar as diferenças culturais. Nesse sentido, as diferentes reformas na área de educação incorporam a perspectiva intercultural, seja como um dos eixos articuladores dos currículos escolares, seja introduzindo questões relativas às diferenças culturais como temas transversais. **No entanto, se este alargamento do conceito e de seu impacto sobre as políticas públicas pode ser visto como um significativo progresso, não deixa de estar permeado por fortes ambigüidades, pois esta incorporação se dá no contexto de governos que estão comprometidos com a implementação de políticas de caráter neoliberal, que assumem a lógica da globalização hegemônica e a agenda dos principais organismos internacionais.** (Grifos nossos).

Assim, não realizou uma mudança de fato substancial na estrutura hegemônica do sistema/mundo capitalista, restringindo-se a uma política multicultural de racionalidade neoliberal num processo de acomodação colonial, denominado por Walsh (2009, p 16) de “recolonialidade”.

Enquanto a dupla modernidade-colonialidade historicamente funcionou a partir de padrões de poder fundados na exclusão, negação e subordinação e controle dentro do sistema/mundo capitalista, hoje se esconde por trás de um discurso (neo) liberal multiculturalista. Desse modo, faz pensar que com o reconhecimento da diversidade e a promoção de sua inclusão, o projeto hegemônico de antes está dissolvido. No entanto, mais que desvanecer-se, a colonialidade do poder nos últimos esteve em pleno processo de acomodação dentro dos desígnios globais ligados a projetos de neoliberalização e das necessidades do mercado; eis aí a “recolonialidade”. (WALSH, 2009, p 16)

¹³⁶ As reformas educativas e constitucionais latino-americanas dos anos 1990 podem ser compreendidas dentro deste interesse de responsabilidade de “transformação”. Efetivamente, a orientação relacionada aos “Povos Indígenas” incluía elementos relacionados à educação, ao desenvolvimento e aos direitos legais – particularmente os direitos de identidade e de terra -, oferecendo desta maneira critérios para as reformas jurídicas dentro de um marco encaminhado ao projeto neoliberal de ajuste estrutural, dando reconhecimento e inclusão à oposição dentro do Estado-nação, sem maior mudança radical ou substancial em sua estrutura hegemônico-fundante. (CANDAU, 2009, p. 19)

Nesse sentido, é de expressiva contribuição a análise do professor Fidel Tubino (2004, p.3) para o qual a interculturalidade mais do que categoria de análise é uma postura ética, uma maneira de comportar-se:

La interculturalidad no es un concepto, es una manera de comportarse. No es una categoría teórico, es una propuesta ética. Más que una idea es una actitud, una manera de ser necesaria en un mundo paradójicamente cada vez más interconectado tecnológicamente y al mismo tiempo más incomunicado interculturalmente. Un mundo en el que los graves conflictos sociales y políticos que las confrontaciones interculturales producen, empiezan a ocupar un lugar central en la agenda pública de las naciones

Tubino salienta, no entanto, que existem atualmente ideias vagas e limitadas acerca da interculturalidade. Concordamos com o referido autor, que o estudo intercultural requer considerar que, dependendo do contexto em que se inserem os encontros e/ou desencontros entre os diferentes grupos socioculturais, possuem configuração própria. **Na América Latina, a educação intercultural tem sua origem marcada pelas preocupações com a educação escolar dos povos indígenas.** Segundo o autor (2004, p. 3):

Mientras que en Europa el discurso sobre la interculturalidad apareció directamente ligado a los programas de educación alternativa para los migrantes procedentes de las antiguas colonias, **en América Latina el discurso y la praxis de la interculturalidad surgió como una exigencia de los programas de educación bilingüe de los pueblos indígenas del continente.** Anotar las diferencias de los contextos de aparición de estos discursos no es un dato accesorio e irrelevante. Pues una cosa es plantear el problema de las relaciones interculturales en sociedades post-coloniales como las nuestras y otra cosa es plantearlo como problema al interior de las grandes sociedades coloniales del pasado, actualmente invadidas por fuertes olas migratorias procedentes mayoritariamente de sus empobrecidas ex - colonias. (Grifos nossos)

Walsh (2009) chama atenção para a participação dos movimentos sociais na luta pelo reconhecimento da diversidade cultural na América Latina. Destaca, entretanto, que é necessário maior contextualização política, uma vez que em grande parte a inserção destes debates se insere em contextos marcados pelos desenhos globais do poder, capital e mercado. No entender da autora, embora exista nos últimos anos um verdadeiro modismo em torno dos discursos sobre interculturalidade, devemos considerar o contexto em que se inserem esses debates e que muitas das vezes, acaba por assumir significado e perspectiva funcional aos organismos internacionais. Nas palavras de Walsh, (2010, p.6):

No obstante, en los últimos años la interculturalidad es palabra de moda de los organismos internacionales, las Ongs y las instituciones y políticas estatales. En estos contextos, muchas veces pierde su arista luchadora, transformadora, de-colonial y crítica, y asume un significado y perspectiva que la hace utilitario o funcional al sistema. Aquí la interculturalidad no se distingue de mayor medida del multi-pluriculturalismo. **Me refiero a lo que se desarrolle en el ámbito estatal alrededor del establecimiento de derechos, políticas y prácticas institucionales que reflejan la particularidad de las “minorías” añadiendo o sumando ellas a los campos nacionales establecidos (de educación, salud y derecho, entre otros) sin necesariamente atacar las asimetrías y desigualdades, promover relaciones equitativas o incidir en la matriz colonial de poder aun presente. Tal adición e inclusión forma parte, de hecho, de la lógica multi-pluri-cultural del capitalismo neoliberal, una lógica que busca incorporarles a todos –claro de manera aun jerárquica y diferencial- al mercado.** (Grifos nossos)

As particularidades das questões multiculturais na América Latina são destacadas por Candau (2008), com enfoque para a realidade brasileira marcada por formação histórica de eliminação ou escravização e negação do "outro", de sujeitos históricos que foram massacrados, mas que lutam e resistem reafirmando suas identidades e lutando por seus direitos, enfrentando relações de poder assimétricas, de subordinação e exclusão. No entender da referida autora (2008, p.17):

A nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do “outro” ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação de sua alteridade. Os processos de negação do “outro” também se dão no plano das representações e no imaginário social. Neste sentido, o debate multicultural na América Latina coloca-nos diante desses sujeitos históricos que foram massacrados, que souberam resistir e continuam hoje afirmando suas identidades fortemente na nossa sociedade, mas numa situação de relações de poder assimétricas, de subordinação e acentuada exclusão.

Percebemos, assim, apesar das muitas questões colocadas pelo multiculturalismo, que a questão da **alteridade**¹³⁷ perpassa todas elas.

As relações entre “nós” e os “outros” estão carregadas de dramaticidade e ambiguidade. Em sociedades em que a consciência das diferenças se faz cada vez mais forte, reveste-se de especial importância aprofundarmos questões como: quem incluímos na categoria “nós”? Quem são os “outros”? (CANDAU, 2005, p. 19): (Grifos nossos)

Para Fleuri (2003, p.30):

Embora os outros, os diferentes, frequentemente tenham sido domesticados pelo discurso e pelo poder colonial, *a irrupção*

¹³⁷ Para Ramos e Knapp (2013, p.529) as noções que procuram afastar os olhares e atitudes discriminatórias estão profundamente ligadas ao conceito de alteridade.

(inesperada) do outro, do ser-outro-que-é-irredutível-em-sua alteridade, cria um distanciamento, uma diferença entre perspectivas, um *entrelugar*, um terceiro espaço, que ativa o deslocamento entre múltiplas alternativas de interpretações e ao mesmo tempo constitui os posicionamentos singulares no contexto desta luta de interpretações possíveis. A irrupção do outro produz um interstício entre o anúncio e a denúncia, configurando o espaço de enunciação de novos, múltiplos, fluidos, ambivalentes significados. Entre a identidade (o eu, o mesmo) e a alteridade (o outro, o diferente) se produzem processos de tradução e de negociação cujos enunciados não são redutíveis ao *mesmo* ou ao *diferente*. (Grifos do autor)

No entanto, as iniciativas que se intitulam “educação intercultural”, em sua maioria, se restringem a promoção das interações dos diferentes grupos socioculturais existentes, sem promover o confronto entre as relações de poder que permeiam essas relações. Na análise de Candau (2013, p.24):

Esta perspectiva da interculturalidade constitui uma tarefa complexa e desafiante, que apenas está dando seus primeiros passos, entre nós. São poucos os/as autores/as que se e as iniciativas que se colocam nesta direção. Em geral, quando se promove o diálogo intercultural se assume uma abordagem de orientação liberal e se focaliza, com frequência, as interações entre diferentes grupos socioculturais de um modo superficial, reduzindo a visibilização de algumas expressões culturais, destes grupos, sem enfrentar a temática das relações de poder que perpassam as relações interculturais, nem as matrizes profundas, mentalidades, imaginários, crenças, configuradoras de sua especificidade.

Nesse sentido, reportamo-nos novamente a Walsh (2010, p.6) para a qual a interculturalidade entendida criticamente é um projeto ainda em construção nos países da América Latina:

Desde esta perspectiva, la interculturalidad es un proyecto de carácter y orientación de-colonial, descolonizador. Apuntala y requiere la transformación y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir, y vivir distintas. Por eso mismo, la interculturalidad entendida críticamente aun no existe, es algo por construir. Ahí su entendimiento, construcción y posicionamiento como proyecto político, social, ético y epistémico que se afirma en la necesidad de cambiar no solo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización, discriminación, incluyendo con relación a las estructuras jurídicas.

As respostas obtidas nas entrevistas realizadas com coordenadores (as) atuantes nas escolas indígenas do município de Dourados demonstram que todos reconhecem a importância da escola indígena trabalhar dentro de uma perspectiva intercultural. No entanto, não há consenso quanto à efetivação desta educação nas escolas. Parte afirma

que a interculturalidade está presente na escola por meio dos projetos desenvolvidos, outros destacam sua importância para reafirmação da língua materna, e, um coordenador afirmou que a escola não trabalha na perspectiva intercultural porque segue o Referencial proposto pelo município, o qual não atende às especificidades das escolas indígenas:

Sim, a escola trabalha dentro de uma perspectiva intercultural. Todo o trabalho da escola é voltado para a cultura local, os trabalhos, projetos, desenvolvidos são realizados, de forma interdisciplinar procurando fatos, história, e costumes das culturas, e etnias, presentes na escola. (Coordenadora de Escola Estadual Indígena Intercultural GUATEKA-Marçal de Souza. Em entrevista no ano de 2015)

Sim a escola procura fazer este trabalho desenvolvendo projetos que valorize e respeite o conhecimento tradicional, mas que também seja incluído o conhecimento universal. (Coordenadora da escola municipal indígena Tengatuí Marangatu Polo. Em entrevista no ano de 2015)

A escola dentro desta perspectiva intercultural vem desenvolvendo ações principalmente em questão da língua. Porque a escola por muito tempo esteve pautada em conhecimentos não indígenas, então houve muita resistência. Mas aí para desconstruir esse pensamento, a escola tem que se transformar em um espaço de luta. Mas para fazer esse processo de desconstrução é preciso um diálogo entre escola e a comunidade. A primeira ação que deve ser pensada e que estamos tentando aqui na escola é a reafirmação da nossa língua. Porque o aluno indígena pedagogicamente atende pela fala. Então é necessário que se alfabetize na língua materna. Essa é uma das primeiras ações. (Coordenador da Escola Municipal indígena Agostinho)

A escola não trabalha nesta interculturalidade, pois ela ainda segue o currículo que o município manda, as ações que a escola vem desenvolvendo estão baseadas no currículo que o município oferece. Ainda há uma perspectiva de que um dia as escolas indígenas de Dourados venham ter um currículo próprio para que se trabalhe numa perspectiva diferenciada. (Coordenador da Escola Municipal Indígena Araporã, em entrevista no ano de 2015)

As falas dos (as) coordenadores (as) evidenciam que apesar de haver “consciência” da importância de se trabalhar dentro de perspectiva intercultural, essa é ainda uma questão que merece maior debate e reflexão. Primeiro no que se refere aos projetos, entendemos que esta é metodologia utilizada para efetivação da educação intercultural presente em todas as escolas pesquisadas. Contudo, é necessário que as ações desenvolvidas, sejam por meio de projetos ou através das disciplinas específicas, estejam em constante diálogo com a base nacional comum. Ou seja, a aproximação com os saberes indígenas devem permear a todo o momento a prática dos professores, não se limitando apenas a alguns momentos e espaços determinados.

A questão da reafirmação da língua com a alfabetização na língua materna é extremamente importante na luta pela descolonização da escola. Concordamos com o coordenador da Escola Municipal Agustinho, que a descolonização da língua é uma das questões fundamentais para construção do novo olhar para a educação escolar indígena, garantido para os povos indígenas desde a Constituição Federal de 1988 e reafirmadas nas leis e decretos que a seguem. Entretanto, diante da complexidade em que se inserem as escolas indígenas de Dourados, essa não é uma questão fácil de efetivar, mas necessária.

Historicamente, a escolarização dos povos indígenas da RID sempre esteve atrelada às políticas do Estado, na busca de uma educação assimiladora e integracionista da cultura ocidental e da língua nacional (Português), objetivando preparar o índio para a civilização, para a globalização, visando à homogeneização cultural. Nesse contexto, os alunos que estudavam nestas escolas tinham que se adequar à lógica da escola com modelos e currículos de acordo com padrão não indígena, e não a escola se adequar para atender as diferenças étnicas e culturais. Isso também trouxe grandes mudanças na dinâmica cultural dos grupos étnicos e nas relações interétnicas que compõem ou constituem a população da Terra Indígena de Dourados. Por exemplo, a escolarização intensificou o deslocamento e desvalorização da língua indígena, por conta de que a escola só trabalhava/trabalha com Português. (SOUZA, 2013, p. 99)

A imposição da língua portuguesa pelo colonizador deixou marcas que permanecem ainda hoje em grande parte das escolas indígenas, seja por meio da prevalência desta disciplina na matriz curricular, ou até mesmo, materializada nas paredes das salas de aula das escolas indígenas RID. (Ver Figura 44)



Figura 44: Foto da sala de extensão Escola Municipal Indígena Tengatú Marangatu.

Foto: Acervo da escola

Fonte: trabalho de campo (2017)

Nesse sentido, concordamos com Moreira e Candau (2014, p.14), pois é necessário uma perspectiva de educação que instigue ao professor “desafiar o viés monocultural, do currículo escolar”,

[...] desestabilizar a hegemonia da cultura ocidental do currículo, a destacar o caráter relacional e histórico do conhecimento, escolar, a questionar as representações, as imagens, e os interesses expressos em diferentes artefatos culturais, buscando explicitar as relações de poder nelas expressas.

Outra questão destacada por um dos coordenadores (as) refere-se à ausência de um Referencial Curricular que venha a atender às especificidades das escolas, uma vez que o Referencial utilizado ainda é o mesmo das demais escolas do município. Questionado sobre a existência de um Referencial Curricular específico para atender as escolas do município de Dourados, o professor e coordenador da CEAID, Elias Moreira¹³⁸, relatou que existe um grupo de professores indígenas¹³⁹ que estão discutindo ações para elaboração do Referencial, contudo, as escolas indígenas ainda utilizam o mesmo Referencial trabalhado nas demais escolas do município.

O objetivo principal da Coordenadoria é trabalhar dentro de uma perspectiva intercultural. Contudo, não é algo fácil. Atualmente nós estamos trabalhando na elaboração do Referencial específico, mas, não é algo fácil de fazer não. Aqui na Reserva você sabe, existem as três diferentes etnias. Além disso, a complexidade que chega até a escola é ainda maior porque existem os filhos de Guarani casados com Kaiowá ou com Terena, uns falantes da língua, outros não. É ainda um desafio para nós. Não existe ainda no município um Referencial Curricular específico para atender a realidade dos alunos. O Referencial trabalhado nas escolas indígenas é o mesmo do trabalhado nas demais escolas do município. (Elias Moreira - diretor do Departamento de Educação escolar indígena- em entrevista no dia 26/05/2015).

Em entrevista realizada no ano de 2016, a professora Cristiane Alves Machado, que atua no Departamento de Educação Escolar Indígena - ligado a CEAID, afirmou estar em elaboração o novo Referencial para o município de Dourados, em que as especificidades das três etnias serão contempladas, mas devido à complexidade que envolve a convivência dos Guarani, Kaiowá e Terena, dentro de um mesmo espaço, até o ano de 2016 esse Referencial ainda não estava concluído.

¹³⁸ Em entrevista pessoal concedida no dia 26/05/2015.

¹³⁹ A comissão de discussão do Referencial Curricular Indígenas é composta por coordenadores e/ou diretores representantes das escolas indígenas; representantes da CEAID, SINTED e SEMED, e da Ação Saberes Indígena na escola.

Consideramos a elaboração do Referencial Curricular que contemple as especificidades das escolas indígenas uma conquista para a educação escolar indígena do município de Dourados. Entretanto, entendemos que o documento por si não garante a efetivação da educação intercultural. É necessário refletir sobre ambiguidades presentes no contexto escolar que envolve, sobretudo, a prática pedagógica trabalhada em sala de aula, e conseqüentemente, a necessidade de descolonização do saber, que permanece intrinsecamente arraigada em grande parte da nossa sociedade e que acaba por se refletir nas práticas de parte dos professores em sala de aula, inclusive dos educadores (índigenas e não indígenas) atuantes nas escolas indígenas da Reserva.

Para o diretor da escola Guateka, Fabiano Avelino, muita das vezes essa tentativa de descolonização do saber é feita dentro do “chamado currículo oculto”, mesmo contra a vontade do “patrão”, evidenciada no Referencial Curricular¹⁴⁰. Contudo, a fala do diretor demonstra também os conflitos existentes entre a vontade de fazer diferente e a formação colonial que por vezes se faz presente, mesmo entre as pessoas que de alguma maneira lutam pela descolonização do saber.

Porque infelizmente nós temos o seguinte, quando se olha para o índice do IDEB, ou qualquer outro desses índices de aproveitamento que nós temos, sabemos que muitas vezes, e aí nós temos que tomar cuidado, porque muitas vezes nós puxamos para baixo o índice de aproveitamento, tanto das escolas da rede municipal como da rede estadual. Isso nós temos que mudar. Então nós temos que deixar eles conscientes que nós temos que produzir. Não é porque nós estamos esquecidos, numa escola que não tem asfalto, que nós temos que ser os últimos, nós temos que fazer nossa parte. Não precisa ser o melhor aluno, isso é uma coisa pessoal de cada um, mas que no conjunto faça sua parte. (Diretor da escola GUATEKA Fabiano Avelino. Fala realizada para os alunos do PIBID/Geografia da UFGD no dia 18/10/2016)

É fato que se analisarmos o IDEB das escolas indígenas em comparação com o das escolas não indígenas, vamos confirmar a colocação do diretor. Contudo, concordamos com o professor Antonio Dari Ramos¹⁴¹ que devemos analisar sobre quais critérios essas avaliações são realizadas. É necessário o questionamento sobre a forma de como essas avaliações são colocadas para os alunos indígenas. E mesmo que ainda não haja respostas para esta questão, dizer que as escolas indígenas são inferiores ou ruins com base nessas avaliações também é algo extremamente problemático. Essa é

¹⁴⁰ Fabiano Avelino - diretor da Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Intercultural Guateka – Marçal de Souza Fala realizada para os alunos do PIBID/Geografia da UFGD no dia 18/10/2016.

¹⁴¹ Fala realizada pelo professor Antonio Dari Ramos no 18º Encontro de Professores Guarani e Kaiowá, em Antonio João (MS) no ano de 2012.

uma herança colonialista epistemológica eurocêntrica “que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias”. (PORTO-GONÇALVES, 2005, p.3)

Para além dos resultados das avaliações destacados pelo diretor (Prova Brasil, ENEM, etc), identificamos uma expressiva produção de materiais elaborados pelos alunos durante o ano letivo¹⁴². Essa produção é apresentada para a comunidade escolar e também para os demais moradores de Dourados numa Mostra Cultural organizada pela escola. Nos anos de 2016 e 2017 foi apresentada uma grande diversidade de trabalhos sobre o centenário da Reserva Indígena de Dourados (figura 45). A mostra cultural é tida pelo diretor, professores e coordenadores da escola, como a materialização do trabalho diferenciado desenvolvido pela escola durante o ano letivo. (Ver figura 45)



Figura 45: Trabalhos elaborados pelos alunos da escola GUATEKA apresentados na Mostra Cultural realizada nos anos de 2016 e 2017

Fotos: SILVA, S.R.

Fonte: trabalho de campo (2016; 2017)

A mostra objetiva a valorização da cultura, através de trabalhos, pesquisas, entrevistas, visitas e palestras desenvolvidas na unidade escolar. Além de apresentações culturais, danças típicas das etnias Terena, Guarani e Kaiowá, ocorreram exposições de trabalhos relacionadas aos projetos desenvolvidos no decorrer do ano. Grafismo das

¹⁴² Dentre a produção de material elaborado para as mostras culturais, identificamos um número expressivo de materiais produzidos na disciplina de Geografia. Faremos uma análise acerca da produção desse material no capítulo III desta pesquisa.

três etnias, ilustrações, histórias dos líderes indígenas, esportes tradicionais, produções textuais, além do túnel do tempo relatando fatos ocorridos na Reserva indígena desde sua criação, demonstraram a diversidade de trabalhos desenvolvidos durante o ano escolar.

Em vários trabalhos fica evidenciada a percepção dos alunos sobre as transformações socioespaciais destes cem anos da RID, bem como as consequências da imposição da situação de reserva para cada uma das etnias que (re) existem neste espaço, do mesmo modo, a importância da luta pela retomada dos seus *tekoha* (figura 46).

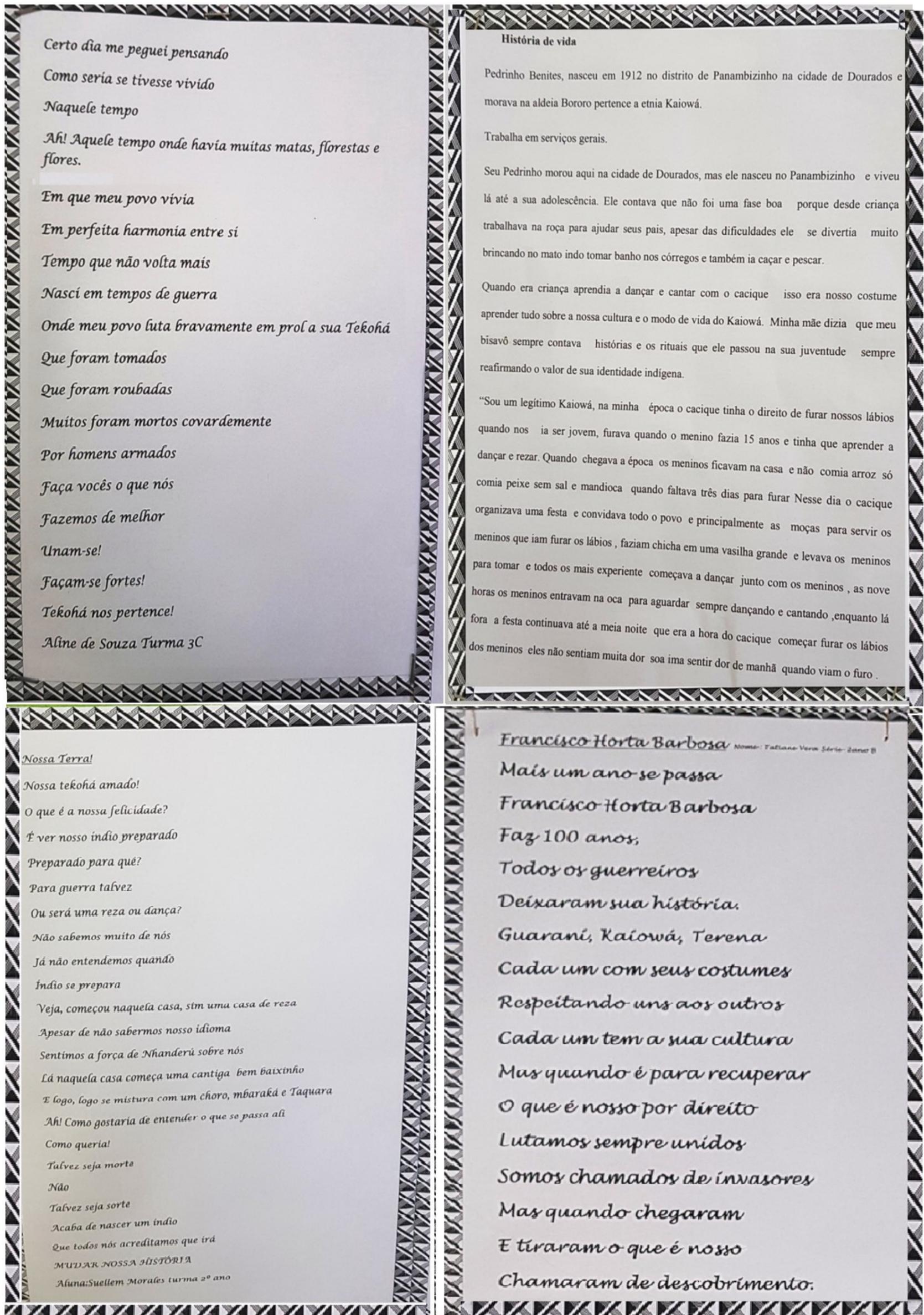


Figura 46: Produção dos alunos da escola GUATEKA na Mostra Cultural realizada em comemoração ao Centenário da Reserva Indígena de Dourados.

Fotos: SILVA, S.R (2017)

Fonte: trabalho de campo (2017)

Todas essas questões demonstram que um projeto de ensino efetivamente diferenciado, requer aproximação com a realidade em que a comunidade está inserida e, conseqüentemente, “a necessidade de tomar distância das formas de pensar, saber, ser e viver inscritas na razão moderno-ocidental colonial”. (WALSH, 2009, p.25)

Mas a tensão presente entre o discurso do diretor e a produção de material, demonstra que essa não é uma tarefa fácil de efetivar uma vez que a escola é instituição não indígena, surgida em contexto de sociedades radicalmente distintas das comunidades indígenas. Ou seja, a escola indígena não é produto da cultura indígena e fora instituída nas sociedades indígenas com todos os problemas existentes na escola não indígena.

Dito isso, e corroborando com o pensar de Ferreira (2014), é importante analisarmos o papel que a escola desempenhou junto às comunidades indígenas, subsidiados em grande parte pelo projeto colonial, integracionista e assimilacionista, que evidencia as opções políticas que permearam os projetos educacionais no País, desde a chegada do “colonizador”, e que permaneceu, pelo menos do ponto de vista das políticas públicas, até a Constituição Federal de 1988, mas que na prática, salvo algumas exceções, permanecem até os dias atuais.

Entretanto, é necessário considerar o processo de consolidação das escolas indígenas, uma vez que a significativa presença dessa instituição em terras indígenas é marcada por um histórico de luta destes povos, com participação efetiva do movimento dos professores indígenas. Por outro lado, a construção de uma escola efetivamente indígena, é ainda um desafio colocado para os professores indígenas, que na luta pela construção de seus projetos educacionais, se deparam com inúmeros obstáculos, muita das vezes, arraigados de um ideário de que a escola é instrumento de promoção social, negligenciando assim, a existência de classes, a concentração de riqueza e poder e, conseqüentemente, a distribuição desigual de renda. Nesse sentido, concordamos com D’Angelis (2012, p.76) que:

[...] essa perspectiva ideológica aponta para a escola como a promotora de uma possível “equalização” de oportunidades e, por consequência, propiciadora da igualdade entre as pessoas, do fim dos preconceitos, e dos processos de marginalização social.

A escola não é retentora, nem tampouco a mola transformadora revolucionária da sociedade dividida em que vivemos, muito menos o será na relação da sociedade indígena com o conjunto amplo da chamada “sociedade brasileira.” **Isso não significa que a escola não possa ter um papel importante de formação dentro de um projeto político mais amplo.** (Grifos nossos)

Entendemos que a construção de uma escola indígena, autônoma, útil a cada comunidade em que está inserida, perpassa, sobretudo, pela construção de projetos educacionais anticolonialistas. Para tal, é necessário que os programas de educação escolar indígena, sejam geridos pelas comunidades indígenas, e não para as comunidades indígenas. (D'Angelis, 2012).

[...] a educação escolar indígena não é exclusividade dos “especialistas” em índios, mas diz respeito também aos educadores revolucionários; [...] os não-índios (qualquer que seja sua vinculação ou não à questão indígena) só podem ser atores coadjuvantes nesse processo, se não querem continuar reproduzindo as práticas colonialistas dos últimos 500 anos; [...] os índios precisam organizar-se para fazer desse processo de discussão e construção da escola indígena um momento de avanço político, objetivando um saldo organizativo que coloque o movimento indígena em um passo adiante do indigenismo, e não mais a seu reboque. (D'Angelis, 2012, p.16 - 17).

Nesse sentido, destacamos a contribuição da educação intercultural crítica em que os diferentes modos de organização, com espaços e tempos diferenciados sejam o eixo norteador dos projetos educacionais. “Consideramos, então, ser possível e desejável que a escola se constitua em um lugar no qual se articulem diferentes saberes, conhecimentos e culturas”. (MOREIRA e CANDAU, 2014, p.14)

Mas, é necessário que para além da promoção do diálogo entre os diferentes saberes, a escola indígena se construa como espaço de reflexão sobre as assimetrias de poder existentes.

Percebe-se que a escola indígena, para atender as expectativas e interesses das comunidades, não pode se limitar apenas a ser um espaço de diálogo entre os diferentes saberes e culturas, mas deve ir além, no sentido de que seja um espaço de reflexão, por meio da qual as populações indígenas dialoguem com a história que as colocou no contexto de inferioridade, a partir do processo de homogeneização cultural, primeiro no sistema colonial, depois no sistema capitalista, onde tudo é mercadoria, visando o acúmulo de riqueza e não a dignidade humana. (SOUZA, 2013, p.107)

As falas das coordenadoras das escolas indígenas do município de Amambai também evidenciam a complexidade que permeia o interior das escolas indígenas desse município, em especial no que se refere à busca pela educação intercultural crítica, por meio da qual, se possibilite aos alunos o questionamento da colonialidade presente em nossa sociedade desde a “chegada dos colonizadores”, mas que permanece até os dias atuais.

Educação intercultural é a educação onde os conhecimentos é a base, processo contínuo entre a comunidade e a sociedade de valores e tradições, autonomia nos projetos interculturais diversidade. Na escola procuramos trabalhar a interculturalidade, mas nem sempre é possível. Valorizamos os saberes indígenas, (música, dança, histórias) em especial por meio dos projetos desenvolvidos: meio ambiente, drogas, trânsito, etc, em que envolvemos todos de modo geral, culminando com a festa intercultural que faz parte do calendário escolar. (Coordenadora da escola municipal pólo indígena Mbo'Eroy Guarani Kaiowá. Em entrevista no dia 22/10/2015)

Educação intercultural é várias culturas convivendo e aprendendo juntas. A escola trabalha dentro da perspectiva intercultural. Desde o PPP da escola, os projetos realizados, e ações diversas são pensados, dentro dessa perspectiva. Ao ministrar os conteúdos, nos planejamentos trabalhamos interculturalmente. (Coordenadora da escola estadual pólo indígena Mbo'Eroy Guarani Kaiowá. Em entrevista no dia 22/10/2015)

A concepção de educação intercultural das coordenadoras demonstra elementos que evidenciam as conquistas nessa longa caminhada pela construção da educação de fato intercultural, como por exemplo, a valorização dos saberes e conhecimentos indígenas, assim como, a reafirmação da importância da autonomia dos indígenas na escolha e elaboração de seus projetos educacionais, como recomendado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena.

Neste sentido, destaca-se a recomendação para que os projetos educativos reconheçam a autonomia pedagógica das escolas e dos povos ao contemplar os conhecimentos e modos indígenas de ensinar, o uso das línguas indígenas, a participação dos sábios indígenas independente da escolaridade, a participação das comunidades valorizando os saberes, a oralidade e a história de cada povo, em diálogo com os demais saberes produzidos por outras sociedades humanas. (Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena PARECER CNE/CEB Nº: 13/2012, p.9).

Todavia, identificamos nas falas das coordenadoras das escolas de Amambai, assim como nas escolas indígenas do município de Dourados, que apesar da consciência da necessidade de propor diálogos entre os diferentes saberes existentes, não se coloca em questão as relações assimétricas que permeiam esses (des) encontros. Fica evidenciado, assim, que a concepção de educação intercultural que permeia o ideário das (os) coordenadoras (es) atuantes nas escolas indígenas de ambos os municípios – se aproximam do interculturalismo funcional identificado pelo professor Fidel Tubino, que possui diferenças substantivas em relação a interculturalismo crítico a que defendemos.

Las diferencias entre el interculturalismo funcional y el interculturalismo crítico son sustantivas. El punto de partida y la

intencionalidad del interculturalismo crítico es radicalmente diferente. Mientras que el interculturalismo neoliberal busca promover el diálogo sin tocar las causas de la asimetría cultural, el interculturalismo crítico busca suprimirlas. “...No hay por ello que empezar por el diálogo, sino con la pregunta por las condiciones del diálogo. O, dicho todavía con mayor exactitud, hay que exigir que el diálogo de las culturas sea de entrada diálogo sobre los factores económicos, políticos, militares, etc. que condicionan actualmente el intercambio franco entre las culturas de la humanidad. Esta exigencia es hoy imprescindible para no caer en la ideología de un diálogo descontextualizado que favorecería sólo los intereses creados de la civilización dominante, al no tener en cuenta la asimetría de poder que reina hoy en el mundo”. Para hacer real el diálogo hay que empezar por visibilizar las causas del no-diálogo. (TUBINO, 2004, p.6)

Essa perspectiva funcional acaba servindo como subsídio ao modelo de sociedade vigente e reforça a submissão e a subalternização histórica a que os povos indígenas foram submetidos. A opção pela interculturalidade crítica, compreendida “enquanto processo e projeto dirigido à construção de modos ‘outros’, do poder, saber, ser, viver” (WALSH, 2009, p. 24), requer pensar em educação para além do mero diálogo entre os diferentes saberes. Assumir esta opção implica em trabalho de orientação decolonial¹⁴³:

É argumentar não pela simples relação *entre* os grupos, práticas ou pensamentos culturais, pela incorporação dos tradicionalmente excluídos dentro das estruturas (educativas, disciplinares ou de pensamento) existentes, ou somente pela criação de programas “especiais” que permitem que a educação “normal” e “universal” siga perpetuando práticas e pensamentos racializados e excludentes. É assinalar a necessidade de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que diferencialmente posicionam grupos, práticas e pensamentos dentro de uma lógica e ordem e lógica que, ao mesmo tempo e ainda, é racial, moderno-ocidental e colonial. Uma ordem em que todos fomos de uma maneira ou de outra, participantes. (WALSH, 2009, p.24) (Grifos da autora).

Outra questão que merece maior atenção é o fato de somente na escola estadual a coordenadora sinalizar para que a educação intercultural esteja permeando os planejamentos e conteúdos trabalhados diariamente na escola. Esta questão está evidenciada nos componentes curriculares propostos para ambas as escolas municipais indígenas do município (Tupã 'I Nãndeva e Mbo'Eroy Guarani Kaiowá), os quais apresentam exatamente a mesma proposta em seus PPPs.

¹⁴³ Para Walsh (2009) a *decolonialidade* se refere ao trabalho que procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas, da colonialidade – estruturas até agora permanentes que mantém padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos. (p.24)

Como apontamos nos quadros a seguir, o ensino fundamental está organizado de acordo com componentes curriculares das diversas áreas do conhecimento, divididos entre a Base Nacional Comum, na qual a disciplina de Geografia está inserida (quadro 2) e a parte diversificada, que compreende a Cultura Indígena e Língua Guarani (quadro 3).

Quadro 2: Componente Curricular da Escola Municipal Pólo Indígena Mbo'ero'y Guarani Kaiowá: Geografia do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental –Conteúdos da base comum.

Conteúdo	1º Bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
6º ANO	<p>Introdução à Geografia: História da Geografia; Orientação: pontos cardeais, colaterais e formas diversas de localização; Coordenadas geográficas: linhas imaginárias e Hemisférios terrestres; Movimentos da Terra: Translação e Rotação; Fusos horários; Cartografia: elementos de um mapa e tipos de mapas e escala geográfica; Espaço Natural e Geográfico.</p> <p>O Universo Origem; Sistema Solar; Os Planetas; O Planeta Terra e sua evolução geológica (Deriva continental e Tectônica de placas).</p>	<p>Litosfera: Formação do Planeta Terra, A estrutura interna e externa da Terra, O relevo terrestre e suas formas fundamentais, Os agentes formadores e modificadores do relevo, Estrutura geológica de Mato Grosso do Sul.</p>	<p>Hidrosfera: As águas continentais (rios, lagos), Hidrografia do Brasil, Águas subterrâneas, O relevo submarino, Oceanos e Mares, Hidrografia de Mato Grosso do Sul.</p>	<p>Atmosfera (clima e vegetação): Fenômenos atmosféricos; O tempo e o clima, Formações vegetais, Relações entre clima e vegetação Massas de ar, Estações do ano, Climatologia de Mato Grosso do Sul.</p>
7º ANO	<p>A formação do território brasileiro: Localização geográfica e extensão territorial; Limites, fronteiras e regionalização; Indicadores econômicos e desigualdades sociais, Quadro econômico e social Indígena e Afro-Brasileiro; Ação dos seres humanos sobre a natureza/diferentes tecnologias e as alterações no ambiente. População crescimento e condições socioeconômicas: População absoluta e cálculos estimativos, População relativa; A população brasileira: movimentos migratórios, diversidade, indicadores sociais; População Afro-Brasileira e Indígena; População de Mato Grosso do Sul.</p>	<p>Regionalização do espaço brasileiro: Regionalização Geoeconômica do Centro-Sul; Condições naturais, sociais e econômicas: industrialização, comércio, agropecuária, estrutura fundiária; Transporte: ferrovias, rodovias e hidrovias. Contrastes sócio-espaciais: O centro da economia capitalista do Brasil; Conflitos urbanos e rurais (êxodo rural e reforma agrária); Urbanização: Regiões Metropolitanas, Cidades: problemas sociais e ambientais; Geografia de Mato Grosso do Sul.</p>	<p>Nordeste: Aspectos físico-geográficos; A ocupação e organização do espaço no Brasil colônia e nos dias atuais; O papel do Nordeste no sistema capitalista brasileiro; Condições naturais, sociais e econômicas: industrialização, comércio, agropecuária, estrutura fundiária; As subdivisões nordestinas; Atividades turísticas; Conflitos urbanos e rurais (êxodo rural e reforma agrária); Transporte: ferrovias, rodovias e hidrovias; Urbanização: Regiões Metropolitanas, Cidades: problemas sociais e ambientais.</p>	<p>Amazônia: Aspectos físico-geográficos, Ocupação e organização do espaço; Condições naturais, sociais e econômicas: industrialização, comércio, agropecuária, estrutura fundiária; Conflitos urbanos e rurais: êxodo rural e reforma agrária; Transporte: ferrovias, rodovias e hidrovias; Urbanização: Regiões Metropolitanas Cidades: problemas sociais e ambientais, Extrativismo sustentável e ecoturismo, Populações indígenas.</p>
8º ANO	<p>Conceitos Relevantes: Países desenvolvidos, em desenvolvimento e subdesenvolvidos, Países do Norte e Países do Sul; Globalização: Blocos econômicos, Mudanças Ambientais Globais. Regionalização da América: Posição geográfica, astronômica e área territorial, Regionalização do continente americano, Relevo, clima, hidrografia, vegetação e mudanças ambientais, Evolução do povoamento, Transporte fluvial e hidrografia, Circulação, Transportes e Comunicações</p>	<p>América Anglo-saxônica - Estados Unidos e Canadá: Aspectos gerais, Potências econômicas e tecnológicas, Tecnologia de ponta, Espaços industriais urbanos.</p>	<p>América Central: Características gerais América Central continental, América Central Insular.</p>	<p>América do Sul: As diferenças entre países América Andina e Platina, Aspectos gerais Integração política econômica: propostas de integração – MERCOSUL e outros; América Latina: Formação histórica, Diversidades e contrastes entre os países latinos, O espaço, o ser humano e as mudanças econômicas recentes, Integração política e econômica na América Latina.</p>
9º ANO	<p>Ordem mundial contemporânea: Origem do capitalismo e socialismo, Guerra Fria, O mundo Pós-Guerra, Revolução Industrial e Revolução Técnico-Científica, Competição pela liderança do mundo, A divisão do mundo em blocos econômicos.</p>	<p>Europa: Organização do espaço geográfico europeu, Aspectos físicos, Urbanização, Indicadores sociais e econômicos e aspectos demográficos; Europa Ocidental: economia e avanços tecnológicos; União Europeia e a crise da zona do Euro, Conflitos e tensões na região do leste europeu</p>	<p>Ásia: Antecedentes históricos, Diversidade natural Problemas sociais e conflitos étnicos, culturais e religiosos, Diversidade econômica: tecnologia de ponta, clássica e dependente, Japão, Índia e Tigres Asiáticos: aspectos naturais, população e espaço econômico. China: questão demográfica, produção industrial, inserção e expansão no mercado Internacional.</p>	<p>África e Oceania: Neocolonialismo e descolonização da África, Quadro natural, destruição das florestas e a desertificação do Continente Africano, Subdesenvolvimento e contrastes econômicos da África, Dependência econômica da África, O espaço natural da Oceania, Austrália e Nova Zelândia: países com desenvolvimento social e econômico, Disputa internacional da Antártida e regiões polares</p>

Fonte: PPP, 2012
Org.: Silva, S.R. 2017

Quadro 3: Componente Curricular da Escola Municipal Pólo Indígena Mbo'Eroy Guarani Kaiowá - Geografia do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental- Conteúdos da parte diversificada

Cultura Indígena: 6º ao 9º ANO	Língua Guarani 6º ANO	Língua Guarani 7º ao 9º ANO
<p>Diversidades culturais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elementos da cultura (Crenças, tradições, as religiões, a economia, o idioma, a organização social, a educação e etc). • Pinturas corporais e grafismos. • Localização dos povos indígenas - (Guarani-kaiowá, Nandéva, e mbyá). • A cultura guaraní-kaiowá de Mato grosso de sul. • Histórias tradicionais (mitos, contos, lendas, poesias, versos, e etc.) • Pesquisa com os mais velhos os conteúdos como “as histórias tradicionais”. • Músicas, cantos, rezas indígenas sua função, e importância. • Comida típica de antigamente, e atual do povo guarani-kaiowá. • Valores humanos-Abordar temas como bulling, preconceito, discriminação. • Moradia antiga e atual, comparação entre ambos. • Pluralidade cultura e interculturalidade. • Objetos da cultura guarani-kaiowá. • Culinária indígena antiga e atual comparação entre ambos. • Território indígena dos guarani-kaiowá, mbyá, Nandéva e Ache sua população seus meios de vida, suas lutas e etc. • Movimentos indígenas. • Retomada, os motivos, o seu objetivo, os conflitos entre índios e latifundiários. • A constituição federal de 1988, o que assegura aos povos indígenas que direitos. • Organização social. • Hábitos de higiene alimentar, bucal, e outros. • Adornos culturais. 	<p>1º BIMESTRE CONTEÚDOS Achegety; - Pundie ha pu'ae; Pundie tigua ha jurugua Pu'ae tigua há pu'ae jurugua; Pu'ae atã há pu'ae kangy Pu'ae hay'okua há pu'ae hay'otigua; Ñe'ẽ pehẽ ñemohenda: ñe'ẽ pehẽ teiva, ñe'ẽ pehẽ koiva, ñe'ẽ pehẽ apyva há ñe'ẽ pehẽ eteva; -Mombe'urã ñemoñe'ẽ.</p> <p>2º BIMESTRE CONTEÚDOS Ñe'ẽ joaju ñemohenda moneiva momorãva, mbotaveva há poranduva; Papapy; Papapy kua'a: ad, sub, mult, e divisão; - Aravopapaha: aravo, aravo'i ha aravo'ive; Mombe'urã jejapo rehegua; Arakoity há jasy rera; Ary rehegua há jasyjere;</p> <p>3º BIMESTRE CONTEÚDOS Tero ñemohenda: terorei há terotee, tero anduva há tero andu'yva teroteĩ há teroeta; Tero tuicha há tero michiva; Teroja: techaukara há tekome'ẽva; Ñe'endy: kuatione'ẽ há kuatione'eĩ; Kuatiangatu: manduhẽ há kytã kuera; Mombe'urã ñemoñe'ẽ.</p> <p>4º BIMESTRE CONTEÚDOS Teraranguẽ há ñe'ẽteva;Ñe'ẽteva: ara ñemosusuĩ, ara angagua, ara mboyvegua há ara upeigua; Teroñe'ẽ há teroñe'ẽ je'eva; Ñe'ẽnga, maravichu há kujere; Y há yvy; Ky'a há mba'asy; Potĩ; Yty ñemohenda.</p>	<p>1º BIMESTRE CONTEÚDOS Marandupy :Informativa; Kaso mitã pegua : historia infantil; Pukarami : Conto Popular; Ñe'e yvoty :Poema; Conto : Mombe'ugua'u; Porandu : entrevista; Tembikuaa reka : Relatório de pesquisa; Ka'aguy pegua saiteva /Iñarova : animais Selvagens; Mymba ogapegua : Animais Domestico; Pira rera : Espécie de peixes; vicho'i ikangue'yva : Insetos; Mymba ikanguea : AnimaisVertebrados; Haguea há ipepoa : AVES; Okambua : Mamífero; Karape há otyryryva : Répteis; yguypegua : Aquáticas; Arakuepegua Guaranipe há portuguepe :comprimento e saudação cotidiano; Jejotopahape taperehe : nos encontro; Guatahape :viagens; Ñe'eranguẽ :Mímica; Oñe'e : Fala; Kungere : Língua; Mba'eichapa ñañe'e ; níveis de fala; Ñe'e joguy : Norma culta</p> <p>2º BIMESTRE CONTEÚDOS (Agudo GRÁFICO) Myanduhe tingua : <i>Uso do Til</i>; Myanduhe Paha : Acento Final (o não uso do acento gráfico); Pusohai : O uso do apóstrofe; Ñe'e ñemohenda ijejapo rupi: Palavras Mórfico; Ñe'e rapo,huguai tapykuerigua há Huguai tenondegua : Prefixo,radical e Sufixo; Ñe'eymaguare; Palavra antigos; Ñe'epyahu ; Palavra Moderno e Atual; Ñe'e Jeporuva ambue ñe'egui : Palavras Emprestada do Português,Espanhol e Inglês; Mymba saite há ogayguava rera : Nome das Espécie de Animais Selvagens e Domésticos; Ñe'epu Ñemohenda : Classificação de fonemas; Pu'ae tingua há Jurugua : Vogais nasal e oral; Pundie Tingua há Jurugua; PundieKõi : Dígrafo; Ñe'epehe'a : Silaba; Ñe'epehe'a jaipe'a : Separar silaba; Jasy rera kuera : Nomes dos meses Ano; Ara jere rera kuera: As Estação do anos; Mbo'ekoty rehegua : Palavras mais usado em sala; Jaiporuveva : Palavras de uso Comum; Jeporuva Kuimba'epe há kuñape ; Palavras o uso para Masculino e Feminino</p> <p>3º BIMESTRE CONTEÚDOS Tero Kuaapyrã : Definição do Substantivos; Tero Ñemohenda : Classificação do Substantivo; Tero Ipuandurupi :Substantivo Por fonética; Tero he'isevarupi : Por seus Significado; Tero Hupityha Rupi : Por sua Extensão; Tero ysajarupi : Por sua Estrutura; Tero moambue Rupi : Acidente de Gênero do Substantivos; Tero Papy Rupi :Número do Substantivos; Tero Kokatu Moambue Ñemohenda: Classificação do grau do Substantivo,Tratamento; Tavaygua Ñe'henoi : Substantivo Pátrio; Kuaapyrã : Definição; Teroja Ñemohenda : Classificação dos Adjetivo: 01 – Techaukara, 02 – Tovakegua, 03 - Tovake'ygua, ; Tovakegua Papytei ha Papyeta :singular e plural; Tetã'i :Nomes de cidades; Tape ,Guataha,: Nomes de Ruas; Tetã guasu : Nomes de países; Tetã : Nomes de Estados</p> <p>4º BIMESTRE CONTEÚDOS Papapy Ñemohenda; Ñe'e ñemohenda; Ijepapa Cardinal; papapy papyva :Ordinais; Ñemohetavava Multiplicativo; Papapy mopeheva Flexão fracionaria; Papapy joporuetã Flexão Coletivo; Jehai papapy Emprego dos Numerais; Kuaapyrã ; Definição; Ñe'eteva Mosusu : Conjugação dos Verbos: Mosusu ara anga Guaitepe:Conjugação do Verbos Tempo presentes :ARA ANGAGUA ITE,ARA ANGAGUA PUKU, ARA ANGAGUA SOSO, ÑE'ETEVA MOSUSU; Ara Mboyveguape ,Conjugação do Verbos em (Seis) Tempo do preterito passado Ñe'eteva Mosusu ara upeiguaitepe jeporu pe ta'i (ta) Conjugação do Verbo do tempo futuro o uso da letra (ta); ÑE'ETEJA- adverbioasy rera kuera : Nomes dos meses Ano; Ara jere rera kuera ; As Estação do anos; Mbo'ekoty rehegua : Palavras mais usado em sala Jaiporuveva : Palavras de uso Comum Jeporuva Kuimba'epe há kuñape : Palavras o uso para Masculino e Feminino</p>

Fonte: PPP, 2012
Org.: Silva, S.R. 2017

Ao analisarmos o quadro 2, vemos que os conteúdos compõem de maneira fragmentada e não há, pelo menos do ponto de vista dos conteúdos propostos no PPP da escola, o diálogo entre os componentes da Base Nacional Comum e a parte diversificada (quadro 3).

É a mesma situação encontrada na escola Tupã 'I Nãndeva, que apesar de apresentar como objetivo em seu PPP “aprimorar as práticas didáticas e ensino na área do conhecimento de apropriação dos saberes tradicionais indígenas e as partes dos conteúdos do conhecimento universal não indígena tornando-o como parte única da interculturalidade” (PPP, 2014, p. 2), apresenta a mesma Organização Curricular da Escola Municipal Polo Indígena Mbo'Eroy Guarani Kaiowá (demonstrada nos quadros 2 e 3). Os componentes curriculares da Base Nacional Comum e da parte diversificada são propostos em dois blocos separados, não sinalizam em nenhum momento a necessidade e/ou possibilidades de diálogos com os conhecimentos e saberes indígenas.

Percebemos assim, que apesar da inserção dos conhecimentos indígenas no currículo escolar, foram transformados em disciplinas, organizados na mesma lógica fragmentada que estrutura os conhecimentos não indígenas. Nesse sentido, concordamos com Walsh (2009), pois é necessário ultrapassarmos os debates enraizados no diálogo em torno da diversidade étnico cultural e focalizarmos o problema na “ciência” em si, construída com base em um pensamento e conhecimento totalitário, únicos e universais. A ciência é um dos fundamentos centrais do projeto modernidade/colonialidade, fundamental não somente para o estabelecimento, mas, para a “manutenção da história e atual ordem hierárquica racial, na qual os brancos, especialmente os homens brancos europeus, permanecem em cima”. (WALSH, 2009, p.24)

Nada impede, porém, que o professor em sala de aula proponha o diálogo, trabalhando os conteúdos da Base Nacional Comum com a parte diversificada. Concordamos com o professor Antônio Dari Ramos¹⁴⁴ que isso é fundamental para que haja interculturalidade, “às vezes a gente imagina como dois blocos separados que não dialogam [...] você não terá uma escola diferenciada, se você colocar a cultura indígena em separado, se ela não passar todas as disciplinas”.

Entretanto, a coordenadora da Escola Municipal Pólo Indígena Mbo'Eroy Guarani Kaiowá, Ceni Rodrigues, em entrevista no dia 22/10/2015, relatou que, apesar

¹⁴⁴ Fala realizada pelo professor Antonio Dari Ramos no 18º Encontro de Professores Guarani e Kaiowá, em Antonio João (MS) em 05/11/2012.

da escola tentar trabalhar de maneira diferenciada com base numa educação específica diferenciada e intercultural, nem sempre é possível. Para a coordenadora, **essa proposta se efetiva mais através da arte, música, danças, em especial por meio dos projetos que a escola desenvolve.**

Esta foi a mesma situação encontrada na Escola Municipal Indígena Tupã 'I Ñandeva. Diante desta constatação, entendemos que é necessária maior reflexão acerca dos projetos realizados pelas escolas, assim como as atividades desenvolvidas nas disciplinas de Artes e de Língua Guarani, destacadas pela coordenadora como maior possibilidade de diálogos interculturais.

Algumas questões chamam atenção, tanto na afirmativa da coordenadora como na reflexão do professor de Língua Guarani, como podemos verificar a seguir.

A gente trabalha com os nossos alunos as duas visões, a dos brancos e a nossa. E a gente explora mais os alunos através da nossa cultura, a diferença da cidade e da aldeia. Principalmente a valorização da cultura, porque tem aluno que não sabe a origem das plantas para as pinturas ou para as ervas medicinais. Aí nós exploramos os conhecimentos dos alunos através dos familiares com entrevistas com os anciãos. A educação intercultural a gente usa principalmente a nossa tradição tem o Guaxiré (dança tradicional guarani kaiowá), tem o nossa tradição cultural e a gente ensina os alunos através do nosso canto, nossa reza, a gente ensina os alunos para não esquecer a nossa cultura. Nós estamos trabalhando através das aulas de Cultura Guarani para valorização da sua comida, sua cultura, sua vestimenta, seu modo de viver na sua comunidade, para poder não deixar essa coisa de lado. Principalmente através das palavras do cacique, que ele passa para nós, que nós professores fazemos também a pesquisa, nós buscamos o conhecimento né, através das palavras do Cacique, nós vamos entender a organização política e social da comunidade e buscar entender para depois poder ensinar. Aí nós trabalhamos através de teatro ano. A gente usa mais a dança, ano passado a gente trabalhou com teatro, a música, por exemplo né, nós temos dia 19 o dia do índio né e aí nós trabalhamos com uma série de apresentações. Agora tem o dia da Guavira também que nós fazemos apresentações, tem concursos de desenhos. Na consciência negra também, nós fazemos discutindo a questão da escravidão e a nossa realidade também. (Professor de Língua e Cultura Guarani em entrevista a estudante Geycy Lacerda no dia 23/01/2017).

Merece destaque a ênfase atribuída pelo professor à afirmação da identidade, a valorização dos saberes indígenas, assim como da compreensão da organização política e social Guarani e Kaiowá com base nos saberes e conhecimentos dos moradores mais antigos e das lideranças políticas da aldeia por meio da figura do Cacique. No entanto, não identificamos na fala do professor maiores questionamentos acerca das relações de poder existentes, quando destaca que trabalha as visões de mundo dos “brancos” (não

índios) e a nossa (dos Guarani e Kaiowá). Tanto a coordenadora, como o professor de Língua Guarani, sinalizam também, para o fato dos saberes indígenas estarem sendo trabalhados apenas em algumas disciplinas e/ou momentos específicos. Não que isso não seja possível, mas o ideal é que os saberes indígenas dialoguem com toda a Base Nacional Comum, uma vez que a interculturalidade não pode se restringir a momentos pontuais, mas deve promover experiências de interações com realidades outras, favorecendo o empoderamento dos grupos historicamente discriminados e marginalizados, assim como sua efetiva participação e igualdade de condições.

A educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos, nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais. Trata-se de um enfoque global, que deve afetar todos os atores e a todas as dimensões do processo educativo, assim como os diferentes âmbitos em que ele se desenvolve. No que diz respeito à escola, afeta a seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasse, o papel do professor, a relação com a comunidade etc. (CANDAU, 2009, p.170-171)

Como destacado anteriormente, na Escola Estadual Mbro'Eroy Guarani Kaiowá, identificamos pelo menos a tentativa de aproximação com a perspectiva intercultural proposta por Candau (2009), em que desde o PPP, os projetos e ações realizadas, os conteúdos propostos, são pensadas dentro da perspectiva intercultural, em atendimento às solicitações da própria comunidade, uma vez que a proximidade da Reserva com o perímetro urbano acarreta num contanto constante com os não índios. Assim, a escola apresenta, em seu PPP, como principal compromisso, a transmissão do saber científico, em consonância com os saberes tradicionais. Ou seja, a cultura tradicional indígena, enquanto elemento fundamental na formação integral do educando, “a fim de prepará-los para a vida, bem como para o exercício pleno da cidadania, tendo como referenciais: a valorização do ser humano, a cooperação, o respeito e a ética” (PPP, 2016, p.2).

A Escola Estadual Indígena Mbo'eroiy Guarani Kaiowá está inserida numa sociedade estritamente indígena e para cumprir com a tarefa de educar, de ensinar deve conhecer os aspectos social, cultural e econômico desta sociedade. A escola atende uma clientela de Ensino Médio e EJA, portanto, jovens, adolescentes e adultos que não conseguiram terminar em tempo hábil seus estudos. Por fazer fronteira à sociedade não indígena, os moradores da Aldeia Amambai recebem a influência dos vizinhos, que nem sempre são boas. A droga, o álcool, a prostituição, e junto a tudo isso, a violência. A clientela da escola têm seus anseios, seus sonhos semelhantes aos dos jovens não índios, ouvem as mesmas músicas, sofrem a influência da mídia televisiva e sonham com uma sociedade mais justa. A escola é um local de encontro dos jovens que trocam suas alegrias e angústias. Porém a escola deve ir além do simples encontro e bem conviver. Ela

deve considerar os desejos da população onde ela está inserida. E.E.I. M. G.K. (PPP, 2016, p.3)

Essa situação demonstra que do ponto de vista dos documentos elaborados, assim como do discurso dos gestores responsáveis, o projeto educacional da escola está sendo construído em consonância com as Diretrizes para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica dos Territórios Etnoeducacionais Povos do Pantanal e Cone Sul que determina que a proposta pedagógica da escola deva “estar intrinsecamente relacionada com os modos de viver das etnias em seus territórios, e alicerçada nos princípios da interculturalidade, bilinguismo, especificidade, organização comunitária e territorialidade”. (p. 9)

Esta também é a proposta de educação escolar indígena desenvolvida no município de Caarapó, as quais se aproximam da proposta de educação intercultural que defendemos, em que a escola se apresenta alinhada estrategicamente aos projetos étnicos/políticos em consonância com os projetos sociais da comunidade em que está inserida. Como analisa Walsh (2010, p.8):

la interculturalidad debe ser entendida como designio y propuesta de sociedad, como proyecto político, social, epistémico y ético dirigido a la transformación estructural y sociohistórica (incluyendo a nivel jurídico), y asentado en la construcción entre todos de una sociedad radicalmente distinta. Una transformación y construcción que no quedan en el enunciativo, el discurso o la pura imaginación; por el contrario, requieren un accionar en cada instancia social, política, educativa y humana, incluyendo en las instancias jurídicas.

Contudo, para a referida autora, não existem muitas experiências que demonstrem a efetiva aplicabilidade da perspectiva intercultural, que se limita, na maioria das vezes, a elaboração de materiais didáticos e formação de professores.

Esta manera de pensar, organizar y operativizar la interculturalidad en el sistema educativo todavía no ha tenido mucha aplicación. Más bien, enfocar la interculturalidad sólo en la cuestión afectiva y actitudinal ha sido el camino más fácil, menos conflictivo y más usual en la educación de niños y jóvenes, en el desarrollo de materiales y en la formación y capacitación docente. Sin embargo, este trato limita la interculturalidad a la relación individual y personal, pasando por alto la necesidad de entenderla y trabajarla como proceso social y político, y como proceso cognitivo y procedimental de capacidades conceptuales y de habilidades y destrezas específicas. (WALSH, 2005, p.12)

De maneira geral, as iniciativas que se intitulam “educação intercultural” se restringem à promoção das interações dos diferentes grupos socioculturais existentes,

sem promover o confronto entre as assimetrias de poder que permeiam essas relações.

Na análise de Candau (2013, p.24):

Esta perspectiva da interculturalidade constitui uma tarefa complexa e desafiante, que apenas está dando seus primeiros passos, entre nós. São poucos os/as autores/as e as iniciativas que se colocam nesta direção. Em geral, quando se promove o diálogo intercultural se assume uma abordagem de orientação liberal e se focaliza, com frequência, as interações entre diferentes grupos socioculturais de um modo superficial, reduzindo a visibilização de algumas expressões culturais, destes grupos, sem enfrentar a temática das relações de poder que perpassam as relações interculturais, nem as matrizes profundas, mentalidades, imaginários, crenças, configuradoras de sua especificidade.

Ao analisarmos os projetos pedagógicos das escolas de Caarapó pesquisadas, verificamos que a educação intercultural comparece ligada aos objetivos curriculares de ambas as instituições. Alguns elementos contidos em ambos os PPPs, demonstram que a construção da educação intercultural, do ponto de vista dos documentos que regem a educação das duas escolas pesquisadas, sinaliza para a construção de uma educação condizente com a proposta da Organização da educação escolar indígena garantida nas Diretrizes Curriculares Nacionais e reafirmada nas Diretrizes para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica dos Territórios Etnoeducacionais Povos do Pantanal e Cone Sul.

Para sua realização plena, a **educação escolar indígena**, direito constitucionalmente garantido, **precisa estar alicerçada em uma política linguística que assegure o princípio do multilinguismo, e em uma política de territorialidade, ligada à garantia do direito à terra, à auto-sustentabilidade das comunidades e à efetivação de projetos escolares que expressem os projetos societários e visões de mundo e de futuro dos diferentes povos indígenas.** (CEE/MS, 2015, p.7)

Como podemos verificar a seguir, além da política linguística, comparece nos projetos pedagógicos das duas escolas uma política de territorialidade, com garantia de um projeto educacional construído em atendimento à solicitação da própria comunidade, demonstrando a autonomia dos Guarani e Kaiowá na construção dos seus projetos educacionais, elaborados de acordo com seus projetos de sociedade e visão de mundo diferenciados.

A Escola Municipal Indígena Ñandejara – Pólo tem como objetivo **fortalecer a identidade Guarani e Kaiowá através da prática da espiritualidade de maneira própria de ser (ñande rekotee) realizando diálogo entre o conhecimento tradicional e o científico no intuito de construir sustentabilidade, e a nova maneira de perceber o mundo a partir da autonomia.** Formar, no processo de

educação intercultural, pessoas com a capacidade de realizar **diálogo entre os SABERES, possibilitando transitar livremente entre a maneira de viver Guarani e Kaiowá e da sociedade envolvente.** Garantir, no processo de formação escolar, o fortalecimento da Educação Guarani e Kaiowá e do núcleo familiar.

A Educação Escolar Indígena Guarani e Kaiowá se preocupa com o futuro da criança para que ela seja um cidadão crítico e criativo, sujeito do seu próprio conhecimento, defendendo e lutando pelos seus direitos. Como a Educação Guarani e Kaiowá é centrada na família e nos mais velhos a Educação escolar precisa trabalhar para fortalecer as competências da família e o papel dos mais velhos no processo educativo das novas gerações. (E.M.I Nãdejara Polo. PPP, 2012, p.14)

O papel da Escola é contribuir com a formação da nova geração, ajudando a viver melhor como povo etnicamente diferente, dentro do espaço ambiental totalmente destruído e com muitos fatores contrários a vivência própria do Guarani e Kaiowá. Preservação, recuperação ambiental, fortalecimento da identidade, manutenção da espiritualidade bem como alternativas de sustentabilidade são uns dos focos da nossa Escola. (E.M.I Nãdejara Polo. PPP, 2012, p.15)

A implantação do Ensino Médio Específico, diferenciado e Intercultural na Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Yvy Poty, visa à continuidade da formação específica, dos jovens da aldeia Te' Ýkue que já concluíram o Ensino Fundamental, **mediante reivindicação da comunidade indígena Kaiowá e Guarani.** Valorizar, através do processo escolar, o **Teko (jeito de ser do Guarani e Kaiowá), fortalecendo a língua, a identidade étnica as práticas e os valores culturais.**

A escola de Ensino Médio reivindicado pelos Kaiowá e Guarani se dispõe a proporcionar aos alunos (as) uma **prática curricular diferenciada com ênfase na pesquisa, na reflexão, na produção e sistematização dos conhecimentos tradicionais e de outros conhecimentos produzidos pela humanidade.**

Selecionar **conhecimentos úteis e importantes para a construção da autonomia dos povos Kaiowá e Guarani,** facilitando uma compreensão maior da sua cultura e realidade, que **permita a construção de alternativas econômicas auto-sustentáveis apoiando-se no conhecimento histórico acumulado pelo povo Guarani e Kaiowá.**

Incentivar **alternativas de subsistência produção de alimentos e criação de pequenos animais no interior da aldeia,** através da visão crítica da realidade fortalecendo a cultura Guarani e Kaiowá.

Consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental e possibilitar o prosseguimento dos estudos. Proporcionar que cada estudante se aprimore como pessoa humana, incluindo a formação ética e o **desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.** (E.E.I Yvy Poty. PPP, 2016, p.16)

A interculturalidade se expressa a partir da afirmação da identidade e dos saberes indígenas, numa tentativa de descolonização do saber, e, também, na promoção

do diálogo com outros saberes, em que as relações de poder existentes (mesmo que de maneira pontual), também são colocadas.

Dar continuidade ao processo de preparação dos educandos Guarani e Kaiowá para a vida comunitária, **construindo habilidades necessárias para enfrentar criticamente a situação de poder provocada pelo contato com a sociedade envolvente, tendo em vista a conquista de sua autonomia sócio econômica e cultural.**

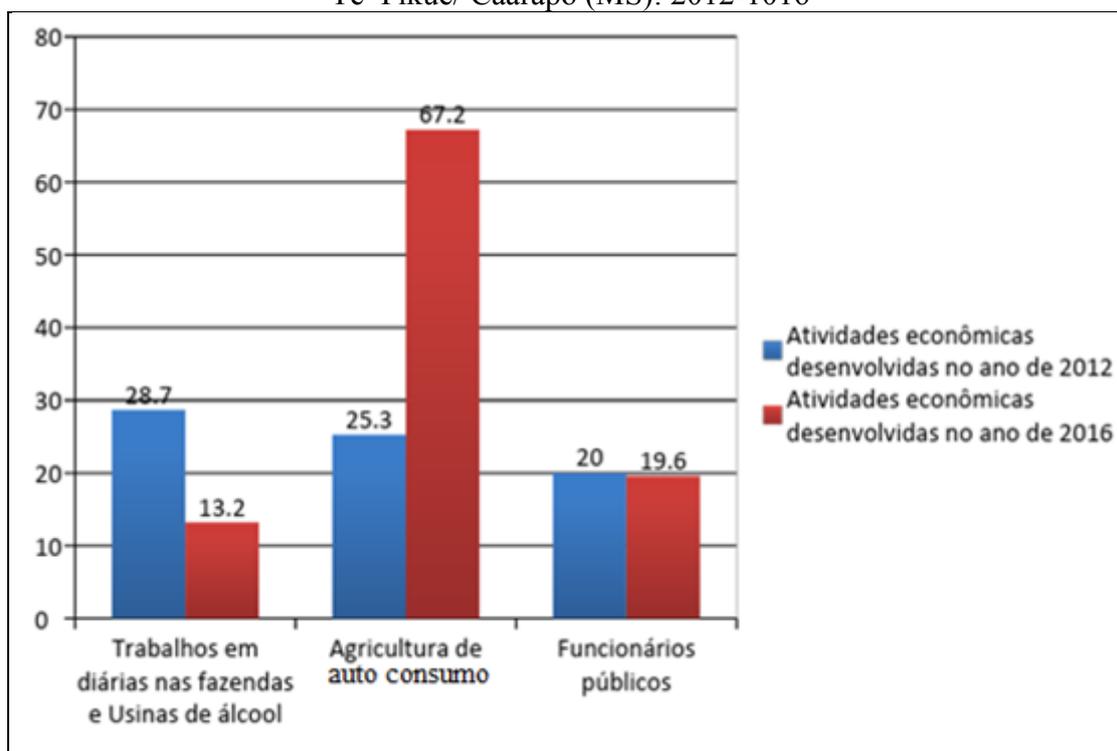
Fornecer aos alunos, novos instrumentos de produção do conhecimento, por meio do exercício **da pesquisa, da experimentação, da leitura, da sistematização e do manejo de novas tecnologias, como elementos norteadores de uma nova realidade, tendo como referenciais a cultura, a tradição e a língua.** (E.E.I Yvy Poty. PPP, 2016, p.16)

A abordagem do conteúdo sempre tem que partir do conhecimento tradicional para o conhecimento ocidental. O diálogo entre os conhecimentos deverão ser feito a partir da discussão continua entre os professores, coordenadores, lideranças, rezadores e a comunidade escolar.

O diálogo entre os saberes deverão ocorrer entre os saberes tradicionais Guarani Kaiowá com os conhecimentos ocidentais. A abordagem dos conhecimentos tradicionais será de maneira própria da educação tradicional, obtendo perspectivas tradicionais, a espiritualidade, orientando a maneira própria de ser. Os conhecimentos tradicionais estão ligados aos fenômenos naturais, espirituais e a visão cosmológica sobre um determinado assunto. (E.M.I Ñandejara Polo. PPP, 2012, p.15)

Percebe-se, ainda, que para além do reconhecimento da importância do diálogo com os saberes da sociedade “ocidental”, esse diálogo é proposto de maneira dialética, partindo sempre da realidade da comunidade e retornando para esta realidade. Esta é uma opção que demonstra a autonomia destes povos nas decisões e elaborações dos projetos educacionais. Um projeto educacional construído com base em um currículo autônomo deve ser pensado consonância com os anseios e necessidades da comunidade, em que as escolas estão inseridas. Essa situação está evidenciada, no gráfico 1, como podemos verificar a seguir.

Gráfico 1: Principais Atividades Econômicas desenvolvidas na Reserva Indígena Te'Yikue/ Caarapó (MS): 2012-2016



Fonte: PPP (2015 e 2016)
Org. Silva, S.R. (2017)

No gráfico 1 identificamos a inversão das atividades econômicas desenvolvidas na Reserva entre os anos de 2012 e 2016, com expressivo aumento na produção para auto consumo e, conseqüentemente, a redução das atividades desenvolvidas sob a lógica do trabalho assalariado temporário, que não corresponde ao jeito de ser e viver Guarani e Kaiowá, e que exige alto nível de esforço físico, como o corte de cana e os trabalhos nas fazendas.

Para o diretor da escola Yvy Poty¹⁴⁵, “na escola indígena, deve-se levar em consideração o que acontece na comunidade e os conteúdos e metodologias devem contribuir para a busca de alternativas de superação dos problemas comuns enfrentados pela mesma”.

Essa situação/condição corrobora com a reflexão do professor Antonio Dari Ramos¹⁴⁶ que destacou que o grande questionamento que tem que ser feito para que essa escola seja realmente uma escola diferenciada é “o que os Guarani e Kaiowá projetam de futuro e, como a escola pode ajudar na construção desse projeto?” O professor

¹⁴⁵ O diretor da escola estadual Yvy Poty, Valdinei Marques Mendonça, possui graduação e mestrado em Geografia pela UFGD. Estas afirmações foram destacadas pelo diretor em entrevista no dia 06/10/2015.

¹⁴⁶ Fala realizada pelo professor Antonio Dari Ramos durante o 18º Encontro de Professores Guarani e Kaiowá, em Antonio João (MS) no dia em 05/11/2012.

salienta, ainda, que escolas possuem, do ponto de vista da legislação, autonomia para construir seus currículos. Para o professor, apesar de ser possível criar disciplinas específicas para trabalhar os saberes indígenas, é desejável que esses saberes e conhecimentos perpassem, dialoguem com toda a base comum¹⁴⁷. Para uma escola ser considerada efetivamente uma escola diferenciada, é imprescindível a opção pela política linguística de valorização da língua indígena e, também, que essa escola auxilie os alunos para fazerem leitura de mundo, situando-os nas relações intra e extra comunidade, esta é questão central.

Contudo, é necessário que ao auxiliarmos esses alunos nessa leitura de mundo, nós partamos dos saberes indígena e retornemos a eles. Esta é uma questão que ainda se coloca como importante obstáculo nas escolas indígenas, mas que comparece nas falas dos coordenadores e/ou diretor entrevistados, quando questionados sobre as propostas e ações que a escola vem desenvolvendo dentro da perspectiva intercultural.

Sim a escola trabalha dentro de uma perspectiva intercultural, fortalecendo a cultura Guarani e Kaiowá, com trabalhos desenvolvidos em todas as disciplinas, mas principalmente as disciplinas de artes, com atividades de rezas tradicionais, pintura, vestimenta tradicional. Além destas atividades a escola trabalha também com outras culturas. (Diretor da escola estadual Yvy Poty, em entrevista no dia 06/10/2015)

Sim, trabalha. As ações estão dentro da metodologia de todos os professores, cada professor dentro da sua disciplina valorizando a língua, os conhecimentos, os saberes e os ensinamentos dos *Ñanderu*. (Coordenador da escola estadual Yvy Poty, em entrevista no dia 06/10/2015)

Aqui na escola, eu trabalho na língua Guarani, tudo, por exemplo, organização política interna, organização do Guarani Kaiowá, organizações políticas, das famílias, a língua é uma identidade que restou pra nós né, e a língua eu foco muito nesse sentido de fortalecer a língua. Eu trabalho língua assim, envolvendo a leitura, produção de texto, desenvolvendo a história da aldeia, história do povo guarani e Kaiowá. Eu trabalho tudo isso através de pesquisa né, envolvendo bastante os alunos na pesquisa. [...] Essa é a metodologia que eu uso para aplicar o conteúdo né, mas sempre pensando em buscar um tema gerador, que possa abranger todos os conceitos e a realidade da comunidade. (Coordenadora da escola *Ñandajara Polo*, em entrevista concedida a Danielli Manfré, em outubro de 2014).

¹⁴⁷ Para o professor Antônio Dari Ramos é fundamental que a cultura indígena perpasse por todas as disciplinas propostas no currículo escolar. Contudo, devemos partir sempre dos conhecimentos e saberes indígenas e a esses conhecimentos retornar. Concordamos com o referido professor que a interculturalidade só acontece quando os saberes, de alguma maneira, possuem sentido e/ou significado para a comunidade em que a escola está inserida.

Percebemos pelas falas dos coordenadores, assim como na fala do diretor, que ambas as escolas trabalham com o objetivo de reafirmação da identidade Guarani e Kaiowá. Comparece também a necessidade de auxiliar os alunos a transitarem entre os conhecimentos e saberes indígenas e não indígenas, mas partindo sempre da realidade vivenciada pelos alunos no seu dia-a-dia. Essa é uma realidade importante e tem que ser considerada.

Apesar de não identificarmos nas reflexões dos entrevistados presente nos questionários aplicados no ano de 2015, o questionamento sobre as assimetrias de poder que permeiam o contato dos Guarani e Kaiowá com a sociedade não indígena, identificamos em trabalho de campo realizado no ano de 2017, que há participação das escolas nas atuais lutas em que a comunidade está envolvida.

Cabe destacar que essas escolas estão inseridas em uma comunidade que vive, nos últimos anos, intensos conflitos em consequência das disputas territoriais entre proprietários de terra e povos indígenas, com registro de ataques brutais contra os Guarani e Kaiowá, como demonstram os relatos a seguir.

‘Chegaram com o rojão dando para cima e embaixo do rojão já atirando nas pessoas’, afirma um dos indígenas no vídeo. Utilizando fogos de artifício para maquiagem os tiros, uma centena de homens fortemente armados alvejaram os indígenas e destruíram pertences como motos, colchões, roupas e alimentos dos Guarani e Kaiowá. (Relato extraído do vídeo “O massacre de Caarapó”, produzido pelo CIMI. Publicado em 16 de junho de 2016, disponível em: www.youtube.com)

A terra, o mato, os peixes, tudo isso era nosso. Esse é o significado de terra para nós. Nós estamos aqui por causa das nossas crianças, mas um deles partiu primeiro do nosso meio. Isso pra mim dói muito. Até no meu coração esse nosso peito morreu, Esse nosso sangue está aqui. Sinto muito pela morte dessa criança. [...] Os fazendeiros já mataram quatro pessoas, matou Paulo, matou Chico, trator passou em cima de Chico, a Scania passou por cima do filho do dono da quitanda, esse era nosso neto também, esta é a quarta morte já, esta não vai ficar a toa. Porque nos mataram em nossa própria terra, e essa terra vamos ocupar. Vamos ficar aqui e aqui vamos morrer. Por causa dos nossos filhos, vamos esperar a justiça aqui. Vamos ver a demarcação se realizando aqui. (Relatos das lideranças tradicionais kaiowá, extraídos do vídeo retomada aldeia Pindo Roky- Caarapó-MS, produzido pelo Ministério do Meio ambiente e Cultura - publicado no ano de 2015, disponível em: www.youtube.com)

No dia 14 de junho de 2017, um ano após o ataque denominado de Massacre de Caarapó, os alunos participaram de um ato em homenagem, a Clodiodi Aquileu Rodrigues de Souza (figura 47), assassinado na fazenda *Yvu*, no município de Caarapó (MS)¹⁴⁸. A emboscada, que segundo relatos de indígenas durou cerca de quatro horas, deixou ainda dezenas de feridos, dentre eles o professor de Geografia Jesus Souza, irmão de Clodiodi Aquileu, que sofreu lesões no estômago, fígado e baço¹⁴⁹.



Figura 47: Participação dos alunos da aldeia Te'Ykue no ato realizado em memória de Clodiodi Aquileu Rodrigues de Souza.

Fotos: Acervo da escola Ñandejara Polo

Fonte: Trabalho de campo (2017)

Em entrevista concedida no dia 24/10/2017, o professor Lídio Cavanha Ramires, salientou a importância da participação da escola nos diálogos sobre o processo de retomadas, uma vez que os alunos que lá estudam, ou estão localizados nas áreas de retomada, ou mantêm uma rede de relações com as parentelas que lá residem.

O público que a escola atende também é da comunidade que está nessa luta [áreas de retomada]. A escola realmente participou dessa construção da importância da retomada, a comunidade tem muita confiança na escola, a escola tem muita credibilidade. Porque antes a gente discutia uma realidade que estava lá na fronteira, bem longe.

¹⁴⁸ O ato realizado em memória de Clodiodi se estendeu aos muitos indígenas que foram vitimados pelo agronegócio nos últimos anos, especialmente no Mato Grosso do Sul. Além de marcar um ano do massacre o objetivo é fortalecer o apoio às lutas dos povos indígenas.

¹⁴⁹ Mesmo diante das inúmeras fotos e vídeos, armas apreendidas, e das testemunhas presentes que presenciaram o ataque, os responsáveis ainda permanecem em liberdade.

Mas a partir de 2011 ou 2012 com a morte do Denilson Barbosa, e aí o conflito estava aqui. A partir daí não parou mais, e aí a comunidade começou a participar do movimento das discussões, a descobrir onde fica o seu Tekoha. A partir do contato com os movimentos passa a entender que nós não somos daqui. Que colocaram a gente aqui nessa Reserva. (Coordenador da escola indígena Nandejara Polo. Em entrevista concedida no dia 24/10/2017)

Para o referido coordenador, a prática intercultural é de suma importância para auxiliar os alunos a reconhecerem e compreenderem o que está acontecendo a sua volta, e assim, construir estratégia para continuar sobrevivendo.

A prática intercultural, não fica restrita só a nossa cultura, mas no diálogo com outras culturas, não indígena, mas também de outros povos indígenas. A gente vem trabalhando nas diversas áreas do conhecimento, porque é importante também os alunos reconhecer e compreender o que está acontecendo em volta, até mesmo para conseguir sobreviver. A gente não fica restrito a nossa cultura, a gente vem trabalhando seja local, regional, é importante ter esse olhar de dentro pra fora, para compreender o que está acontecendo, para entender como que nós vamos resistir, sobreviver, como lidar com essa situação que está posta pra gente, para resistir, conviver com essa realidade, sem deixar de ser Guarani e Kaiowá, nossa língua, nossos saberes, mesmo no encontro com outros conhecimentos. **Cada ano tem um tema Gerador, que é discutido com todos os professores, e aí principalmente como o tema permite a possibilidade de diálogo com a relação com a terra, nós abordamos a questão da importância da luta pela retomada dos nossos territórios. Para nós é importante trabalhar a nossa localização que é muito mais amplo do que o espaço que nós vivemos. Então a escola vem trabalhando com os alunos a questão do direito que nós temos sobre o nosso território. E que hoje nós vivemos em um confinamento, em um espaço pequeno que não dá para plantar nada, então nós precisamos voltar para os nossos territórios, onde viviam nossos antepassados, onde nossos bisavós, tataravós, caçavam, pescavam, onde está localizado o cemitério com nossos mortos, então os alunos vem descobrindo onde fica esse território, e o que levou a gente a estar em outro lugar, e aí ele vai criando consciência junto com a família da importância de voltar ao seu território. E isso é um processo muito longo, a escola vem trabalhando a questão do território, da localização, nossa localização. Então quando os mais velhos vão para essa luta, não tem como a escola ficar de fora porque o conflito está aqui.** (Coordenador da escola indígena Nandejara Polo em entrevista concedida no dia 24/10/2017)

De acordo com Pereira (2016), o reconhecimento das terras de ocupação tradicional e sua recuperação ambiental são a única saída para a reconstituição das parentelas, uma vez que no estado de Mato Grosso do Sul é cada vez mais raro a existência de áreas preservadas com as condições de recursos naturais ideais para os Kaiowá fixarem residência. “Além disso, os Kaiowá desenvolvem fortes vínculos

afetivos com os locais onde residiram seus antepassados, mesmo com a alteração da paisagem”. (PEREIRA, 2016, p.79)

Apesar da complexidade que permeia a luta pela retomada dos territórios Guarani e Kaiowá em Mato Grosso do Sul, esta é uma questão que evidencia as relações de poder assimétricas existentes, entre as comunidades indígenas e parte da sociedade não indígena, marcadas por violências sem precedentes, com a morte de lideranças e até mesmo crianças indígenas. Essas são questões que não devem passar despercebidas nas escolas do nosso estado, sejam elas localizadas em áreas quilombolas, rurais, urbanas. Mas sobretudo, estas são questões que influenciam no dia-a-dia das comunidades indígenas, que além da violência física, são afetados pela violência psicológica, pela perda de suas lideranças, de suas crianças, pais, filhos, maridos, irmãos, ou pelo preconceito a que são submetidos os indígenas, independente de estar localizados em reservas indígenas, na periferia das cidades, nos acampamentos de retomada, ou em parte dos seus territórios tradicionais.

Para o professor Jesus de Souza¹⁵⁰, é fundamental que a escola indígena, aproxime os conteúdos propostos em seu planejamento com a realidade da comunidade em que a escola está inserida. Destaca que essa é uma questão fundamental para romper com muitas das barreiras colocadas frente à luta dos povos indígenas de Mato Grosso do Sul, inclusive rompendo as barreiras das resistências entre os próprios moradores da comunidade. Em suas palavras:

Quando eu comecei a trabalhar, alguns alunos não aceitavam, mas quando eles conheceram a nossa história, nossa origem, nossa localização nos nossos *tekoha*, e a nossa vida hoje nas reservas, começaram a entender a importância da nossa luta. Entender que não é invadir, é retomar as nossas origens, no lugar que a plantação vai bem, que a gente consegue pescar, reocupar é viver em liberdade. Porque hoje nós vivemos em lugar que não permite a gente plantar, pescar, um lugar marcado pela violência. (Professor de Geografia das escolas Ñandejara e Yvy Poty, Jesus de Souza, em entrevista concedida no dia 24/11/2017)

Diante desta constatação, destacamos o papel da Geografia escolar como importante instrumento no processo de desenvolvimento de habilidades capazes de levar o aluno a compreender o espaço geográfico em suas diferentes escalas e configurações, uma vez que esta é uma disciplina que possibilita o acesso a “ferramentas intelectuais que permitem a ele compreender a realidade espacial que o cerca na sua complexidade,

¹⁵⁰ Professor de História e Geografia nas escolas Ñandejara Polo e Yvy Poty, localizadas na aldeia Te`Ýkue, em entrevista pessoal concedida no dia 24/11/2017.

nas suas contradições, a partir da análise de sua forma/conteúdo e de sua historicidade”.
(CAVALCANTI, 2011, p. 201)

Nesse sentido, propomos, a seguir, realizar análise acerca das possibilidades do ensino de Geografia, a partir da aproximação com os saberes e conhecimentos tradicionais, potencializar outros referenciais de orientação e localização, auxiliando os alunos na compreensão das diferentes geografias existentes nas reservas indígenas dos três municípios abrangidos por esta pesquisa, em especial no que se refere às transformações espaço-temporais impostas pelo processo de territorialização precária a que foram submetidos e as consequências para o modo de vida Guarani e Kaiowá.

CAPÍTULO III

ENSINO DE GEOGRAFIA E OUTROS SABERES ESPACIAIS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA



A Geografia é o acontecer da sobrevivência, de cada corpo com o seu entorno; (SANTOS 2007). Para tal precisa se localizar e se orientar no contexto em que ela acontece enquanto vida [...]. (FERRAZ; NUNES, 2016, p. 242)

Figura 48: A criação da Terra segundo a cosmologia Kaiowá (ensaio realizado no interior da peça *Jasuka* princípio do Ser e do Ser Criador) Grupo *Kuarahy* Agustinho.

Fotos: Silva, 2016

Fonte: Trabalho de Campo

3.1. Contribuições da Geografia para educação intercultural

Partimos do pressuposto que a Geografia “trata-se de um tipo de conhecimento e, portanto, de um conjunto de respostas que a sociedade constrói para compreender alguns dos aspectos de sua relação consigo e com o mundo” (SANTOS, 2007, p. 17). Em concordância com a análise de (SANTOS, 2007), entendemos que assim como os demais componentes curriculares, o ensino de Geografia possui códigos e linguagem próprios e, portanto, se realiza enquanto processo alfabetizador. (2007, p. 17):

Observar paisagens ordená-las de forma a se tornarem territórios e vivencia-las de maneira a regionalizá-las, são operações que desenvolvemos desde a infância. Na escola aprenderemos como transformar todas essas experiências em mensagens faladas e escritas – além de dominarmos a habilidade de reconhecer as mensagens faladas e escritas por outros. (SANTOS, 2007, p.17)

No caso desta pesquisa, esse exercício se dá no sentido de propormos o diálogo entre os saberes e conhecimentos indígenas e os conhecimentos da sociedade não indígena, auxiliando os alunos na leitura de suas paisagens, territórios, regiões, lugares, espaços, mas também na leitura das paisagens, territórios, regiões, espaços “outros”, identificando como isso interfere na forma como as organizações sociais acontecem, bem como as implicações dessas organizações nas suas paisagens, territórios, regiões, lugares, espaços.

Esse exercício possibilita o diálogo com o pensamento de Doreen Massey, que propõe entendimento da identidade do lugar como sendo construída através de relações com outras partes: **"um sentido global de lugar"**. A referida autora reconhece o espaço como produto de inter-relações, sempre em processo de fazer-se, desde a escala global até o intimamente pequeno. Esfera da possibilidade da existência da multiplicidade, onde coexiste uma multiplicidade de histórias e trajetórias, sempre em construção e nunca inacabadas, está sempre sendo feito - nunca está finalizado, nunca se encontra fechado, sempre num processo de devir. (MASSEY, 2015, p.29)

Nesse sentido, entendemos que é possível e desejável que o ensino de Geografia, a partir da aproximação com os saberes e conhecimentos tradicionais, potencialize e voz a outras temporalidades que conformam o mundo simultaneamente, se aproximando da educação intercultural crítica que subsidia nossa pesquisa, voltada dar visibilidade às diferentes maneiras de ser, de viver e saber, como destacado no capítulo II deste trabalho.

Diante desta reflexão, elaboramos um questionário que foi aplicado junto aos professores de Geografia atuantes nas escolas indígenas dos municípios de Dourados, Amambai e Caarapó e realizamos análise dos PPPs das escolas indígenas pesquisadas, no intuito de identificarmos como a Geografia trabalhada nessas escolas está contribuindo para uma educação intercultural, e/ou quais limites e obstáculos colocados para que isso de fato aconteça.

Para análise dos questionários, reportamos-nos a Cavalcanti (2012) que destaca que os estudos recentes sobre o ensino de Geografia sinalizam para a necessidade de se trabalhar com os conteúdos escolares sob a perspectiva crítica, criativa, questionadora, em que os saberes científicos possam interagir e confrontar com outros saberes. Para a referida autora, os estudos recentes sobre o ensino de Geografia têm apontado para a necessidade dessa disciplina considerar os conhecimentos prévios dos alunos e suas representações sobre os diferentes lugares existentes.

Para a Geografia, alerta-se para a relevância dos conhecimentos cotidianos dos alunos, especialmente a respeito do lugar onde vivem e suas representações sobre os diferentes lugares do globo. O professor deve captar os significados que os alunos dão aos conceitos científicos que são trabalhados no ensino. Para formar um pensamento espacial, é necessário que eles formem conceitos geográficos abrangentes, que são ferramentas fundamentais para compreender os diversos espaços, para localizar e analisar os significados dos lugares e sua relação com a vida cotidiana. (CAVALCANTI, 2010, p.7) (Grifos nossos)

Tanto a fala dos professores de Geografia quando questionados sobre a contribuição desta disciplina para a educação intercultural, como os objetivos da Geografia no interior dos Projetos Político Pedagógicos das escolas indígenas do município de Dourados (quadro 4), demonstram a necessidade desta disciplina considerar e/ou partir da realidade vivenciada pelos alunos e suas representações sobre diferentes lugares do globo.

Quadro 4: Contribuição da Geografia para educação intercultural nas escolas da Reserva Indígena de Dourados

EDUCADOR	Em sua opinião, como a Geografia Escolar está contribuindo para efetivação de uma educação intercultural?	Objetivos e contribuições da Geografia de acordo com o PPP das escolas pesquisadas
A	<p>Está contribuindo com o valor da preservação do meio ambiente, o processo de transformação do espaço e a interação da sociedade no processo de globalização. (Professor de Geografia da escola Municipal Indígena Tengatui Marangatu Polo; Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Intercultural Guateka - Marçal de Souza. Em entrevista, no ano de 2015)</p> <p>O questionário tem a dificuldade de ser aplicado como algo genérico, sem especificar o estágio em que o aluno se encontra e a que objetivos pedagógicos os conteúdos procuram desenvolver. Há de se considerar, ainda, que ensinar Geografia na escola não tem por objetivo mais que participar dos fundamentos associados a todas as disciplinas que compõem o currículo.</p>	<p>O currículo de geografia nas escolas indígenas é de fundamental importância, pois tem a finalidade de refletir sobre as crenças entorno da origem do mundo, do homem, do sol, da lua, das matas e florestas, vindo também a associar os mitos indígenas de outras culturas e a sua relação entre o ser humano e a natureza.</p> <p>Os alunos precisam ter oportunidade de aprender inicialmente a orientar e localizar-se no espaço em que vivem produzir e saber representá-lo, estudar mapas do local e outros diferentes tipos (RCNEI). [...]</p> <p>Em outras palavras o aluno vai estudar a geografia local, nacional e a internacional e voltará para geografia local. Estudando assim, o aluno entenderá que vivemos em uma sociedade globalizada num mesmo planeta. (E.M.I. Tengatui. PPP, 2010, p.50-51)</p>
B	<p>Então, no começo do ano eu trabalhei com eles que toda a América Latina tinha a etnia Guarani, uma grande presença dos povos indígenas. Então, o idioma além do português e do espanhol é o guarani né, que predomina. Então, além de toda a população indígena do nosso país, nos outros países também que fazem divisão. E aí a gente pode conhecer através dos mapas, toda as regiões né, Guarani. E a Geografia contribui assim, na localização, para que eles possam se identificar, nos outros países da América, eu não sou o único aqui né, nós temos patricios em outros países da América. (Professora de Geografia E.M.I. Agostinho. Em entrevista no ano de 2015)</p>	<p>O ensino de geografia na unidade escolar deverá proporcionar ao educando noções de organização espacial, para que o mesmo perceba as transformações, a ocupação do território, as relações de trabalho homem natureza; interação com várias culturas dentro e fora da aldeia. Estabelecer possibilidade de leitura, compreensão do mundo, o estudo da natureza e sua importância para o homem; a cartografia como instrumento de aproximação dos lugares (Local- Aldeia, Município, Estado, País e Mundo). A construção dos espaços, dos territórios e dos lugares, o tempo da natureza e da sociedade. [...] Conhecer e identificar a paisagem local; Reconhecer-se como cidadão; orientar-se como cidadão; orientar-se no espaço. Criar uma linguagem comunicativa apropriando-se de elementos gráfica utilizada nas representações cartográficas. Reconhecer semelhanças e diferenças nos modos que os diferentes grupos sociais se aproximam da natureza. (E.M.I Agostinho. PPP, 2011, p. 37)</p>
C	<p>A Geografia contribui no sentido de possibilitar ao aluno compreender a sua realidade, a sua localização. Por exemplo, o porquê de ele viver naquele lugar, como se deu o processo de construção da Reserva, entender que as Reserva não é coisa de índio. Aí ele entende a realidade vivenciada hoje, a realidade do lugar onde vive, e a partir daí a realidade da cidade, do estado, do país, mundo, e a relação desses lugares, espaços, territórios com o lugar onde eles vivem. (Professora de Geografia da Escola Municipal Indígena Araporã - Em entrevista no ano de 2015)</p> <p>*A professora Alice Rosane Benites a partir do ano de 2016 passou a ministrar suas aulas na escola municipal indígena Agostinho</p>	<p>Cada disciplina será trabalhada com base no Referencial Curricular Nacional Escolar Indígena-RCNEI: A Geografia e a História deverão levar os alunos a: Conhecer a área em torno da aldeia (ñande rekoha); Conhecer as moradias da aldeia; Conhecer a história dos povos indígenas e universal; A origem e a luta dos povos indígenas; Conhecer os mitos; Estudar a produção local, as características do espaço geográfico e as diferenças de outras aldeias; A importância do <i>ñande reko</i>; A importância de preservar a prática sobre a cultura; A importância da interculturalidade; Conhecer as influências e consequências causadas pelas outras sociedades e quanto a nossa sociedade; Conhecer a organização social dos povos indígenas e dos não-indígenas; Estudar o Estatuto do Índio e a Constituição Brasileira; Estudar noções de Antropologia e Sociologia; Estudar a produção econômica local, estadual e federal; Estudar os mapas dos municípios, estados e país; Conhecer as regiões brasileiras; Identificar territórios indígenas dentro do Estado e do País; Estudar os direitos dos povos indígenas; (E.M.I. Araporã, 2015, p. 22)</p>
D	<p>Fazemos, quando organizamos nosso planejamento escolar, pensamos primeiro no particular o que temos na Aldeia, como vamos tratar esta questão com os alunos. Falamos sobre questões ambientais. Organizamos projetos, como: “Horta em ambiente escolar” “A importância da arborização da escola” o “Trânsito em nossa aldeia”. Devemos sempre observar o olhar do aluno, como ele vê estas questões. Sempre que tratamos de uma questão mais geral procuramos mostrar a realidade da aldeia e o que pode ser feito. (Professora de Geografia da escola municipal Ramão Martins- Em entrevista no ano de 2015)</p>	<p>*A escola Ramão Martins não possui PPP;</p> <p>*A escola estadual de Ensino Médio Intercultural Guateka Marçal de Souza não possui em seu PPP uma discussão específica acerca do objetivo e/ou importância da Geografia trabalhado nas escolas indígenas.</p>

Fonte: Questionário aplicado.

Org.: Silva, S.R.2017

Como destacado no PPP da Escola Municipal Indígena Tengatú (quadro 4), essa prática requer que ao considerarmos como referência o lugar de vivência do aluno, devemos ir do local para o global, retornando sempre ao local, possibilitando ao aluno atribuir significado aos conteúdos geográficos, numa relação dialética entre os conhecimentos trabalhados em sala de aula, e a realidade vivenciada em seu cotidiano. “Essa formulação está orientada pela compreensão dialética, que pressupõe a realidade na sua multiescalaridade e a totalidade dos fenômenos como resultante da relação contraditória entre o todo e a parte”. (CAVALCANTI, 2012, p.146)

A construção dos raciocínios espaciais complexos requer a articulação dialética entre as diferentes escalas e configurações, ou como sinaliza Cavalcanti (2012), a multiescalaridade no tratamento dos fenômenos.

O global, conjunto articulado de processos, relações e estruturas do espaço, tem um significado específico e peculiar em cada lugar; mas esse lugar não pode ser apreendido completamente sem a tensão com a totalidade da qual faz parte. [...] Então, recomenda-se trabalhar respeitando o nível de abstração e de cognição das crianças ou dos jovens, sem dar definições formais de local ou de global, mas apontando evidências de um lugar como localização de algo, e também como experiência cotidiana, familiar, identitária, mas ainda como diferenciações, comparações, processos, relações de uma realidade objetiva e global. (CAVALCANTI, 2012, p. 166-167)

Nesse sentido, a Geografia se coloca como importante disciplina capaz de contribuir para a construção de uma escola indígena específica e diferenciada, uma vez que a construção desta escola requer, fundamentalmente, que as análises realizadas tenham como ponto de partida os conhecimentos da comunidade em que a escola está inserida, retornando sempre a esses conhecimentos.

Há que considerar, contudo, que a justaposição de diferentes narrativas, desdobra-se em novas relações, outras narrativas, novas trajetórias e histórias em devir¹⁵¹. A compreensão das trajetórias e histórias Guarani e Kaiowá, requer o entendimento do espaço como coexistência de multiplicidade de histórias e práticas sociais em devir, que envolvem sempre relações de alteridade com outros povos. Assim, o exercício de “partir e retornar” aos conhecimentos da comunidade em que a escola está inserida produz outros conhecimentos, derivados do encontro dos saberes e indígena com outros saberes.

¹⁵¹ O devir, para Deleuze, é sempre uma experiência marginal; ele age incomodando as estratificações e as segmentações. Ele rejeita ser sugado pelo centro procurando então as margens, as brechas, as fissuras, levando ao delírio as formas de identidade. (SALES, 2012, p.5)

No entanto, identificamos em parte dos objetivos propostos para o ensino de Geografia no interior dos PPPs das escolas indígenas pesquisadas, conforme exposto no Quadro 4, a “abordagem conhecida como círculos concêntricos, que vai do local ao global, do mais imediato do aluno ao mais distante”, herança de uma abordagem praticada tradicionalmente no anos iniciais do Ensino Fundamental, em que os estudos se iniciavam pelo o espaço do aluno, passando para outras escalas (escola, bairro, município) de maneira linear¹⁵².

A abordagem dos “círculos concêntricos”, também está presente na fala de um dos professores de Geografia atuante nas escolas indígenas do município de Amambai¹⁵³, quando questionado sobre a contribuição da Geografia para Educação Intercultural, como podemos verificar a seguir:

Educador A:

A Geografia contribui sim a interculturalidade do aluno. Porque através da Geografia, conhecendo o local, lugar, Estado, País. A realidade e a diferença cultural que existem no mundo. (Professor de Geografia da E.M.I Tupã’I Ñandeva. Em entrevista , no ano de 2015)

Educador B:

Em partes contribui sim, mas poderia ter mais políticas voltadas para esta questão intercultural. (Professor de Geografia da E.M.I Mbo ´ Eroy Guarani Kaiowá. Em entrevista no ano de 2015)

Educador C:

A partir do momento em que é lançado um desafio ao aluno em descobrir o que está sua volta, a Geografia contribui com a educação intercultural, pois o aluno trabalha com as transformações do espaço, levando a criticidade, pesquisando, observando o espaço. (Professor de Geografia das E.M.I Mbo ´ Eroy Guarani Kaiowá e E.E.I Mbo ´ Eroy Guarani Kaiowá. Em entrevista , no ano de 2015)

Ao analisarmos os PPPs das duas escolas municipais de Amambai (E.M.I Tupã ´I Ñandeva e E.M.I Mbo`Eroy Guarani e Kaiowá) identificamos que mesmo não havendo uma discussão específica quanto ao objetivo e/ou importância da Geografia trabalhada nas escolas indígenas, as duas escolas apresentam Organização Curricular em que os conteúdos propostos para a disciplina de Geografia possuem importantes significados para os Guarani e Kaiowá. Apesar de não comparecer no PPP nenhum elemento que sinalize para a necessidade do diálogo entre os saberes indígenas e os

¹⁵² Salientamos que a produção dos espaços de vivência dos alunos enquanto resultado de um processo histórico e social mais amplo, do qual esses espaços fazem parte, comparecem nas práticas de parte dos professores como demonstraremos mais adiante neste capítulo.

¹⁵³ Não há nos PPPs das escolas indígenas do município de Amambai uma discussão específica acerca do objetivo e/ou importância da Geografia trabalhada nas escolas indígenas.

conteúdos propostos para esta disciplina, isso não faz necessariamente com que esse exercício de efetue na prática e vice e versa.

6º ANO - 1º BIMESTRE - CONTEÚDOS

INTRODUÇÃO À GEOGRAFIA: História da Geografia
Orientação: pontos cardiais, colaterais e formas diversas de localização; Coordenadas Geográficas: Linhas Imaginárias e Hemisférios Terrestres; Movimentos da Terra: Translação e Rotação; Fusos Horários; **Cartografia:** Elementos de um Mapa e Tipos de Mapas e Escala Geográfica; Espaço Natural e Geográfico; O **UNIVERSO:** Origem; Sistema Solar; Os Planetas; **O Planeta Terra** e sua evolução geológica (Deriva Continental e Tectônica de Placas).

HABILIDADES/COMPETÊNCIAS

Conceituar a Geografia considerando seu contexto histórico; Reconhecer e/ou empregar linguagem científica (símbolos e representações) relativa à Terra e ao sistema solar; Analisar argumentos que refutam ou aceitam conclusões apresentadas sobre características do Planeta Terra. (E.M.I.P.T.Ñ. PPP, 2013, p.180)

A origem do universo, proposta para ser trabalhada no 1º bimestre do 6º Ano, é apresentada pelos grupos guarani, em especial a partir de relatos míticos¹⁵⁴. Para estes grupos, o universo é composto de três espaços “a terra (*yvy*) o paraíso (*yva, yvága, yvy*), muitas vezes chamado de céu, e uma região intermediária (*ára popy*) que, para alguns grupos, é o mar (*para*)”. (CHAMORRO 2008, p.162)

Chamorro (2008) chama atenção, contudo, para ressignificação desta concepção expressa nos discursos, em meio aos (des) encontros com a sociedade envolvente. Ao relatar a experiência vivenciada com uma família Kaiowá, esta autora apresenta a versão contemporânea da origem do Universo (figura 49), na qual associa ao monoteísmo inclusivo ou de politeísmo dialógico¹⁵⁵, que em seu entendimento podem ajudar a “realizar e a desenvolver a sabedoria inscrita na imagem do divino como uma comunidade interativa, que comunica que Deus é comunhão e não solidão.” (CHAMORRO, 2008 p.154)

¹⁵⁴ Identificamos em nosso trabalho de campo que a questão relacionada a cosmologia Guarani e Kaiowá sobre a origem e criação do universo ocorre principalmente a partir da metodologia de teatro. No caso específico da disciplina de Geografia, realizamos acompanhamento *in loco* das atividades do grupo de teatro da escola municipal indígena Agustinho *Kuarahy* – coordenado pelos professores Alice Rosane Benites e César Riquelme Benites. As atividades desenvolvidas pelo grupo nos permitiram tecer algumas considerações sobre as potencialidades que as peças apresentadas interior do grupo possibilitam para o ensino de Geografia.

¹⁵⁵ Para Chamorro (2008) o politeísmo não é negação de Deus, mas uma das formas em que os seres humanos podem percebê-lo e uma das formas em que os seres humanos percebem a terra que os sustenta. (p.147)

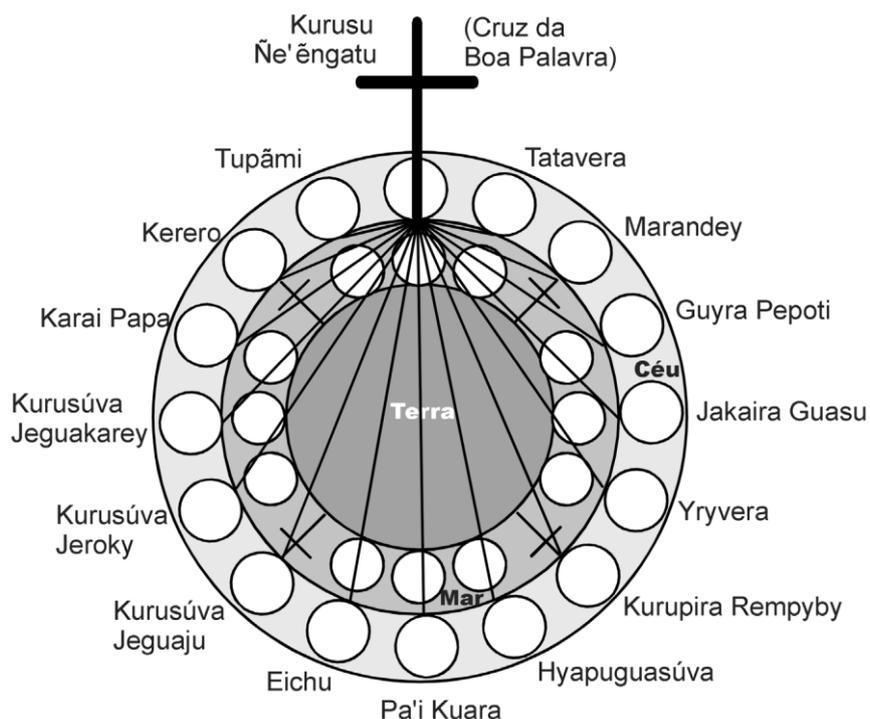


Figura 49: Composição e Funcionamento do Universo: confronto entre o *tekoyma*¹⁵⁶ e o *tekoypyahu*¹⁵⁷.
Autoria: Mario Toriba
Fonte: CHAMORRO (2008, p.367)

Ao observarmos a figura 49, identificamos a concepção de mundo como uma plataforma circular, tendo como principais referenciais espaciais os pontos cardeais. Nas bordas do círculo terrestre está a morada das divindades, e os seres humanos localizados no centro dessa plataforma. O espaço intermediário¹⁵⁸ é identificado em muitas narrativas mitológicas, como uma espécie de purgatório, “ocupado pelas almas (*ma'etirõ*) que não puderam entrar no paraíso e por uma entidade tutelar dessas almas (*Tupã Arasa*)”. (CHAMORRO, 2008, p.162)

No espaço entre as duas circunferências externas, existem pequenas circunferências, divindades denominadas de: *Chiru Ára Noe*, *Tupambi*, *Kerero*, *Karai Papa*, *Kurusúva Jeguakarei*, *Kurusúva Jeroky*, *Kurusúva Jeguaju*, *Eichu*, *Pa'i Kuara*, *Hyapugasúva*, *Kurupira Rempyby*, *Yryvera*, *Jakaira Guasu*, *Guyra Pepotĩ*, *Yryvera*, *Marãny*, *Tata Vera*.

Na área entre a segunda circunferência comparece o mar. Nesse espaço existem pequenos círculos representando os líderes religiosos, responsáveis por manter a relação direta com os habitantes da dimensão anterior. As quatro cruzes que cercam a

¹⁵⁶ Modo de vida dos antigos.

¹⁵⁷ Novos modos de ser e viver Guarani e Kaiowá.

¹⁵⁸ Este espaço comparece em diferentes narrativas mitológicas sobre o Mito dos Gêmeos.

circunferência que delimitam o espaço central, a superfície terrestre. Esta maneira diferenciada de conceber a terra aparece em vários cantos Kaiowá, como evidencia Chamorro (2008, p. 164):

A terra aparece nos cantos kaiová como corpo enfeitado. Não só ela, mas também as pessoas e os outros seres são descritos como seres “paramentados”, quando se quer destacar sua boa constituição, seu bom crescimento, sua maturidade. De modo que, ao repetirem “enfeita-me, enfeita-me”, os Kaiová, na festa do milho novo, aclamam a plenitude alcançada pela semente e alegram-se porque isso é um bom augúrio, uma confirmação de que os humanos também podem ser plenificados.

Chamorro (2008, p.161) compreende essa perspectiva de imagem do divino como uma comunidade interativa, que comunica comunhão, nos desafia a ter a mesma atitude com os outros seres humanos, com nós mesmos e com a natureza. Para a referida autora:

É na forma de conceber o mundo que se enraíza uma das grandes diferenças entre os indígenas e as culturas chamadas ocidentais. Nestas, a tendência é relacionar-se com a natureza seguindo as pautas das leis da física. Os seres humanos são, nestas culturas, uma força da natureza, mas exterior a ela, portanto com capacidade para agir sobre ela como quiser. **As sociedades indígenas, ao contrário, concedem à natureza características humanas e incluem-na num sistema social único. Assim, para os grupos indígenas aqui estudados, a terra tem as faculdades dos humanos.** (Grifos nossos)

Na figura 49 identificamos, outros elementos que possibilitam o diálogo com os conteúdos propostos nos PPPs das escolas, a serem trabalhados na disciplina de Geografia. Se observarmos as três circunferências concêntricas, verificamos que comparecem sobre elas duas linhas perpendiculares, em cujos extremos, como relatado pelo Kaiowá Mario Toriba¹⁵⁹, citado por Chamorro (2008, p.151), está localizado os quatro pontos cardeais, sendo o leste atribuído ao sol (*Pa'i Kuara*), e oeste, a Cruz de Boa alma (*Kurusu Ñe'ëngatu*), que ocupa lugar central, como pode ser observado na figura 49. Esses são elementos fundamentais para o “caminhar “— *oguata* — instituição de forte enraizamento na cultura das etnias de língua guarani.” (PEREIRA, 2016, p.50)

O caminhar (*Oguata*) rasura a ideia de que tomar o rumo certo na vida, tal como se diz hoje é “se nortear”. Na figura 49 a cartografia¹⁶⁰ da Terra (re) cartografada desde o século XIX, tendo geralmente como convenção a orientação do Norte indicando o

¹⁵⁹ Ver Chamorro (2008)

¹⁶⁰ Conteúdo proposto para o 6º Ano do ensino fundamental Anos Finais, mas que possui potencia a ser trabalhado em todas as demais séries da educação básica.

sentido superior do mapa, e o Sul, o inferior¹⁶¹, são rasurados pela presença do *Kurussu*, que de acordo com o professor Cesar Benites¹⁶², é utilizado pelo Kaiowá como referência de orientação e localização, juntamente com a *Mbaraka* dão o tom a caminhada dos Guarani e Kaiowá, em busca da Terra sem Males¹⁶³. “Enquanto não se possui esse lugar, os pés que o procuram consagram, ao andar, o caminho como templo da esperança e liberdade¹⁶⁴”. (CHAMORRO, 2008, p. 168)

A terra se apresenta para os grupos indígenas chamados guarani como espaço que deve ser caminhado. *Oguata* é caminhar. Uma terra caminhada é um espaço cultivado, ocupado, humanizado. [...] Desde o mito dos gêmeos até hoje, para eles a terra habitável pelos humanos é um espaço onde se pode abrir caminhos, onde se é livre para andar. (CHAMORRO, 2008, p. 176)

O *oguada* aproxima-se da concepção de Massey (2015) que compreende o espaço como uma esfera de uma simultaneidade dinâmica, constantemente desconectada por novas chegadas, novas relações e/ou conexões ainda a fazer-se, jamais acabado, nunca fechado.

Esta concepção pode ser observada na atividade desenvolvida na aula de Geografia com a turma do 7º Ano da escola municipal Agustinho¹⁶⁵ (figura 50), em que o aluno subverte a sistemática de divisão utilizada para localização “precisa” de pontos sobre a superfície terrestre (sistema de coordenadas), e a partir do grafismo da etnia Ofaié apresenta existência de novos encontros, outras relações que se estabelecem a partir da chegada de indígenas desta etnia, no interior da Reserva Indígena de Dourados.

Na atividade em questão, foi proposto a elaboração do mapa com a localização das escolas indígenas da RID. Chamou atenção que o aluno ao trazer elementos simbólicos da cultura indígena optou por desenhar o grafismo da etnia Ofaié. A professora Alice relatou que o aluno explicou que a atividade resultara do contato que vem fazendo com indígenas desta etnia que estão presentes atualmente no interior da Reserva.

¹⁶¹ As indicações (Norte “para cima” e Sul “para baixo”) são convenções e por conseguinte podem ser alteradas pelo usuário, uma vez que o planeta não possui um referenciamento único. (FITZ, 2008)

¹⁶² Entrevista pessoal concedida no dia 10/08/2016.

¹⁶³ Durante sua pesquisa com os Kaiowá e os Nãndeva do Mato Grosso do Sul, Chamorro (2008) salienta que se deparou não com a expressão *yvy marâne’ỹ* e sim com *yvy araguyje*, “terra de tempo-espaço perfeito” e *yvy ñomimbyre*, terra guardada ou escondida, “terra de tempo-espaço perfeito”. Mas em nosso trabalho de campo os professores indígenas sempre fazem referência a expressão Terras sem Males.

¹⁶⁴ Memória Viva Guarani, Canto 5, citado por Chamorro (2008, p.168)

¹⁶⁵ Atividade desenvolvida na aula de Geografia, sob orientação da professora Alice Rosane Benites.



Figura 50: Mapa com a localização das escolas indígenas da RID.

Autoria: Trabalho elaborado pelo aluno da Escola Agostinho, sob orientação da professora Alice.

Foto: SILVA, S.R. (2018)
Trabalho de Campo

A figura 50 evidencia o diálogo entre duas maneiras de representar e, portanto, de pensar o mundo, os espaços. A representação cartesiana de delimitação do território reserva é tensionada por símbolos/elementos que expressam “outra forma de dizer da localização”, portanto, outra cartografia. Outro sentido espacial, aberto à chegada de novas relações.

Oguata também possibilita o agenciamento de outros sentidos, aos processos migratórios, proposto para serem trabalhados no 7º Ano do Ensino Fundamental Anos Finais. Há que se considerar, como evidenciado por Chamorro (2008), que existe divergências quanto ao fato de relacionar a busca pela Terra sem Males à ideia das migrações históricas dos grupos tupi-guarani, a exemplo do estudo realizado por Alfred Métraux, que ao estudar as migrações dos Tupinambá, correlacionou a busca de uma “terra sem males” às “migrações históricas” dos grupos tupi-guarani.

Porém, tanto a análise anteriormente mencionada, como a crítica realizada pelo pesquisador Francisco Noelli¹⁶⁶, para o qual é infundada a associação entre “migração” e “terra sem males”, apresenta elementos que podem contribuir no diálogo entre o

¹⁶⁶ Ambas as análises foram abordadas pela professora Graciela Chamorro no livro *Terra madura* YVY ARAGUYJE: Fundamento da Palavra Guarani (2008).

Oguata e os processos migratórios, propostos pela Geografia Escolar, uma vez que para este autor, “somente em situações de crise os grupos indígenas considerados guarani adotaram a mobilidade espacial como estratégia para “resistir” aos outros”. (Noelli, 1999, *apud* CHAMORRO, 2008, p.169)

Esta visão é descrita por Pereira (2016 p.96), como podemos verificar a seguir:

Estes grupos étnicos sempre souberam, com criatividade e dinamismo, acionar mecanismos de correção dos desequilíbrios resultados das distorções introduzidas pelo sistema colonial. Em muitos casos, a migração foi à alternativa para grupos que viram seu espaço pauperizado pelas práticas econômicas predatórias impostas pelos colonizadores.

Este autor apresenta outros elementos que podem ser considerados, uma vez que diante da proximidade de parentelas aliadas, com quem se podem fazer festas e rituais religiosos, um acontecimento qualquer poder causar uma rivalidade, suficiente para provocar a migração. (PEREIRA, 2016, p. 107)

Todas estas questões podem servir como ponto de partida para pensar as espacialidades Guarani e Kaiowá, a partir de diálogos interculturais, seja nos processos migratórios que ocorrem no interior e/ou entre as Reservas Indígenas, para áreas de retomada, áreas periféricas das cidades, ou nos deslocamentos sazonais realizados para o trabalho no corte de cana-de-açúcar, pois, como apontam Azibeiro e Fleuri (2008, p. 7), a função da educação intercultural, “Não é adaptar, ou mesmo simplesmente possibilitar a mútua compreensão das linguagens”.

É antes, **possibilitar a emergência dos múltiplos significados, provocando a reflexão sobre seus fluxos e cristalizações e os jogos de poder aí implicados, buscando-se a transformação de relação hierarquizadas e excludentes em relação de reciprocidade e de inclusão;** de saberes fragmentados e disciplinarizados em saberes que busquem, além das distinções as interconexões, a desestabilização de dicotomias, substituindo bifurcações hierarquias por redes de diferenças cruzadas, múltiplas e fluidas numa perspectiva dialógica. (Grifos nossos)

A partir desta perspectiva, é possível romper com a hierarquização – tanto no aspecto do poder e da importância, quanto no aspecto das prioridades na circulação, abrindo possibilidades para os múltiplos saberes e, conseqüentemente, para as múltiplas espacialidades que coexistem. E assim, tantos outros saberes podem ser agenciados, como por exemplo, as diferentes temporalidades e racionalidades presentes nas relações de trabalho destes povos, que resultam da negligência por parte do Estado, que não considerou a importância de sua localização, próximos a elementos importantes para a

reprodução do modo de ser e viver Guarani e Kaiowá, como as matas, rios, os lugares por eles considerados sagrados. Elementos que permitem relação com outros conteúdos trabalhados na disciplina de Geografia (hidrografia, clima, vegetação) como podemos verificar a seguir.

6º ANO 3º - BIMESTRE - CONTEÚDOS

HIDROSFERA: As Águas Continentais (rios, lagos); Hidrografia do Brasil; Águas Subterrâneas; O Relevo Submarino; Oceanos e Mares; Hidrografia de Mato Grosso do Sul.

HABILIDADES/COMPETÊNCIAS

Compreender a importância da água para o mundo. Reconhecer a importância econômica das águas dos oceanos e mares. Localizar as principais bacias hidrográficas do Brasil com seus respectivos rios. Reconhecer a importância das águas subterrâneas. (E.M.I. P.I T.Ñ. PPP, 2013, p.181)

6º ANO - 4º BIMESTRE - CONTEÚDOS

ATMOSFERA (CLIMA E VEGETAÇÃO): Fenômenos Atmosféricos; O tempo e o Clima; Formações Vegetais; Relações entre Clima e Vegetação; Massas de Ar, Estações do Ano; Climatologia de Mato Grosso do Sul.

HABILIDADES/COMPETÊNCIAS

Reconhecer que os fenômenos naturais têm influência no cotidiano da população. Relacionar os climas às formações vegetais. Localizar os principais tipos climáticos, caracterizando-os. Compreender as alterações climáticas que ocorrem devido aos fenômenos naturais ou criadas. (E.M.I. P. I T.Ñ. PPP, 2013, p.180)

Hidrografia, clima, vegetação e relevo são elementos importantes para os Guarani e Kaiowá ocuparem seu território próximo aos rios, às matas, com solos férteis para plantar, propícios para sua sobrevivência. “Os Kaiowá e Guarani são mais conhecidos, na etnologia, como *povos da mata*, pois preferiam para a construção de suas aldeias, locais próximos, as regiões de mata, ou mata ciliares”. (URQUIZA; BANDUCCI JR, 2013, p.183)

Percebemos assim, que apesar das competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos propostas no PPP não demonstrarem as possibilidades de diálogos com os saberes indígenas, os conteúdos possibilitam esta aproximação. Em outras palavras, o fato do PPP não sinalizar para essa possibilidade de diálogo intercultural, não impede que o professor articule cada um dos conteúdos propostos, diretamente relacionado ou não à vivência indígena.

Assim, a partir, e/ou por dentro das políticas de Estado, impostas por políticas públicas, evidenciadas nos PPP e Referenciais Curriculares, materializadas nos planejamentos e livros didáticos (que se utilizados como receita a ser seguida, acabam

por engessar o saber-fazer pedagógico), é possível ao professor produzir linhas de fuga, que possibilitem aos alunos se localizar e orientar no contexto em que a vida acontece.

Deste modo, é possível ao professor auxiliar na construção de relações interculturais, de interação entre as etnias que vivem, por exemplo, no espaço reserva, assim com a população não indígena que vive em seu entorno, relações estas marcadas por situações de conflitos, de negação e exclusão¹⁶⁷.

3.1.2. Os limites e obstáculos da Geografia trabalhada nas escolas indígenas pesquisadas

Apesar de todas as possibilidades de contribuição da Geografia para efetivação da educação intercultural, em visitas realizadas as escolas indígenas do município de Amambai, no ano de 2015, identificamos que os professores não somente utilizam o livro didático como principal recurso em suas aulas, como seguem os conteúdos e metodologias neles propostos¹⁶⁸. Como demonstrado no capítulo I deste trabalho, esta situação desdobra-se em parte, devido a realidade existente neste município, em que constatamos que, apesar das escolas indígenas possuírem liberdade para construir seus currículos sem maior interferência do poder público municipal, existe a necessidade de valorização efetiva por parte da gestão pública, no que se refere à educação escolar indígena.

Esta situação/condição acaba por se refletir em parte das atividades desenvolvidas pelo professor de Geografia atuante na Escola Municipal Indígena Tupã 'I Ñandeva (figura 51), utilizadas pelo mesmo, para adaptar os conteúdos propostos no livro didático para a realidade vivenciada pelos alunos.

¹⁶⁷ Em visitas realizadas as três escolas indígenas de Amambai, identificamos que, com exceção da Escola Estadual Mbo`Eroy Guarani e Kaiowá, em que a coordenadora destacou a que a interculturalidade está presente em todas as ações desenvolvidas pela escola, nas escolas municipais (Tupã 'I Ñandeva e Mbo `Eroy Guarani e Kaiowá) os professores utilizam o livro didático como principal recurso em suas aulas. Identificamos por meio das falas dos professores e das coordenadoras das referidas escolas, como já destacado, que a educação intercultural ocorre principalmente por meio dos projetos que são desenvolvidos.

¹⁶⁸ Essa situação/ condição foi também constatada em Trabalhos de Conclusão de Curso (Maciel, 2014; Pereira, 2017), ambos orientados pela professora Flaviana Gasparotti Nunes.



Figura 51: Desenhos elaborados pelos alunos da Escola Municipal Indígena Tupã 'I Ñandeva.

Fotos: Silva, 2016

Fonte: trabalho de campo

Num primeiro olhar aos desenhos expressos na figura 51, chama atenção alguns elementos destacados pelos alunos (cocar, mata, rios, animais), os quais, a princípio, possuem sentido e significados para o modo de ser e viver Guarani e Kaiowá. Mas, segundo o professor relatou em entrevista concedida no dia 22/10/2015, essas foram ilustrações retiradas do livro didático de História por ele trabalhado na disciplina de Geografia¹⁶⁹.

Então eu trabalho com desenho, em quase todos os conteúdos trabalhados os alunos fazem desenho, porque aqui na aldeia os alunos gostam muito de desenhar. Aí eu dou o livro né, com o conteúdo trabalhado, e aí os alunos tiram cópia das imagens que tem no livro didático. (Professor de Geografia da escola municipal Tupã 'I Ñandeva. Em entrevista no dia 22/10/2015).

Não se pretende aqui negar a importância do livro didático como um dos principais recursos disponíveis para os professores na maioria das escolas públicas do país. Tão pouco negligenciar que este material é uma referência concreta do trabalho realizado nas diferentes disciplinas, tanto para alunos, pais, professores, coordenadores, diretores enfim, para comunidade em geral. Nosso posicionamento não é em oposição e/ou negação à presença deste material nas escolas. “Mas entendemos que este não pode

¹⁶⁹ Cabe destacar que o professor em questão é da etnia Guarani Kaiowá formado em História pela UEM.

ser a única fonte de conhecimento e de proposta de abordagem de conteúdos”. (CAVALCANTI, 2016, p.300)

Em casos específicos, como as realidades das escolas indígenas, concordamos com o professor César Benites que existem ainda algumas questões que devem ser consideradas.

Porque como você sabe, o livro didático que chega para as escolas indígenas ainda é o mesmo que é trabalhado nas demais escolas não indígenas do município. E aí, por exemplo, na Geografia né, o professor tem que tomar cuidado, porque o professor tem que pesquisar, porque muitas vezes, aliás, na maioria das vezes, o conteúdo, a maneira como o livro traz, na maioria das vezes não representa a realidade dos nossos alunos. Tem muito pouco a dizer para os nossos alunos. Por exemplo, se você for trabalhar com lugar aí nos livros vem, a cidade os bairros, aqui na Reserva a organização é outra. Na matemática tem professor que trabalha fração com os alunos da educação infantil utilizando o gráfico de pizza, a maioria das crianças não conhece pizza. Então tem que tomar cuidado. Tem que pesquisar. Esse é um recurso importante, é o que chega em sua maioria em especial para as séries finais, mas não dá para ficar preso só no livro, tem que ir além, tem que pesquisar. (Professor Cesar Benites, em entrevista no dia 24/11/2015)

A questão não está em utilizar ou não utilizar o livro didático, mas a maneira como esse material será utilizado. É necessário que o professor, ao assumir o compromisso de ministrar aulas, seja em escolas indígenas, quilombolas, do campo ou urbanas, considere a realidade existente e, mesmo não contando com um material específico para cada realidade encontrada, compreenda a necessidade da busca permanente pela pesquisa como ferramenta indispensável para construção de sua prática pedagógica. No caso das escolas indígenas, é imprescindível que as práticas pedagógicas estejam pautadas em metodologias de pesquisa que possibilitem o diálogo intercultural entre os saberes indígenas e a base nacional comum.

Mas na atividade em questão, mesmo utilizando de uma metodologia “diferenciada”, a prática se restringe a cópia do conteúdo trabalhado no livro didático, por vezes subsidiado pelo discurso da modernização da agricultura, como identificado na coleção Geografia Homem e Espaço, utilizado em grande parte das escolas pesquisadas¹⁷⁰, como podemos verificar a seguir.

¹⁷⁰ De todos os professores entrevistados somente o professor da escola Tupã I'Ñandeva (que utiliza o livro didático de História na aula de Geografia) e a professora Alice, atuante na escola municipal indígena Agostinho que não fizeram a opção por esta coleção. A professora Alice utiliza o livro didático apenas como complemento as atividades desenvolvidas, como poderemos verificar nas análises que seguem nesta pesquisa.

Geralmente as famílias de agricultores não possuem recursos para manter sua atividade, pelas dificuldades em conseguir capital suficiente para modernizar a sua produção e aumentar a produtividade. Com isso, não conseguem vender seus produtos a preços competitivos. [...]

A agricultura familiar pode se tornar mais competitiva por meio da reunião das famílias ou pequenos proprietários rurais em cooperativas agrícolas. Desse modo, os agricultores têm maiores possibilidades de conseguir financiamento bancário. Podem comprar equipamentos e máquinas agrícolas e utilizá-los em conjunto, contar com técnicos especializados, construir silos para armazenar a produção, comprar máquinas para o beneficiamento agrícola. Assim podem comercializar suas mercadorias com valores melhores, em vez de vender apenas matéria prima agrícola. (LUCCI; BRANCO, 2012, p. 197.)

Apesar de apresentar a análise acerca da estrutura fundiária brasileira, pautada na concentração de terras e a importância da agricultura familiar para produção de alimentos consumidos pelos brasileiros, chama atenção a racionalidade do discurso da modernização que acaba por subsidiar grande parte das análises presentes nesta coleção.

A racionalidade que subsidia o discurso dos defensores da “modernização da agricultura” é capturada e utilizada como discurso a proteger os interesses dos proprietários de terra do Estado, fundamentado pela lógica da propriedade privada da terra, pautada na ideologia do “desenvolvimento”, como demonstram os relatos¹⁷¹ extraídos do documentário “Terras Brasileiras¹⁷²”, a seguir:

Eu nasci em Espumoso no Rio Grande do Sul, em 06/09/1973. Eu cheguei aqui...um amigo meu começou a falar pra nós vir pra cá olhar, e eu não tinha muito interesse, de vir né, aí viemos. Aí eu gostei do lugar aqui e compramos. Aqui quando eu vim era tudo cerrado, mato, não tinha lavoura. [...] Mas tinha escritura legítima já. Ninguém conhecia índio. Hoje eu colho uns 1700, sacos de soja, quando é um ano bom, colhe mais de 2.000 saca. Começamos com nada né, mas tudo com trabalho, sem trabalho ninguém consegue. (Avelino Donatti, proprietário de terra. Relato extraído do documentário “Terras Brasileiras”)

Nós chegamos num ponto, que você vê invadindo propriedades e ninguém faz nada. A gente fica esperando a justiça, que se dê a reintegração de posse e nada. Aqui todas as terras foram tuteladas pelo governo do estado, pelo governo federal, através de colonizadoras, através de várias empresas que vieram aqui colonizar a terra. Em nenhum momento se falava em terra de índio aqui. [...] É muito normal se alguém invadir a sua casa você não vai aceitar. E como que nós vamos aceitar pacificamente que uma pessoa invade uma

¹⁷¹ Relatos extraídos do documentário Terras Brasileiras. Disponível em: www.youtube.com, acessado em: 10/01/2018.

¹⁷² Esse documentário é uma importante fonte de informação acerca dos conflitos entre os Guarani e Kaiowá e os proprietários de terras no estado de Mato Grosso do Sul, e pode ser um importante recurso a ser utilizado para abordar esta temática.

propriedade? (Antonio Maran, presidente do Sindicato Rural de Caarapó. Relato extraído do documentário “Terras Brasileiras”)

Meu avô comprou essa terra em 1951, pagou para o governo do estado de Mato Grosso para retirar documento. Nascido e criado ali. Triste você vê que tudo que você construiu acabar em ficar sem nada. Você não ter mais nada na vida. (Renê Escobar, proprietário do sítio Bom Jesus. Relato extraído do documentário “Terras Brasileiras”)

Meu pai é o caçula da família, nasceu naquela propriedade, aí quando o vô faleceu, foi dividido entre os herdeiros né, aí cada um ficou com seu sítio. Aí o pai tava até esse acontecimento morava lá, nunca saiu, nunca morou na cidade, sempre viveu lá no sítio trabalhando lá. Cristiane Ferreira, sítio Santa Rosa. Relato extraído do documentário “Terras Brasileiras”)

Bom eu nasci na Bahia, em 1940, e com quatro anos de idade mudei para o interior do estado de São Paulo, e lá permaneci até os vinte e dois anos, casei e mudei pro Mato Grosso do Sul, 1962. Fui trabalhar criar vaca, engordar boi, comprar boi por comissão. Aí fui dirigir frigorífico, e, fui ganhando dinheiro e fui comprando um pedaço de terra hoje, um pedaço de terra amanhã. Então o título aqui hoje [referindo a propriedade Santa Claudina], o total da propriedade é de 5.200 ha. Eu acho que deve ter em escritura aproximadamente umas 60, 70, propriedades de 5, 10, 20, 50 alqueire. Isso aqui quando nós chegamos aqui, como meu pai comprava bastante propriedade e vendia, às vezes a gente abria as propriedades, e nós íamos nas reservas indígenas, e conversava com o capitão, cacique, contratava os índios, e metade dessas fazendas, quem derrubou foi os índios recebendo salários dos produtores rurais, porque a mão de obra aqui naquela época era escassa. E a minha vida inteira foi trabalhando na terra e trabalhando no comércio de compra e venda de boi. Então pra cá migrou muita gente, pernambucano, baiano, sergipano, paulista, mineiro, e vieram pra cá, e aí começou o desenvolvimento. José Teixeira, deputado estadual e dono da propriedade Santa Claudina. Relato extraído do documentário “Terras Brasileiras”)

A lógica da propriedade privada é um dos principais obstáculos a tensionar a luta pela descolonização do poder, ser, saber, como podemos constatar na fala de uma das professoras entrevistadas, quando questionada sobre os atuais conflitos em que vive a comunidade da aldeia Te`Ýkue, no município de Caarapó.

Então você tem que assim né, usar vários critérios, porque hoje você mexer nesse ponto aí como escola você tem que cuidar... Mas, quando você abraça a causa em prol da educação escolar indígena você tem que ta a par de tudo que está acontecendo e procurar explicar o porque que isto está acontecendo. Não dá para abordar esse tema diretamente, não é um conteúdo que vem para trabalhar, então eu vou colocando no meu conteúdo temas que dá para trabalhar. **Então eu procuro trabalhar a partir dos conteúdos, por exemplo, quando vou trabalhar com regionalização do espaço brasileiro, eu vou falar primeiro da regionalização da aldeia, aí vou trabalhar com o mapa da aldeia e aí não dá para não falar dessas áreas da**

retomada. Eu parto sempre da visão do que a comunidade né, pensa. Mas explicando da forma que vai acontecer, como que aconteceu, porque que está acontecendo, porque eles precisam saber. E também a opinião deles mesmo que os pais e os avós tenham uma visão qual é a sua visão? Ta correto dessa forma? É dessa forma que tem que acontecer? Porque às vezes eles enquanto adolescentes eles não vão somente pelo que os pais acham, eles já tem né, opinião própria. **O que eu pude observar é que eles estão sim nessa luta aí, pela retomada das áreas indígenas dos antepassados, mas que muita coisa, muitos fatos que aconteceram que eles não concordaram... Tipo da violência né que aconteceu que eles não concordaram tanto de uma parte quanto da outra, tipo os ruralistas né, e o lado indígena. Então muitos questionam professora teria que ser dessa forma? Eu como professora eu não posso ir contra a comunidade indígena, eu trabalho aqui, mas eu tenho que explicar a questão da violência, que a gente não consegue as coisas através da violência, toda consequência né, vem depois, então eu trabalho mais dessa forma.** A localização como era antes, como está agora, como fazer para recuperar, então eu procuro mais trabalhar assim.

De um lado, a busca constante em defesa da educação escolar indígena, evidenciada nos procedimentos utilizados para abordagem da temática, ou em seu entendimento sobre a importância do território e, dos saberes e conhecimentos tradicionais para a reprodução do modo de ser e viver Guarani e Kaiowá. Do outro, o saber colonial, expresso no discurso da propriedade privada a justificar os ataques sofridos pelos Guarani e Kaiowá.

Porque eles [os alunos] eles são bem conscientes acho que em função dos pais dos avós, que tem que acontecer [referindo-se a retomada], mas, não da forma que aconteceu. [...] **Porque os alunos claro vão puxar mais para o lado deles né, do que aconteceu, em função do outro lado** [referindo-se aos proprietários de terra], **mas que eles também observaram que foi consequência de um ato... O outro lado querendo ou não ele vai querer se defender, mas eles veem que eles precisam rever os conceitos também de como fazer, de que forma fazer.** Isso que eu fui percebendo que eles estão firmes, pensando mesmo em de repente não ter assim, esses confrontos dessa maneira. **Porque pelo que deu para entender o outro lado estava defendendo o lado dele né, a terra, para não ser invadida.** [referindo-se aos proprietários de terra] **Nós temos aqui alunos que desenham muito bem, e aí quando aconteceu esse fato né da retomada, os desenhos eram sempre dos indígenas matando os brancos.** Tudo que você pedia referente aos conteúdos, paisagem da aldeia, era raro um desenho que não tinha um indígena com uma flecha matando um branco¹⁷³.

¹⁷³De acordo com dados do CIMI, no referido ataque, que resultou na morte de Clodiodi de Souza e feriu gravemente outros cinco indígenas, nenhum proprietário de terras foi morto ou ferido. Na sequência do ataque, que durou quatro horas, uma viatura da Polícia Militar foi encontrada pelos indígenas dentro da reserva Teyi'kue, a alguns quilômetros da área onde as pessoas haviam sido baleadas. Segundo o relato dos indígenas, nesse momento, os atingidos estavam a caminho do hospital, resgatados pelos indígenas e, posteriormente, pelos bombeiros. Indígenas teriam identificado um dos três policiais que estavam na viatura como um partícipe do ataque. Os policiais então foram desarmados pela comunidade, sofrendo

Esta situação evidencia que para pensar em imagens e/ou geografias “outras” é necessário maior reflexão sobre a colonialidade que cerca os Guarani e Kaiowá desde a chegada dos “colonizadores/invasores” e, conseqüentemente, os olhares – daqueles (nosso olhar e/ou dos professores (as) indígenas e não indígenas atuantes nas reservas) que buscam a descolonização do saber, inclusive em escolas que avançam na construção de seus currículos diferenciados (como evidenciado nos capítulos I e II deste trabalho), como a comunidade da aldeia Te`Ykue no município de Caarapó.

Entendemos que essa não é uma tarefa fácil, uma vez que, como salienta Mota (2015, p.94) “O nosso olhar para os Guarani e Kaiowá tem um lugar de enunciação, a Geografia, campo científico constituído pela própria moderna-colonialidade que lhe da forma e conteúdo”. Soma-se a isso o fato da disciplina de Geografia, assim como as demais disciplinas que compõem o currículo escolar, estar a serviço da racionalidade científico/formal, que visa estabelecer um único saber, disciplinando e/ou controlando os diversos saberes e conhecimentos existentes.

Esta cosmovisão tem como eixo articulador central a ideia de modernidade, noção que captura complexamente quatro dimensões básicas: 1) a visão universal da história associada à ideia de progresso (a partir da qual se constrói a classificação e hierarquização de todos os povos, continentes e experiências históricas); 2) a “naturalização” tanto das relações sociais como da “natureza humana” da sociedade liberal-capitalista; 3) a naturalização ou ontologização das múltiplas separações próprias dessa sociedade; e 4) **a necessária superioridade dos conhecimentos que essa sociedade produz (“ciência”) em relação a todos os outros conhecimentos.** (LANDER, 2005, p.13)

Não poderia ser diferente, todas as disciplinas escolares estão a serviço dessa racionalidade e a compreensão da interdependência dos diferentes saberes do campo científico, é algo que não depende somente da vontade e ou/intenção do professor, uma vez que como pondera Pereira (1999, p. 26) “toda sociedade cria instituições que permitam sua afirmação, isto é, cria instituições capazes de reproduzir a sociedade que as gerou, a escola não foge a regra¹⁷⁴”.

A geografia, a história, e a língua nacional, introduzidas nos currículos escolares, tornam-se instrumentos poderosos nas mãos de uma classe preocupada com a sua hegemonia, e com o movimento do capital, que deseja consolidar o Estado nacional a partir da delimitação geográfica

ferimentos leves, e entregues aos bombeiros que auxiliavam no resgate (e alegam ter ajudado a convencer os indígenas a liberar os PMs). A comunidade então chamou a Polícia Federal, além da FUNAI e do Ministério Público Federal, exigindo sua presença para realizar a devolução das armas. A viatura policial foi incendiada, bem como um caminhão que levava uma colheitadeira – que, segundo os indígenas, havia tentado atropelar um Guarani Kaiowá. Dados disponíveis em: www.cimi.org.br. Acesso em: 29 mar. 2018

¹⁷⁴ “Uma das principais funções do aparelho escolar, [...] é o caráter disciplinador de corpos e mentes para a maior eficiência de seus processos educacionais; (FERRAZ; NUNES, 2016, p.251)

de suas fronteiras, demarcadas pela tradição e línguas comuns. **Para construir a nacionalidade, uma identidade nacional, faz-se necessário anular as diferenças, como diferenças e forjar uma unidade ideal.** (PEREIRA, 1999, p. 26) (Grifos nossos)

No caso específico da Geografia, a sua inserção como disciplina escolar, que remonta ao início da escola moderna, permanece exercendo, estruturalmente, os mesmos papéis¹⁷⁵. A interligação entre a escola e a Geografia, é analisada por Santos (2016, p. 18), para o qual:

Se, como já observamos, a escola tal como a conhecemos surge na Europa no século XVIII acompanhando o movimento de constituição da sociedade fabril, vale considerar que a presença da Geografia como disciplina escolar remonta a esse mesmo período e terá por objetivo articular duas escalas de pertencimento que se interrelacionam: no âmbito do Estado nacional, fazendo apologia à sua existência e, junto com a História, **procurando construir um sentido identitário às diversas etnias que o compunham;** e, no âmbito planetário, apresentando o palco das relações e da consolidação da fase fabril do capitalismo que se constituía. (Grifos nossos)

A influência dessa racionalidade pode ser identificada em outra atividade, desenvolvida pelo mesmo professor, atuante na escola Tupã'I Ñandeva, na qual os alunos ilustraram um desenho que poderia se enquadrar no conteúdo “Problemas sociais e ambientais na cidade”, (figura 52) em que o conteúdo trabalhado, apresenta-se numa aparente neutralidade, baseada numa precedência do natural, sobre o social, em que não se coloca em questão as diferentes formas de apropriação das riquezas naturais. “Essa perspectiva demonstra as limitações de nossa ciência moderna que construiu um ‘discurso científico que apresenta a natureza como o Outro’ em termos de superioridade a ela”. (MOTA, 2015, p.131)

¹⁷⁵ Quase trezentos anos depois a Geografia como disciplina escolar segue desempenhando, estruturalmente, os mesmos papéis. A título de exemplo, pensemos no significativo papel do nosso campo de conhecimento no interior das estruturas de Estado, como conhecimento a serviço do planejamento das estruturas produtivas e das táticas e estratégias militares, além de usarmos cotidianamente a noção de paisagem para promover os chamamos “condomínios verdes”. Considere-se ainda o fato de a Geografia, no interior das escolas, continuar desempenhando o papel de fazer apologias aos Estados nacionais (a ideia de que um mapa político é somente uma representação da distribuição de países, sendo que a cartografia dos movimentos populares dificilmente aparece com essa mesma denominação). (SANTOS, 2016, p.19).

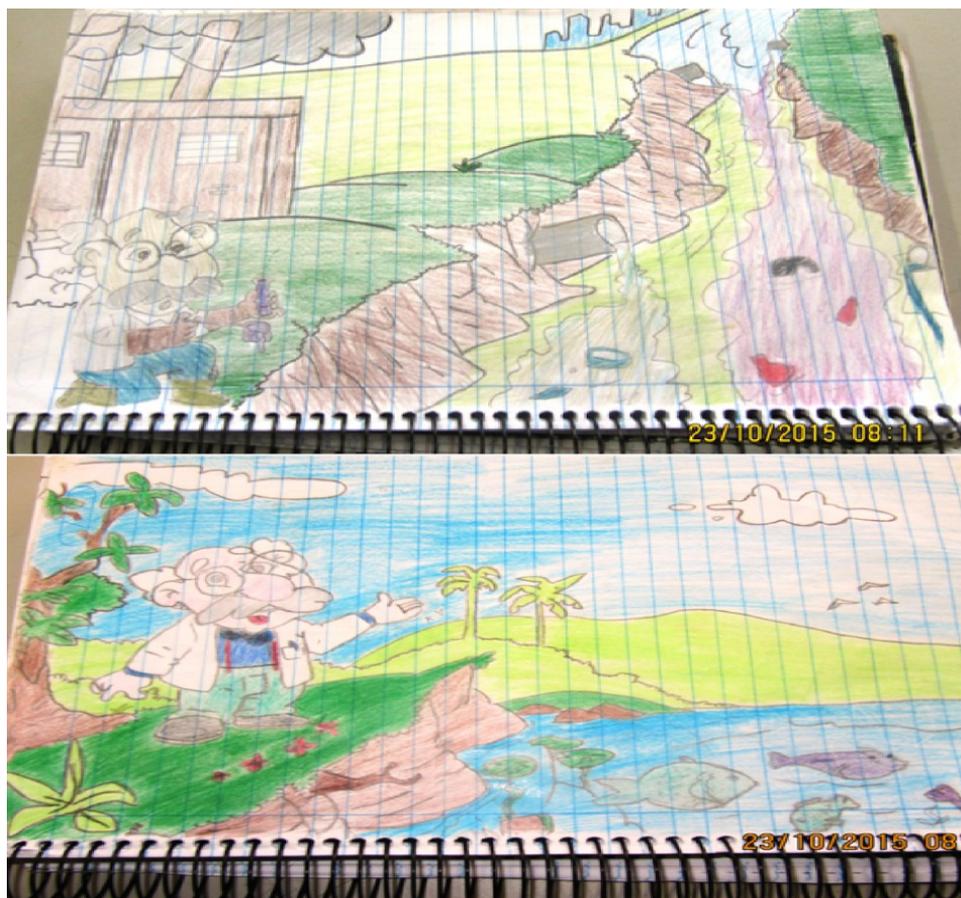


Figura 52: Desenhos elaborados pelos alunos da Escola Municipal indígena Tupã 'I Nãndeva.

Fotos: Silva, 2016

Fonte: Trabalho de Campo

Cabe destacar ainda que, além dos desenhos elaborados serem cópias (retiradas de um livro didático)¹⁷⁶, as imagens apresentam elementos (poluição dos rios devido ao processo de industrialização, e descarte de resíduos industriais) que não condizem à realidade vivenciada pela comunidade no interior da Reserva Indígena. Esta é uma comunidade que vive em uma área onde não existem rios e a falta de água, não a sua contaminação, é um grave problema enfrentado por esses alunos.

A questão não está em trabalhar com os problemas existentes nas cidades, mas em não relacionar o debate com os problemas vividos pela comunidade em que a escola está inserida. O que se identifica, na verdade, é uma inversão dos papéis com a predominância dos saberes ocidentais em detrimento dos saberes e conhecimentos tradicionais dos Guarani e Kaiowá. As iniciativas de recomposição ambiental devem, necessariamente, levar em conta a perspectiva indígena que, no caso dos Kaiowá perpassa pela consideração da “composição político-religiosa, aí desenvolvida e pela

¹⁷⁶ Informação concedida pelo professor em entrevista no dia 23/10/2015.

relação com os seres xamânicos não-humanos, associados aos diversos espaços que, normalmente, denominamos como naturais”. (PEREIRA, 2016, p.79)

A aproximação com os saberes indígenas nessa situação requer, fundamentalmente, a superação aos binarismos rígidos presentes em nossas concepções (espaço e tempo, natureza e sociedade, colonizadores e colonizados, dominadores e dominados). Nesse sentido, corroboramos com Mota (2015, p.114), a qual enfatiza que a ruptura com esses binarismos não pode ser realizada de maneira simplificada.

Assim, é necessário dialogar com as imaginações geográficas Guaraní e Kaiowá que estão entrelaçadas à multiplicidade de encontros com os outros e, desse modo, encontrar meios para construirmos geografias descolonizadas, que requerem, basicamente, pensamentos também descolonizados.

Observa-se, contudo, que romper com a colonialidade intrinsecamente arraigada em nosso “ser”, não é uma prática fácil de realizar uma vez que “respiramos la colonialidad en la modernidad cotidianamente”. (MALDONADO - TORRES, 2007, p. 131).

[...] la colonialidad se refiere a un padrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero que en vez de estar limitado a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, más bien se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza. Así, pues, aunque el colonialismo precede a la colonialidad, la colonialidad sobrevive al colonialismo. La misma se mantiene viva en manuales de aprendizaje, en el criterio para el buen trabajo académico, en la cultura, el sentido común, en la auto-imagen de los pueblos, en las aspiraciones de los sujetos, y en tantos otros aspectos de nuestra experiencia moderna. (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131).

A tensão entre a luta por uma educação diferenciada e a colonialização do saber também se faz presente na prática do professor de Geografia atuante na Escola Municipal Indígena Mbo'Eroy Guaraní e Kaiowá, localizada na Reserva Indígena Amambai. Conforme apontamos na figura 53, os povos indígenas não comparecem em nenhum dos cartazes elaborados pelos alunos que possuem o título: Brasil um país intercultural e/ou Um mundo intercultural.



Figura 53: Cartazes elaborados pelos alunos da escola municipal indígena Mbo`Eroy Guarani Kaiowá.
Fonte: Acervo da Escola

A atividade realizada pelos alunos sob orientação do professor de Geografia é parte do “Projeto Diversidade” desenvolvido pela escola durante o ano de 2014 que teve por objetivo “valorizar a cultura indígena e africana desenvolvendo atividades com diferentes fontes de informações confrontando com a realidade”. Dentre os objetivos específicos a serem trabalhados na disciplina de Geografia, identifica-se: Reconhecer e valorizar as culturas indígenas como formadora da nossa cultura; Identificar e promover o respeito pelas várias etnias existentes em nosso país.

No entanto, como apontamos nas imagens contidas na figura 53, mesmo diante de um tema que permite a leitura das diferenças étnicas, socioculturais e linguísticas existentes no Brasil, não comparece nas atividades a presença dos povos indígenas. Assim, a possibilidade de cartografar as diferentes etnias que vivem e/ou viveram no território que hoje conhecemos por Brasil, e/ou mapear os diferentes saberes e conhecimentos existentes entre as etnias presentes no interior da Reserva, na tentativa de descolonização do saber, se choca com a colonialidade do poder, do ser e do saber¹⁷⁷,

¹⁷⁷ A colonialidade do poder refere-se aos padrões de poder baseados em uma hierarquia (racial, sexual) e na formação e distribuição de identidades (brancos, mestiços, índios, negros). Quanto à colonialidade do saber, refere-se ao caráter eurocêntrico e ocidental como única possibilidade de se construir um conhecimento considerado científico e universal, negando-se outras lógicas de compreensão do mundo e produção de conhecimento, consideradas ingênuas ou pouco consistentes. A colonialidade do ser supõe a

presente, inclusive nos contextos educacionais das comunidades indígenas. Deste modo, na contramão do objetivo proposto pelo projeto, as atividades desenvolvidas acabam por subjugar, negar e silenciar os povos indígenas, colocando-os a margem do próprio currículo escolar.

Esta situação/condição demonstra que é necessário maior problematização acerca das atividades desenvolvidas – seja por meio de projetos ou na prática realizada em sala de aula – textos escritos, discursivos e/ou imagéticos – se não propostos enquanto exercício de ressignificação das marcas da colonialidade herdadas dos processos de nossa colonização, estas atividades acabam por marcar, classificar e construir representações e/ou estereótipos, contribuindo para que os povos indígenas continuem sendo invisibilizados¹⁷⁸, silenciados ou colocados às margens do processo da “sociedade moderna”. Entendemos que esta é uma questão muito mais complexa que perpassa, principalmente, pelas práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, o que está relacionado diretamente às concepções político-ideológicas do professor, uma vez que, como analisa Tubino (2004, p.3), a interculturalidade é mais do que categoria de análise, é uma postura ética, é maneira de comportar-se.

Há que se considerar, contudo, as ambiguidades presentes no contexto escolar que envolvem, principalmente, a prática pedagógica trabalhada em sala de aula e, conseqüentemente a necessidade de descolonização do saber, que permanece arraigada em grande parte da nossa sociedade. Tais ambiguidades se refletem nas práticas de parte dos professores em sala de aula, inclusive dos educadores (indígenas e não indígenas) atuantes nas escolas indígenas das reservas, como observado em parte das práticas por eles desenvolvidas, expressa nas figuras (51, 52, 53).

Esta dubiedade comparece em parte das falas dos professores entrevistados (atuantes nas escolas indígenas dos três municípios pesquisados), quando questionados sobre seu entendimento quanto à educação intercultural (quadro 5).

inferiorização e subalternização de determinados grupos sociais, particularmente os indígenas e negros. (CANDAU; RUSSO, 2010, p.165)

¹⁷⁸ Visibilidade e invisibilidade constituem mecanismos de produção da alteridade e agem simultaneamente com o nomear e/ou deixar de nomear. (SKLIAR, 2003, p.71)

Quadro 5: Concepção de educação intercultural dos professores de Geografia das escolas indígenas pesquisadas

Educador	Concepção de educação intercultural dos professores de Geografia das escolas indígenas de Dourados	Concepção de educação intercultural dos professores de Geografia das escolas indígenas de Amambai	Concepção de educação intercultural dos professores de Geografia das escolas indígenas Caarapó
A	Educação intercultural é aquela que a escola reconhece e mantém a diversidade cultural e linguística. A escola trabalha a perspectiva intercultural, pois ensina o Português, o Guarani e Terena. (Professor de Geografia da E. M. I. Tengatuí e E.E.E.M.I Guateka. Em entrevista no ano de 2015.)	Intercultural é a escola trabalhar as duas realidades, tanto português, e ao mesmo tempo Guarani. Isso eu entendi que é intercultural. A Geografia contribui sim para trabalhar a interculturalidade dos alunos, porque através da Geografia ele conhece o local, lugar, país, estado, a realidade e as diferenças culturais que existem no mundo. (Professor de Geografia da E.M.I Tupã IÑandeva. Em entrevista no ano de 2015.)	Educação intercultural é uma construção de ensino diferente, de identidade própria, ou seja, a valorização de uma determinada cultura, sem desconsiderar a outra. É um “desenvolvimento” (entendimento) diferente de sociedade. Tendo em maior perspectiva, a valorização da cultura, da língua guarani, reza das tradições, até mesmo, da união da família, e para o desenvolvimento do Guarani e Kaiowá. (Professor de Geografia da Escola Estadual Yvy Poty. Em entrevista no dia 06/10/2015)
B	Educação intercultural é uma educação onde diferentes culturas possam dialogar. Culturas diferentes podem conversar entre si. Sim, existe uma tentativa de aproximação através das práticas em sala de aula, cujo conteúdo suscita novas estratégias e metodologias adequadas na busca de construção da identidades do indivíduo e o reconhecimento das diferenças. Mas, ainda nos deparamos com inúmeras dificuldades, nem mesmo o ambiente escolar corresponde ao que se propõe fez com que os espaços deles fossem diminuindo. (Professora da de Geografia da E. M. I. Ramão Martins. Em entrevista no ano de 2015.)	A educação intercultural é saber trabalhar com as diferenças. A escola respeita a especificidade da formação das identidades culturais, por seu uma escola indígena, promove sempre a articulação entre os diferentes contextos.(Professor de Geografia da E.M.I Mbo`Eroy Guarani Kaiowá e E.E.I Mbo`Eroy Guarani Kaiowá. Em entrevista no ano de 2015.)	Acredito que sejam as práticas educacionais que abranjam seus conhecimentos e tradições, sua cultura e seu saber, na qual desenvolva atividades voltadas a proporcionar o resgate da tradição dos povos Guarani/Kaiowá. Dentro dessa perspectiva a nossa escola é bem dinâmica. As práticas interculturais ocorrem frequentemente com atividades desenvolvidas em projetos. (Professor de Geografia da Escola Estadual Yvy Poty. Em entrevista no dia 06/10/2015)
C	Intercultural é quando você aborda assuntos, da sociedade não indígena, relacionando com os assuntos próprios da cultura indígena. Quando você possibilita ao aluno a afirmação dos conhecimentos indígenas, mas também possibilite o acesso a outros saberes. Aqui na Reserva mesmo nós temos três etnias, então, tem que considerar as três etnias. E não podemos esquecer que os indígenas principalmente aqui de Dourados, não vivem isolados, eles estão convivendo a todo o momento, com não indígenas, inclusive aqui na escola. Então esses alunos tem o direito de ter acesso a esse conhecimento não indígena. Agora a maneira como você vai fazer isso é que é importante. Por exemplo, quando eu trabalho a questão da criação da Reserva, porque antes o índio era livre não existiam fronteiras, ele não tinha limites, podia andar por onde queria, ele não precisava do outro para sobreviver. E a partir da chegada do não índio eles perderam parte de suas terras, e essa barreira foi criada, e, esse limite foi imposto. Porque o aluno tem o direito de saber como foi esse processo, a criação da Reserva não partiu dos índios. Esse confinamento, porque para mim isso é um confinamento, fez com que os espaços deles fossem diminuindo. E mesmo o espaço da Reserva, foi diminuindo porque à noite os fazendeiros mudavam a cerca de lugar. (Professora de Geografia atuante na E.M.I indígena Arapoã. Em entrevista no ano de 2015)	Interculturalidade é uma relação entre culturas, respeitando e sendo respeitado, mutuamente. Na nossa região ainda existe, muito preconceito, e racismo. Percebo que os indígenas sentem-se muito oprimidos. Não vejo uma relação harmoniosa intercultural, mesmo que tem muitos professores que fazem lindos projetos de dança, música, mas, geralmente, esses projetos são apresentados na cidade, o que seria interessante é que nossos projetos fossem apresentados na própria escola, fazendo com que as pessoas da cidade viessem para nossa escola para conhecer a cultura indígena na aldeia. A Geografia contribui apenas em partes, mas poderia ter mais políticas voltadas, para esta questão intercultural. Geralmente faço aula dialogada mostrando a importância de conhecer novas culturas, e ao mesmo tempo valorizando a cultura materna. (Professor de Geografia da E.M.I Mbo`Eroy Guarani Kaiowá. Em entrevista no ano de 2015.)	A concepção intercultural é você ter os dois contatos, é você conhecer e valorizar outras culturas, e intermediar, fazer dialogar todas as ciências. Essa perspectiva ela tem que ser analisada a partir do processo de interpretação, você entender a visão de cada cidadão para depois estar trabalhando a Geografia, e com conceito de respeito da geografia cultural daquela sociedade, daquela comunidade. (Professor de Geografia da Escola Municipal Indígena Ñandajara Polo. Em entrevista concedida a Danielii Manfré no dia 20 de maio de 2015)
D	Olha a escola trabalha a educação intercultural. Porque no início do ano nós tivemos alguns trabalhos sobre a cultura indígena, então a língua, as comidas típicas, tudo isso a gente teve que trabalhar aqui no começo do ano. Isso pra mim é intercultural. Porque tem as três etnias, mas a gente não pode ficar preso nisso, a gente tem que atender a todos de uma forma geral, mas respeitando a cultura de cada um.		

Fonte: Trabalho de campo, 2015.

Org.: Silva, S.R, 2017

As falas dos professores de Geografia presentes no quadro 5 demonstram que há consenso quanto ao reconhecimento e respeito à diversidade linguística e cultural de cada comunidade. Comparece nas falas dos professores das escolas dos três municípios pesquisados a necessidade de diálogo entre os saberes. Entendemos que a ênfase conferida à afirmação da identidade, assim como a importância atribuída aos diálogos entre os diferentes saberes, são elementos indispensáveis para a construção de uma educação intercultural, uma vez, que como enfatiza Castrogiovani (2014, p.13):

[...] a construção da identidade é, na verdade, a representação das diferenças do sujeito; são suas marcas/sinais e a valorização de tais singularidades. Em outras palavras, a construção da identidade é a tomada de consciência de que eu sou diferente e por ser diferente é que existo e possuo valor social. O homogêneo não existe. São as diferenças que possibilitam os diálogos e as trocas, assim, o constante crescimento social do sujeito.

No entanto, a fala dos professores não aponta para um questionamento acerca das relações assimétricas existentes entre os (des) encontros dos Guarani e Kaiowá e a “chamada” sociedade nacional. Em sua maioria, os (as) professores (as) entrevistados (as), não evidenciam as relações de poder existentes entre os contatos culturais, e apesar de proporem o diálogo entre os saberes indígenas e os conhecimentos não indígenas, a concepção de grande parte se aproxima da interculturalidade funcional/neoliberal, que para o professor Fidel Tubino, “busca promover el diálogo sin tocar las causas de la asimetría cultural” (2004, p.6)

Apesar de um dos professores (Educador C do município de Amambai) sinalizar para uma relação “**não harmônica**” entre a troca dos diferentes saberes, não avança no sentido de maiores questionamentos quanto às relações de poder existentes, seja no interior ou fora da Reserva.

Concordamos com Walsh (2010), pois esse discurso acaba por esvaziar e inviabilizar o real sentido da interculturalidade, tornando-a funcional ao sistema de mundo moderno, colonial. “Busca promover el diálogo, la convivencia y la tolerancia, sin tocar las causas de la asimetría y desigualdad social y cultural, y sin “cuestionar las reglas del juego”. (p.7)

[...] reconoce la diferencia, sustentando su producción y administración dentro del orden nacional, neutralizándola y vaciándola de su significado efectivo, y volviéndola funcional a este orden y, a la vez, a los dictámenes del sistema-mundo-moderno-colonial. (WALSH, 2010, p.7)

Para Tubino (2001, p.190) é necessário o diálogo para além da mera troca de informações e experiências.

El diálogo es más que el intercambio de información y experiencias. El diálogo no es trueque, es encuentro humano. “Lo que tiene que ocurrir es lo que Gadamer denomina la ‘fusión de horizontes’”, es decir, el cruce de perspectivas valorativas y cosmovisiones diferentes sin que ello implique relaciones jerárquicas. Lo que se busca o produce en la fusión de horizontes culturales no es el consenso entre los diferentes sino la ampliación de los puntos de vista y la autorecreación de las identidades.

Constatamos na fala da professora, atuante na Escola Municipal Indígena Araporã localizada na RID (Educadora C do quadro 5)¹⁷⁹, elementos que nos remetem a educação intercultural crítica proposta por Fidel Tubino, em que a análise sobre os encontros e (des) encontros entre os diferentes saberes e práticas, considera as relações de poder existentes entre as três etnias, assim como sua relação com os não índios (*karai*) que vivem no entorno ou até mesmo dentro da Reserva. Há, em sua fala, uma preocupação voltada para a afirmação da identidade Guarani e Kaiowá e Terena, reconhecimento da valorização ao saberes e conhecimentos indígenas. O direito dos alunos ao acesso aos conhecimentos “outros”, inclusive dos não índios, devido ao contato constante com os *karai*, também está presente em sua reflexão. Porém, a professora avança, principalmente, quando chama atenção para a forma como a qual o professor vai intermediar o diálogo entre os diferentes saberes, uma vez que essa não foi e não é uma relação de troca recíproca.

Durante trabalho de campo realizado entre os anos de 2015 a 2018, identificamos uma série de atividades desenvolvidas pela professora em questão (desenhos, teatro, danças, cantos, filmes) que se aproximam da perspectiva de educação intercultural a que defendemos, pois promove o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais, considerando os conflitos resultantes das relações de poder existentes, favorecendo, assim, a construção de um projeto comum no qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. (CANDAUI, 2013).

Essa realidade também se faz presente nas escolas indígenas do município de Caarapó, nas quais identificamos uma atenção voltada para a afirmação e valorização dos saberes tradicionais, enquanto eixo central dos projetos educacionais, o que demonstra conquistas na luta pela descolonização do saber. De acordo com Benites

¹⁷⁹ A concepção de interculturalidade da professora Alice Rosane Benites se reflete nas práticas e atividades por ela desenvolvidas, como demonstraremos mais adiante nesta pesquisa.

(2014), a aproximação com os saberes tradicionais é realizada principalmente nos espaços educativos que emergiram a partir da escola, como outros espaços nos quais a educação tradicional é realizada, tais como a Casa de Reza (figura 54), espaço onde se realizam as práticas ritualísticas tradicionais com os alunos, junto com os mestres tradicionais.



Figura 54: Alunos da Escola Municipal Indígena Nãdejara em aula realizada no espaço da casa de reza.
Fonte: Acervo da Escola

Na Escola Municipal Indígena Nãdejara Polo, como demonstrado anteriormente neste trabalho¹⁸⁰, constatamos que nas séries iniciais do Ensino Fundamental, a educação intercultural avança no sentido de promover o diálogo entre os saberes tradicionais e a base nacional comum numa relação dialética em que, por meio um mesmo tema gerador, o educador dialoga com os diferentes campos do saber.

A partir do 6º ano do Ensino Fundamental o conhecimento se encontra fragmentado nas diferentes áreas do saber. No entanto, Silva (2016) salienta que apesar dos planejamentos demonstrarem ênfase atribuída aos conteúdos universais, os professores dialogam com a cultura e realidades destes povos. Nesse contexto, entendemos que a opção pela metodologia dos temas geradores seja o diferencial em relação às demais escolas pesquisadas, pois permite aos professores criarem alternativas

¹⁸⁰ (Ver capítulo I e II)

para trabalhar o conteúdo proposto, buscando um diálogo constante com a realidade da comunidade em que a escola está inserida.

Apesar da complexidade que envolve o processo de desconstrução da escola colonial, identificamos que em ambas as escolas indígenas do município de Amambai, assim como nas escolas estaduais do município de Caarapó (E.E. Yvy Poty) e Dourados (E.E.E.M.I. Guateka) existe ênfase atribuída à proposta da interculturalidade por meio do desenvolvimento de projetos, nos quais, alguns temas são propostos e trabalhados de maneira interdisciplinar.

Essas questões demonstram que, para além dos limites impostos pela colonização do saber, existem possibilidades criadas (seja por meio de projetos, desenhos, teatro, músicas, etc) que evidenciam a tentativa de (re) existência ao modelo educacional colonial existente.

De maneira geral, a análise realizada no interior deste trabalho demonstra que, guardadas as particularidades de cada realidade pesquisada, as conquistas e a luta pela construção da educação intercultural/descolonial estão envoltas em dubiedades que permeiam esse processo, uma vez que a luta entre o fazer diferente se choca cotidianamente com a colonialidade que persiste.

No entanto, para além das contradições presentes nas escolas indígenas pesquisadas, identificamos professores que trabalham a Geografia numa tentativa de descolonização do olhar geográfico ocidental/colonial, rompendo com as representações e estereótipos sobre os povos indígenas que se mantêm imbricados em nosso ser, e que seguem sendo reproduzidos em diversos espaços, incluindo os educativos. Professores que buscam na aproximação com os “outros” saberes, a construção de diálogos interculturais. E isso “Más que una idea es una actitud, una manera de ser necesaria en un mundo paradójicamente cada vez más interconectadotecnológicamente y al mismo tiempo más incomunicado interculturalmente”. (TUBINO, 2004, p. 3)

Na sequência, destacaremos alguns desses trabalhos no intuito de identificarmos na aproximação com as narrativas míticas e/ou nos encontros com os mestres tradicionais nos espaços sagrados das casas de reza (*oga pysy*) ou na elaboração de desenhos, possibilidades de diálogo dos saberes tradicionais com o ensino da Geografia escolar institucionalizada.

3.2 As práticas docentes e suas aproximações com a perspectiva intercultural: potencializando outras geografias possíveis

Partimos da premissa de que a finalidade da Geografia é trabalhar as práticas sociais cotidianas entendidas como práticas espaciais num movimento dialético entre as pessoas em geral e entre elas e os espaços.

De acordo com Cavalcanti (2012 p.45-46):

A prática cotidiana dos alunos é desse modo, plena de espacialidade e de conhecimento dessa espacialidade. Cabe à escola trabalhar com esse conhecimento, discutindo, ampliando e alterando a qualidade das práticas dos alunos, no sentido de uma prática reflexiva e crítica, necessária ao exercício conquistado de cidadania.

Para a autora anteriormente citada, as espacialidades são formadas cotidianamente, no nosso dia-a-dia. Assim, alunos e professores, ao circularem, brincarem, trabalharem pelas reservas indígenas, ou em seu entorno, constroem lugares, produzem espaço, delimitam seus territórios. Assim, constroem geografias, conhecimentos sobre o que produzem e esses conhecimentos são geográficos. (CAVALCANTI, 2012)

Kaercher (1999, p.13), ao propor alguns pilares básicos para o ensino de Geografia, salienta que o objetivo desta disciplina é o de “compreender a vida de cada um de nós desvendando os sentidos, os porquês das paisagens em que vivemos ser como são”.

Para Santos (2016, p.28):

[...] estudar Geografia é um direito, pois, por tradição, ela nos expõe às reflexões sobre “o *onde* das coisas do mundo” e, assim, identificando a localização dos objetos e dos processos que a eles estão associados, podemos aprimorar nossa capacidade de reconhecermos o *onde* de nós mesmos e dos outros. (Grifos do autor).

A reflexão de Santos (2016) contribui para pensarmos os caminhos apontados pelo professor Kaiowá César Benites, destacando em entrevista, que a Geografia é o carro chefe da educação escolar indígena, uma vez que ela está relacionada à localização, ou seja, a forma de olhar a terra como ferramenta de sobrevivência.

Por exemplo, os rios, a vegetação, o clima, o relevo. Tudo isso era importante para os Guarani e Kaiowá ocuparem seu território, próximos aos rios, com solos férteis para plantar, vegetação e clima propícios para sobreviver, a caça, a questão dos rios, a pesca, água. A Geografia é importantíssima para o indígena, porque a partir daí ele vai conhecer a sua localização. Entender o porque hoje nós estamos vivendo em um lugar (Reserva), onde não existe rio, em um espaço reduzido, área de 3.539 hectares para aproximadamente 15.000

peessoas. A localização da Reserva não foi escolhida pelos indígenas. Não considerou o modo de viver Guarani Kaiowá. (Professor Cesar Benites, em entrevista no dia 24/11/2015)

O relato exposto pelo professor César Benites, corrobora com o caminho apontado pelo professor Douglas Santos para o qual “Saber onde se está é condição básica de sobrevivência, e construir referências simbólicas associadas a tal necessidade foi o fundamento que deu sentido ao que hoje chamamos de cultura”. (SANTOS, 2016, p. 24)

Tal relevância foi destacada por Dona Floriza – *Ñandesy Kaiowá* – que ressaltou durante aula de campo realizada no dia 25/08/2015, a importância dos alunos compreenderem o processo que os levou a viver em Reservas e as consequências desta localização para reprodução do modo de vida Guarani e Kaiowá. “As crianças, os jovens, precisam saber que parte de nós vivos, está enterrado nas terras que hoje estão nas mãos dos *karai* (não índios), e que nós lutamos para recuperar”¹⁸¹.

As consequências do processo de desterritorialização indígena dos *tekoha*, e territorialização precária na Reserva, é amplamente destacada por Dona Floriza, como podemos verificar a seguir:

Solange, a gente vivia muito bem porque a gente tinha bastante futuro, que eu conheci aonde eu nasci ali no Guachi no Guarussu. E como que eu vim ficar aqui na beira da estrada? [Em referência a rodovia que corta a reserva indígena de Dourados]. Eu não tenho mais *tekoha*, não tenho mais terra grande pra plantar, pra trabalhar, e onde eu vou colocar minha netaiada, meu filho, minha filha? Lá quando a gente morava lá... Eu não sei se você chegou a conhecer o guavira vermelha árvore grande ali tinha bastante. Até agora eu tava vendo, a coisa acabou. **Aqui a terra é muito pequena com duas mãos nós podemos pegar tudo.** Eu nasci aqui na reserva, ali no Guarussu, que chama sardinha né. Quando eu tinha 10 anos eu vejo ainda as coisas eram muito boa, ainda tinha mata, tinha muita caça, agora hoje em dia não. Meu pai plantava abóbora, milho verde, a gente plantou dois caroços de milho saboró e aí levantou aquela semente tão bonita e vistosa. Naquele tempo não tinha agrotóxico, e aí o tempo foi passando e foi trocando nossa semente, e como agora a gente vê um monte de semente. Nossa veia que corre no corpo corre água, e ela quer entupir. Naquela época a gente adorava guarirorim, suco de guariroba, de pindó, maracujá, macuray, e não tinha desnutrição não. (*Ñandesy Floriza*, em entrevista concedida no dia 10/05/2017)

Um ponto de partida para que a Geografia possa dialogar com os saberes tradicionais e trabalhar alguns temas de relevância para os alunos Guarani e Kaiowá, (sejam eles moradores nas Reservas Indígenas, nas periferias das cidades, ou nas

¹⁸¹ Fala realizada durante aula de campo realizada na Casa de Reza Kaiowá, no dia 25/08/2015, com alunos da escola Agustinho, sob orientação da professora Alice Rosane Benites.

diferentes modalidades de acampamentos de retomadas, ou em parte dos seus territórios tradicionais), é alfabetizar¹⁸² os alunos para que possam responder algumas perguntas que são próprias da geografia¹⁸³. “Onde?” Por que nesse lugar? Como é esse lugar?

O diálogo com o relato de Dona Floriza pode ser o ponto de partida (mas não o único), para que os alunos possam responder a estas perguntas. As problemáticas relatadas pela *Ñandesy* resultam de uma política arbitrária, imposta pelo SPI, que como destacado no capítulo I deste trabalho, sem qualquer reconhecimento dos territórios de ocupação tradicional indígena, realizou a escolha das áreas para construção das Reservas (onde?), negligenciando a importância dos territórios de ocupação tradicional para (re) produção social do modo de vida Guarani e Kaiowá. (Como é esse lugar? Por que nesse lugar?)

Responder estas perguntas é compreender que o processo que condicionou a instituição das Reservas Indígenas (e que resultou, como demonstrado na capítulo I desta Tese, nas mazelas advindas da situação de reserva a que estão submetidos os Guarani e Kaiowá, vivenciadas também nos acampamentos de retomadas, em parte de seus territórios hoje reduzidos, ou nas periferias das cidades) é consequência de uma racionalidade ocidental capitalista, pautada em uma visão unilinear de mundo, a qual para Porto-Gonçalves (2007, p. 39), “silencia outras temporalidades que conformam o mundo simultaneamente.”

Assim, a resposta a tais perguntas permite por em questão a ideia eurocêntrica de um conhecimento universal, entendido enquanto “**único**” conhecimento possível. É preciso tencionar esses discursos científicos, pautados em modelos fechados e mecanismos de controle, legitimados pelo discurso técnico-cientificista, considerados “racionalmente eficientes”.

Destes discursos, resulta o fato da Geografia, seja a oficial, acadêmica, ou a Geografia produzida no interior das salas de aula (inclusive no interior das escolas indígenas), servir como aporte à elaboração de uma série de ideias e representações do mundo, negligenciando que o saber geográfico pode ser identificado a partir da vida real das pessoas. (FERRAZ; NUNES, 2016)

¹⁸² [...] a Geografia é um ramo do conhecimento que, tal qual a matemática, a língua materna, a história, etc., tem uma linguagem específica, própria e como tal é necessário “alfabetizar o aluno em geografia” para que ele não só se aproprie do vocabulário específico desta área de conhecimento, mas, sobretudo, se capacite para a “leitura-entendimento do espaço geográfico” próximo ou distante”. (KAERCHER, 2003, p. 12)

¹⁸³ A esse respeito ver Cavalcanti (2012).

Não é algo distante, mero recorte de teorias, conceitos e hipóteses científicas. **Os conhecimentos espaciais estão inerentemente presentes na vida de todas as pessoas, tanto no que diz respeito aos referenciais de deslocamento e de localização dos homens e das coisas, como por memórias e recordações de nomes e lugares.** Mas é um aspecto tão presente que, como o ar que respiramos, esquecemos que ele existe que tem uma determinada estrutura e característica essencial para a garantia da nossa sobrevivência. (FERRAZ; NUNES, 2016, p. 244)

Por esta via de raciocínio, é possível pensarmos em resistências a provocar rasuras ao caráter científico convencionalizado da Geografia, compreendendo os (des) encontros dos Guarani com os Kaiowá e Terenas e destes com os *Karai*, “enquanto linguagem a se diferenciar em [...] outros processos de elaboração de sentidos espaciais: novos pensares, sensibilidades, e ações em que os corpos buscam se entender no e com o mundo”. (FERRAZ; NUNES, 2016, p. 242)

Ensinar Geografia é alfabetizar em uma linguagem específica; pensar a partir de uma linguagem geográfica é uma questão de localização. No caso em questão, é preciso elaborarmos estratégias capazes agenciar os demais corpos (Guarani, Kaiowá, Terena, não indígenas) e fenômenos - a vida no *tekoha*, a territorialização precária nas reservas, as formas de resistências: (re) existir nos fundos de fazendas, nos acampamentos, na cidade ou no interior das reservas indígenas - em sua relação com as diferentes escalas existentes.

Descobrir e/ou criar potências para pensar as espacialidades Guarani e Kaiowá, não significa superar ou negar o ensino da Geografia escolar institucionalizada. Mas, criar percursos educativos, outras aberturas para se pensar a multiplicidade de histórias e trajetórias espaciais que coexistem até agora (Cf. Massey, 2008). “Não é uma questão de sim ou de não, muito menos de isso ou aquilo, mas sim de isso e aquilo e aquilo outro e outro e... São essas multiplicidades que estabelecem o sentido espacial da vida e do pensamento”. (OLIVEIRA JR; FERRAZ; GIRARDI, 2013, p.17)

Ao analisarmos os conteúdos da Geografia institucionalizada, propostos nos livros didáticos utilizados nas escolas indígenas pesquisadas, identificamos que existem expressivos conteúdos que permitem diálogos com as distintas histórias-trajetórias coexistentes no espaço reserva. No entanto, corroboramos com Oliveira JR; Ferraz; Girardi (2013) que criar meios de se orientar e se localizar perante o múltiplo, (rasurar, desfigurar o já estabelecido), sem ficar preso a ideias de superação, negação, evolução, é ainda um grande desafio.

Diante desta dificuldade, propomos a seguir, nos aproximar de algumas narrativas míticas Guarani e Kaiowá¹⁸⁴, as quais identificamos que ocorrem principalmente (mas não somente), a partir da metodologia de encenação teatro.

No caso específico da disciplina de Geografia, constatamos que esta aproximação é realizada pela professora Alice Rosane Benites¹⁸⁵, que em parceria com o professor César Benites, desde o ano de 2010, desenvolve o projeto intitulado *Araporã Tekove*, inicialmente criado na escola municipal indígena Araporã, para sanar algumas dificuldades que a escola estava enfrentando, como expressiva repetência, evasão escolar e problemas de envolvimento dos alunos com alcoolismo. Atualmente os professores estão atuando na escola municipal indígena Agustinho, junto ao grupo *Kuarahy* Agustinho.

Esse projeto foi desenvolvido inicialmente na escola municipal indígena Araporã, ele teve início no ano de 2010. Primeiramente quando eu fui trabalhar ali, percebi que as crianças estavam meio desmotivadas, pela sala de aula, reclamações que os professores não davam a devida atenção a elas, e que elas estavam pensando em desistir, porque a escola não tinha mais atrativos. E aí na época a Cristiane Alves Machado, foi para a escola como diretora, e me convidou para participar do quadro de funcionários da escola. E então ela que me falou: Alice porque você não faz um grupo de teatro? Mas nem ela sabia ao certo qual o fundamento, ela só queria que eu fizesse algo diferenciado. Então eu fui conversar com os alunos e percebi que realmente estavam desmotivados, cansados, e disseram que queriam algo diferenciado, um atrativo. Tanto que quando eu entrei no 9º ano tinha seis alunos, e nas ultimas turmas que eu trabalhei tinha vinte quatro, vinte cinco alunos que se formavam. E isso eu acredito foi resultado de um trabalho. A ideia foi da Cris, e daí eu comecei a analisar e pensar aí eu falei com o Cesar, mas eu queria algo diferente. E conversando com o César, eu falei que se ele me desse suporte, já que eu tinha apoio da direção, eu estaria pronta para tentar. Então o primeiro trabalho que a gente fez foi uma cena de caça com os indígenas e foi um sucesso. (Professora Alice Rosane Benites. Em entrevista, concedida no dia 25/08/2016).

¹⁸⁴ Nos povos chamados Guarani, o mito aparece em rezas, hinos e relatos aprendidos de líderes religiosos que, no passado, podem ter participado mística e excepcionalmente da palavra, de um ato de contemplação.

¹⁸⁵ A professora Alice Rosane Benites possui graduação em Geografia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1988). Atuou como professora de Geografia na escola municipal indígena Araporã até o ano de 2015, momento em que iniciamos nosso trabalho de campo. A partir do ano de 2016, passou a ministrar aulas na escola municipal Agustinho, ambas localizadas na aldeia Bororó. A professora em questão desenvolve uma séria de atividades em que elabora juntamente com os alunos materiais didáticos que buscam aproximar e respeitar a realidade existente na RID. Os materiais são elaborados através de desenhos e textos complementares, escritos em português e traduzidos para o guarani, são utilizados em suas aulas, como complemento ao livro didático.

Além de sanar os problemas anteriormente descritos, o projeto apresenta como principal objetivo desenvolver trabalho voltado para a valorização da cultura Guarani e Kaiowá, resignificando os mitos indígenas por meio do teatro e da dança.

Os temas trabalhados no teatro, geralmente relacionados a alguma situação vivenciada pelos alunos em seu dia-a-dia, têm especial atenção aos problemas vividos pela comunidade. Em conversas realizadas com os alunos da Escola Municipal Indígena Araporã no ano de 2016, constatamos que o teatro possibilita a compreensão dos significados dos lugares e sua relação com a vida cotidiana, construindo assim, a formação de um pensamento espacial.

Bom pra mim o teatro mudou em tudo, na sala de aula, tanto fora da sala de aula, com meus amigos, mudou em tudo. Agora eu estou no 9º ano, e História e Geografia não é a mesma coisa sem a professora Alice [que atualmente é professora da escola municipal indígena Agustinho]. Assim, não é falar que o professor passa o que não pode passar, mas o que ele passa não é pra nós, ele passa coisa de longe, pra mim né, não sei pros meus colegas. Sobre o teatro mudou tudo na minha vida. Depois que eu entrei no grupo da professora Alice, comecei a valorizar a cultura indígena, a pintura, a língua. Eu consegui vencer o preconceito de ir à cidade e me chamarem de índio, eu já encarei um monte de preconceito. Com o teatro eu aprendi a valorizar tudo sobre nós indígenas, e não tenho vergonha, falo sempre, sou Kaiowá e vou ser pra sempre...Kaiowá eu vou ser a vida toda. (Aluno da escola municipal indígena Araporã. Em entrevista concedida no ano de 2016).

Em consonância com a análise de Cavalcanti (2013), entendemos que “apesar da construção e reconstrução do conhecimento geográfico pelo aluno ocorrer na escola, mas também fora dela, [...]” a ampliação desses conhecimentos requer fundamentalmente que ultrapassemos os limites colocados pelo senso comum, “o confronto de diferentes tipos de conhecimentos, o desenvolvimento de capacidades operativas do pensamento abstrato, são processos que podem ser potencializados, com práticas intencionais de intervenção pedagógica”. (CAVALCANTI, 2013, p.12)

Não se trata de criar fórmulas nem modelos a serem reproduzidos, mas no agenciamento de outras geografias, aqui entendidas enquanto potências que se encontram fora do saber científico formalmente instituído. Produzir novas possibilidades de se trabalhar o ensino de Geografia (constituído principalmente com base em um currículo fundado em conhecimentos não indígenas) visando ao diálogo

com os elementos da vivência e da realidade dos alunos, aproximando-se do que acreditamos ser um caminho para a construção de uma educação intercultural.¹⁸⁶

Na tentativa de criar aberturas, rasuras, ao ensino de Geografia instituído nos currículos das escolas indígenas pesquisadas, propomos nos aproximar das narrativas do **Mito da Origem do Cosmo, e no desdobrar deste, para narrativas do Mito dos Gêmeos**, (ambos apresentados no interior do teatro *Araporã Tekove e Kuarahy Agustinho*), nos quais identificamos possibilidades de tencionar os conteúdos elaborados no livro didático de Geografia da Coleção Geografia Homem e Espaço,¹⁸⁷ que é utilizado por parte expressiva¹⁸⁸ das escolas indígenas pesquisadas. Nossa pretensão não é criar juízo de valor reforçando a concepção maniqueísta do mundo, dos espaços e das coisas, mas modos de funcionamento proposições co-funcionantes. (GALLO, 2015)

Assim, tornar os conteúdos formalmente instituídos para a Geografia Escolar, distribuídos e, muita das vezes, ensinados de maneira fragmentada, em algo politicamente agenciado com força a estabelecer a narrativa mítica e ou outras linguagens geográficas, enquanto linhas de fuga¹⁸⁹, capazes de desterritorializar o saber colonial/ocidental, (instituído enquanto único saber de escola, de ciência de Geografia¹⁹⁰), potencializando a existência de outras geografias possíveis.

3.2.1 Da *Jasuka* “princípio do Ser e do Ser Criador” ao Mito dos Gêmeos: outras geografias a provocar rasuras ao saber geográfico formalmente instituído.

As diferentes maneiras de conceber o mundo evidenciam uma das principais diferenças entre os povos indígenas e as culturas chamadas ocidentais. A compreensão do universo, sua natureza e origem foi é tema de interesse de quase todas as sociedades e culturas.

¹⁸⁶ A educação intercultural que subsidia nossa análise está fundamentada por autores que defendem seu viés crítico, dentre os quais: Fidel Tubino; Vera Maria Candau; Reinaldo Fleuri e Catherine Walsh.

¹⁸⁷ Esta opção se deu devido ao fato de que, apesar do avanço identificado nesta pesquisa, em relação à pesquisa desenvolvida em nossa Dissertação de Mestrado no ano de 2013, sobre a diversidade de recursos utilizados nas aulas de Geografia, o livro didático, é ainda disponibilizado em todas as escolas pesquisadas, sendo a coleção Geografia Espaço e Homem, da Editora Saraiva, a opção da maior parte dos professores entrevistados.

¹⁸⁸ Somente as escolas municipais indígenas Agustinho e Tupã 'I Nãndeva não fizeram a opção por esta coleção.

¹⁸⁹ A linha de fuga, linha percorre o caminho da alma, abstrata e simples, mas por sua expressão sinuosa, torna-se menos detectável.

¹⁹⁰ A esse respeito ver: Gallo (2008); Santos; meneses (2009); Amorim (2004)

Se do ponto de vista científico a teoria mais aceita é a de que o universo surgiu a partir da explosão de uma única partícula o átomo primordial, causando um cataclismo cósmico inigualável a cerca de 13,8 bilhões de anos, entre os grupos Guarani, a explicação da origem e funcionamento do Cosmo se dá a partir de outros referenciais, em grande parte presentes nos relatos mitológicos destas comunidades.

Como outros povos, a comunidade kaiowá também procura explicar a origem e a destruição do mundo, dos seres humanos e dos outros seres, através de mitos. Resulta daí uma complexa cosmogênese que institui os sentidos da origem e do funcionamento do cosmo. Estes mitos são geralmente transmitidos para crianças e jovens pelas pessoas mais idosas da comunidade. (CHAMORRO; CONCIANZA JORGE; PEREIRA, 2016, p.13).

Na tentativa de realizar o levantamento sobre esses mitos, percebemos que existe uma variedade de histórias que ora dão enfoque a um mesmo tema, por meio de diferentes perspectivas, ora estabelecem conexões de sentido entre distintas histórias, a partir da interação de personagens, por vezes presentes nas narrativas de outros mitos.

Diante desta complexidade, buscaremos dar ênfase ao conjunto de mensagens existentes nas peças apresentadas no interior do grupo de teatro *Araporã Tekove e Kuarahy* Agustinho, nas quais identificamos a possibilidade de diálogo com os conteúdos propostos para o ensino de Geografia.

Quando iniciaram o projeto do teatro, os professores (César e Alice) conversaram com as lideranças e pessoas mais velhas da comunidade para saber como e quais mitos e histórias Guarani e Kaiowá poderiam representar. O diálogo com os mestres tradicionais é uma constante na prática dos professores, como podemos observar em nossa trajetória de trabalho de campo (figura 55).



Figura 55: Pesquisa com *Nandesy* Teresa sobre o Mito dos Gêmeos; Pesquisa com *Nanderu* Jorge e *Nandesy* Floriza sobre o calendário tradicional de plantio.

Fotos: SILVA, S.R. (2017, 2018)

Fonte: Trabalho de Campo (2017; 2018)

O projeto, inicialmente surgiu da necessidade imposta por problemas relacionados à evasão escolar e ao alcoolismo e atualmente é importante ferramenta na luta pela educação efetivamente diferenciada.

Primeira coisa que eu fiz com eles foi reunir a família, conversei com os mais velhos e elaboramos um documento da criação do *Araporã Tekove*. Junto com a Cristiane Alves que era diretora da escola, criamos o grupo de teatro como um projeto da escola, para solucionar problemas evasão escolar, alcoolismo, e a necessidade de revitalização da escola. E aí o pessoal abraçou a ideia junto com a gente. A Cris Alves, é daqui do Bororó, faz parte da comunidade, é uma diretora que morava aqui dentro. Com o passar do tempo nós fomos percebendo que o teatro ia muito além do que inicialmente se propôs. A Geografia mesmo era trabalhada sem nenhuma relação com a vida da comunidade. E o projeto não se resumia somente aos alunos, mas a família. Muitas pesquisas que nós realizamos, foram os alunos que conversaram com a família. E aí, por exemplo, na Geografia, nós estamos trabalhando com eles o imaginário de construção do mundo na visão Guarani e Kaiowá, a partir do mito do sol e do lua. Aí fazemos uma junção com a visão mais científica, produzida pelo Egon [Schaden] e pela Graciela [Chamorro], mas também pelos relatos de dona Floriza, dona Teresa, seu Getulio. É importante relacionar o mito ao que eles estão vivenciando na atualidade, com as *Ñandesy* e os *Ñanderu*. (Professor Cesar Benites. Em entrevista concedida no dia 30/11/2016.)

Grande parte dos relatos dos três subgrupos Guarani (apresentados pelos pesquisadores consultados para este trabalho) relaciona a origem do cosmo ao surgimento do ser primordial gerado e amamentado por uma substância feminina chamada *Jasuka*, “princípio ativo do universo¹⁹¹”.

Em Schaden (1994), *Jasuka* apresenta-se como princípio de emanção, sem personalidade humana ou divina, é a origem de todas as coisas, inclusive do **Ser Criador** (figura 56), que surge, nasce e descobre-se a partir “Substância Mãe” e cresce mamando na flor, no seio, de *Jasuka*¹⁹².

¹⁹¹ “Os grupos guarani mbyá e kaiowá ou paĩ-tavyterã possuem relatos míticos que, direta ou indiretamente, se referem a *Jasuka*, uma espécie de ‘princípio ativo do universo’, motor da teologia entre os Guarani.” (CHAMORRO, 2008, p. 123)

¹⁹² Essa ideia aparece repetidamente nos cantos e relatos cosmogônicos. (CHAMORRO, 2008)



Figura 56: O nascimento do Ser Criador *Nanderuvussu*, apresentado pelo grupo *Kuarahy* durante a Mostra Cultural da Escola Municipal Indígena Agostinho no ano de 2018.

Foto: Silva, S.R. (2018)

Fonte: Trabalho de Campo

Esse ser primordial é conhecido entre os Guaraní por diversos nomes,¹⁹³ dentre os quais, *Ñanderuvussu* e *Ñandejara*. Em algumas narrativas, *Ñanderuvussu* não tem a companhia de uma figura feminina. Mas identifica-se em alguns relatos que esta figura é conhecida como (*Jasukávy*) Nossa Mãe /ou nossa Avó (figura 57) que surgiu do centro do *Ñandua* (diadema), usado ritualmente pelos homens. “E do centro do diadema levantou a sua companheira *Jasukávy*”¹⁹⁴.

¹⁹³ Os diversos nomes que o Ser Criador recebe entre os Guaraní deixam-se resumir nas seguintes expressões: “Nosso (ñande) Verdadeiro (ete) Antigo (ymã) Falante (papa, hyapúva) Pai (ru) Grande (guasú) Último (ypy) e Primeiro (tenonde)” (Cadogan, 1992, p. 28s) nos relatos mbyá, e “Nosso (ñane, ñande) Antepassado, Avô (ramõi) Pai (ru) Resplandecente (ju) Grande (su) e Falante (papa)” (Meliã & Grünberg, 1976, p. 228) nos relatos paĩ-tavyterã. A partir dessas denominações é possível afirmar que a figura do o ser Criador é atribuída a uma figura masculina identificada diretamente com os pais e os avôs da sociedade guarani.

¹⁹⁴ Segundo os informantes de Cadogan, foi necessário criar a mulher do centro desse enfeite ritual masculino para que os indígenas pudessem procriar. (CHAMORRO, 2008, p.130)



Figura 57: O surgimento de nossa Avó (*Jasukávy*) apresentado pelo grupo *Araporã Tekove* durante a II mostra Cultural Saberes Indígenas na escola – 2016.

Foto: Silva. S.R. (2016)

Fonte: Trabalho de Campo

A partir de então, teve início a criação da terra¹⁹⁵ e do céu. Foram criados sete céus, sete níveis, enquanto círculos concêntricos. A terra foi criada sobre *Jasuka*, sendo colocadas duas varetas cruzadas em formato de cruz, dando origem aos seus referências de localização que, de acordo com o professor Cesar Benites, podem ser associados ao que, para o conhecimento ocidental, é denominado de pontos cardeais (figura 58), nos quais foram colocadas quatro palmeiras pindó (*yva'y*) que, juntamente com a quinta palmeira (colocada junto a cruz) dão sustentação a terra.

¹⁹⁵ A criação da terra e dos seres é lembrada anualmente por várias comunidades Kaiowá no “canto longo” ou *Jerosy puku*. Na ocasião celebra-se uma festa que atualiza de forma apoteótica os grandes princípios do mundo mítico: a economia da reciprocidade, *jopói*; o amor mútuo, *joayhu*; o bom modo de ser *teko katu*; a justiça, *teko joja*; a diligência e o bom ânimo, *kyre' Ŷ*; a paz, *py'a guapy*; a serenidade, *teko ñemboro'y*; a mútua palavra, *oñoñe'ẽ*. (CHAMORRO, 2015, p.180)



Figura 58: Origem da Terra e dos Pontos Cardeais apresentado pelo grupo *Kuarahy* durante a Mostra Cultural da escola municipal indígena Agostinho no ano de 2018.

Foto: Silva, S.R. (2018)

Fonte: Trabalho de Campo

Na Unidade III do livro didático de Geografia do 6º ano, a Formação do Planeta Terra, apresenta-se com base na aplicação do geossistema, sendo que a sustentação (equilíbrio) da Terra resulta do inter-relacionamento entre as esferas. “Ao promover transformações no espaço natural, os seres humanos podem romper com esse equilíbrio.” (LUCCI; BRANCO, 2012, p. 85)

Entendemos que a opção pela análise do geossistema, apesar de estar de acordo com umas das proposições de Doren Massey, de pensar o espaço enquanto produto de inter-relações¹⁹⁶, por ser um sistema fechado, priva “o espacial” de sua justaposição, seu arranjo–casual-em-relação-um-com-o-outro, de narrativas/temporalidades não previamente conectadas [...]”(MASSEY, 2015, p. 68)

O pensamento de Massey (2015) possui maior aproximação com as narrativas guarani e kaiowá, nas quais o equilíbrio da Terra está relacionado aos pontos cardeais que, como destacado por Lima (2012, p.85), é percebido enquanto forças que regem o mundo terreno. Está ligado à maneira pela qual devem “se orientar e localizar, sua casa,

¹⁹⁶ Essa concepção oferece a possibilidade de compreensão das interconexões em vez das dinâmicas que fazem o fluxo da narrativa prosseguir. (MASSEY, 2015)

sua roça e outros objetos de modo a manter uma sintonia com o lugar e com os movimentos de seu *ne'e Ru Ete* – o verdadeiro pai e mãe de sua alma”. Cada um dos pontos cardeais se transformou na moradia de uma divindade cocriadora, seres cuidadores da terra que, de acordo com Lima (2012, p.84), ajudaram *Ñanderuvussu*, a construir a terra.

No plano terrestre a visão cósmica Guarani baseia-se em dois eixos distintos, mas complementares: um vertical e outro horizontal. O plano vertical é representado pela hierarquia entre os diversos patamares celestes. No plano horizontal, a espacialidade terrestre tem como referência os pontos cardeais, representados pelos quatro deuses principais que ajudaram *Ñanderuvusu* – Nosso Pai –, a construir a terra.

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

De acordo com Izaque João (2011), no sistema tradicional *kaiowá*, os elementos naturais possuem origem divina, ou seja, cada objeto pertence à determinada divindade.

Cada época do ano, com seu clima diferenciado, são interpretados como um pilar da estrutura do mundo físico, os quais definem as regras sociais externas e internas do grupo, tais como: hábitos e comportamentos, a exemplo de tomar banho frio de madrugada, como forma de renovar o corpo e a alma, à semelhança do mundo físico que se renova ao final de cada inverno; estratégia política de relacionamento com os deuses, como uma reza específica para chamar a geada, para que esta termine de secar as plantas e, assim, haja condições de brotar novamente. Estas regras são fundamentais para a interação constante com o mundo sobrenatural através do canto e também e para o trabalho. Dessa maneira, o espaço ocupado pelos *Kaiowá* é entendido como o local político-social, o qual depende do processo da reza para o seu equilíbrio. (JOÃO, IZAQUE, 2011, p.33).

A busca da sintonia (do equilíbrio da terra) é realizada através das rezas, danças, cânticos e outros rituais, em que é pedido auxílio aos deuses, para assegurar o equilíbrio social e cosmológico.

A criação da terra e dos seres é lembrada anualmente por várias comunidades *Kaiowá* no “canto longo” ou *jerosy puku*. Na ocasião celebra-se uma festa que atualiza de forma apoteótica os grandes princípios do mundo mítico: a economia de reciprocidade, *jopói*; o amor mútuo, *joayhu*; o bom modo de ser, *teko katu*; a justiça, *teko joja*; a diligência e o ânimo, *kyre'y*; a paz, *py'a guapy*; a serenidade, *teko ñemboro'y*; a mútua palavra, *oñoñe'ẽ*. A expressão *jopói*,

traduzida por reciprocidade, traz em si a imagem das mãos (*po*) abertas (*i*) umas para as outras (*jo*). Ela se concretiza no intercâmbio de bens de palavras, de comida, de poesia; no trabalho coletivo na roça e na partilha de frutos da terra; no beber juntos e no cultivar o sentimento de pertença à etnia Kaiowá; na partilha de técnicas de sobrevivência do passado e no aprendizado de novas formas de vida. (CHAMORRO, 2015, p.180).

A prática religiosa de afirmação, perante a sociedade envolvente, possui atualmente novas variantes, seja pelas diversas interferências externas (como por exemplo, a presença de diversas religiões no interior das reservas indígenas), ou até mesmo pela redução do plantio do milho saboró¹⁹⁷, em que a principal alegação é que o desenvolvimento do milho branco é inviável na atual situação territorial das aldeias, seja pela redução de seus territórios, ou devido à proximidade com estradas e outras lavouras, no entorno ou no interior das próprias comunidades.

Essa situação pode ser constatada em nossa pesquisa, pois identificamos no município de Dourados, por exemplo, a prática do plantio do milho saboró está presente apenas na Terra Indígena Panambizinho, parte do território demarcado a partir de 1980, período em que os Guarani e Kaiowa, com ajuda de alguns apoiadores, reivindicaram que o Governo Federal “cumprisse com a sua função de demarcar as terras indígenas em conformidade com o que estava previsto na legislação nacional”. (CAVALCANTE, 2013, p.94)

A diminuição da prática do plantio tradicional foi destacada por *Ñanderu Jorge*, durante trabalho de campo realizado no dia 12 de maio de 2018.

Então é... mudou muito ele disse né [referindo a seu Jorge]. Agora que a gente vê a comida mudou muito. Eu mesmo a comida típica como ele ta dizendo aquela época tinha bastante comida boa, comida típica, boa demais, tudo feito com milho saboró. Hoje quase a gente não vê muito, a gente come e é muito diferente. Mudou muito porque a gente quase que a gente não tem mais esse milho, saboró. Só tem mais aquele milho transgênico, e aquela lá...trás veneno também, aquele lá trás problema pra criança, e para o adulto também. E a banha aquela época que não foi feita de soja. E tinha banha aquela época que foi feita de algodão. E meu tempo que eu vejo, saía do algodão a banha, ele é branco e não usava veneno. E aquela época tinha assim, cada latada, assim desse tamanho... e não tinha doença. **Até mesmo próprio indígena plantava aquele algodão, e hoje não tem mais.**

¹⁹⁷ A importância do milho saboró também está presente em parte das narrativas do mito *Jasuka*. No esforço de se fazerem compreendidos pelos não-índios, os Kaiowá-Guarani do Mato Grosso do Sul costumam dizer que *Jasuka* é um motor. Motor movido com o *kaguĩ*, bebida tradicional feita de milho. O *kaguĩ* é o primeiro sumo de *Jasuka*. *Jasuka* é para nós o que o motor é para os brancos; com a diferença que *Jasuka* é natural, não é feito. Ele serve para nos dar vida e nos recompor. (CHAMORRO, 2008, p.126)

Mais se tivesse onde a gente ia plantar né, se a gente não tem mais terra?

Dona Floriza e seu Jorge relembram que, durante a festa do milho novo (*Avati kyry*¹⁹⁸), por exemplo, eram entoados diversos cantos e danças. Parte dos versos entoados, (durante o ritual que dura horas), retrata a história da criação do universo, como podemos verificar no fragmento proferido durante uma espécie de procissão realizada na festa do milho novo, destacado por Chamorro (2008, p.163):

<i>Itymbýra Jasuka</i>	Brota o princípio de vida (o universo)
<i>Che ropapa, che ropapa</i>	Eu te conto, eu te conto tua história
<i>Itymby Mba'ekuaa</i>	Brota a sabedoria
<i>Che jereropapa</i>	Meu mútuo contar
<i>Itymbýra Jeguaka</i>	Brota a diadema masculina
<i>Che jereropapa</i>	Meu mútuo contar
<i>Itymbýra Ryapu</i>	Brota a palavra (do trovão)
<i>Che jereropapa</i>	Meu mútuo contar
<i>Itymbýra Ñandua</i>	Brota o enfeite de plumas
<i>Che ropapa, che ropapa</i>	Eu te conto, eu te conto tua história
<i>Itymbýra Kurusu</i>	Brota a cruz, eixo do mundo
<i>Che jereropapa</i>	Meu mútuo contar
<i>Itymby Kurundaju</i>	Brota o enfeite da cruz
<i>Che ropapa, che ropapa</i>	Eu te conto, eu te conto tua história

Aqui *Jasuka* se apresenta como princípio de vida do universo. Mas a denominação *Jasuka* é também atribuída simbolicamente ao cesto¹⁹⁹, que apresenta um papel essencial nas narrativas sobre a origem dos seres humanos. O cesto *Jasuka* sobre o qual *Ñanderuvussu/Ñandejará* bateu com seu arco criando o homem *Ñande Ru* (Nosso pai). Ao bater uma segunda vez no cesto, dessa vez com uma taquara, deu origem a mulher-*Nandesy* (Nossa mãe). Chamorro (2008, p.124), evidencia a importância simbólica do cesto para os três subgrupos Guarani.

A importância simbólica desse utensílio deixa confirmar-se no fato de três grupos guarani poderem ser identificados pela sua cestaria e no fato de esse implemento ter um papel essencial nos mitos sobre a origem dos seres humanos. O Ser Criador bateu com seu arco no cesto

¹⁹⁸ “Todos os grupos guarani são profundamente marcados pela cultura do milho e todos têm seu modo de ritualizar sua dependência desse vegetal. Os Kaiová têm a festa do *avat ikyry*, ‘bebida do milho novo’, celebrada anualmente no verão. O *Avati kyry* é um ritual que marca o início e a finalização do ciclo agrícola, realizado anualmente durante a lua cheia dos meses de janeiro ou fevereiro). Neste ritual o ‘dono do milho’, ou anfitrião da festa, faz o convite, extensivo pelo menos a todos os seus parentes. Ao anfitrião cabe oferecer o kãgui e uma parte substancial das refeições. Cada parentela convidada se aproxima cantando seu puharei [canto ritual]”. (VIETTA, 2007, p. 198)

¹⁹⁹ A importância do cesto - *Jasuka* se evidencia também no fato de as plantas do porongo e do bambu, de cujas lascas se fabrica o cesto, surgirem do orvalho, que é por sua vez símbolo de *Jasuka*. Dessas duas plantas surgiu a humanidade, homem e mulher, respectivamente. A primeira planta é o porongo. Dela se fabrica a maraca dos homens. Da mesma fonte nasce o bambu, do qual se fabrica o bastão de ritmo das mulheres. (CHAMORRO, 2008, p. 125)

e dessa ação originou-se o homem, que é um corpo (*rete*) em forma de arco (*gyrapa*). Ele bateu no cesto pela segunda vez, dessa vez com uma taquara, e dessa ação surgiu a mulher, que é corpo (*rete*) em forma de cesto (*ajaka*) [...]

Certo dia, *Ñanderuvussu*, que acabara de chegar da roça, teria pedido a sua mulher *Jasukávy*, que fosse colher o milho plantado. Essa, por sua vez, teria ficado irritada com a solicitação e não atendeu ao pedido de *Ñanderuvussu*, pois este tinha recém realizado a sementeira. Ofendido com a atitude da companheira, *Ñanderuvussu* decidiu deixar a terra²⁰⁰, indo para o primeiro dos sete céus. Mas, como ele havia ficado muito contrariado decidiu destruir a terra. Para conter essa destruição, *Jasukávy* começou a tocar o *takuapu*²⁰¹ e começou a entoar um cântico sagrado, dando início aos rituais entoados pelas músicas.

Então, *Ñanderevussu*, mesmo com o pensamento mais tranquilo, resolveu ascender deixando a responsabilidade da terra para os homens (*Ñanderu* e *Ñandesy*). A visão Kaiowá de origem do cosmo é apresentada por Mura (2006, p.213):

Segundo os Kaiowa, o processo de criação do mundo teve início com *Ñane Ramõi*, que constituiu a si próprio a partir da *Jasuka*, uma substância originária, vital e com qualidades criadoras e geradoras. Do centro de seu *jeguaka* (cocar) ele fez surgir *Ñande Jari* (Nossa Avó) e, a seguir, criou os primeiros deuses, junto com os quais criou os espaços do Cosmo. Viveu sobre a primeira Terra (*Yvy Ýpy*) por pouco tempo. Devido a um desentendimento com a esposa, subiu, sem morrer, para a sua morada atual, no patamar (*yváy*) mais elevado do Universo. Tomado de profunda raiva e ressentimento causado por ciúmes, aborreceu-se (*ñemyrõ*) e quase chegou a destruir a primeira Terra, sendo impedido por *Ñande Jari*, com a entoação do primeiro canto sagrado (*mborahei*) realizado sobre esta parte do Cosmo, tendo como acompanhamento o *takuapu* – bastão de ritmo, feito de taquara, de uso feminino [...].

Ao subir ao céu, *Ñanderuvussu* criou o espaço intermediário entre o primeiro céu e a terra. Esse espaço seria uma espécie de Purgatório. Para não cair nesse espaço, eles teriam que passar por uma ponte em formato de cobra. Assim, para que possam voltar ao Ser Primordial, alcançar a mesma ascensão de *Ñanderevussu*, os Guarani

²⁰⁰ Os relatos do desentendimento entre *Ñanderuvussu* e *Jasukávy* assumem as mais diversas formas, sendo que em alguns a personagem feminina está associada apenas à criação da Nossa Mãe *Ñandesy*. Em outros, como de Mura (2006), comparece a presença das duas figuras femininas sendo a *Jasukávy* (Nossa Avó) companheira de *Ñanderuvussu* (Nosso Avô) e a *Ñandesy* (Nossa Mãe) companheira de *Ñanderu* (Nosso Pai).

²⁰¹ O *takuapu* (instrumento tradicional usado pelas mulheres até os dias atuais) é feito da *takuara*, que ao tocar o chão, produz um som, que de acordo com alguns relatos, pode levar os indígenas ao transe. Para alguns rituais o *takuapu* é acompanhado pelo *maraka* que é o instrumento do homem.

precisam passar por uma série de provas aqui na terra, para atingir a pureza, para não cair no Purgatório. O objetivo é que todos possam voltar ao Pai.

Aqui a luta dos Guarani e Kaiowá ganha respaldo quando no mito *Jasuka*, evidencia-se a busca e a luta dos Kaiowa para **voltar ao Ser Primordial**, (alcançar a mesma ascensão de *Ñanderuvussu*), relacionada com a procura pela Terra sem Males, seja pela visão que atribui características semelhantes às áreas por eles tradicionalmente ocupadas, ou pela dimensão cosmológica mais ritualizada e/ou religiosa, na qual é necessário manter os princípios do modo de ser e viver tradicional, para alcançar este espaço sagrado. (CHAMORRO, 2008). Ambas as perspectivas, estão diretamente relacionadas à necessidade e/ou importância destes povos em ocupar os seus *tekoha*.

A organização da terra, a partir de então, ficou sob responsabilidade de Nosso Pai (*Ñanderu*) e Nossa Mãe (*Ñandesy*) . “Nossa Mãe” é a protomulher e a protomãe de um novo ciclo narrativo, produzido sob a influência do **Mito dos Gêmeos**. A partir da narrativa do mito dos gêmeos é possível propor o diálogo com as características e movimentos do Planeta Terra (figura 59).

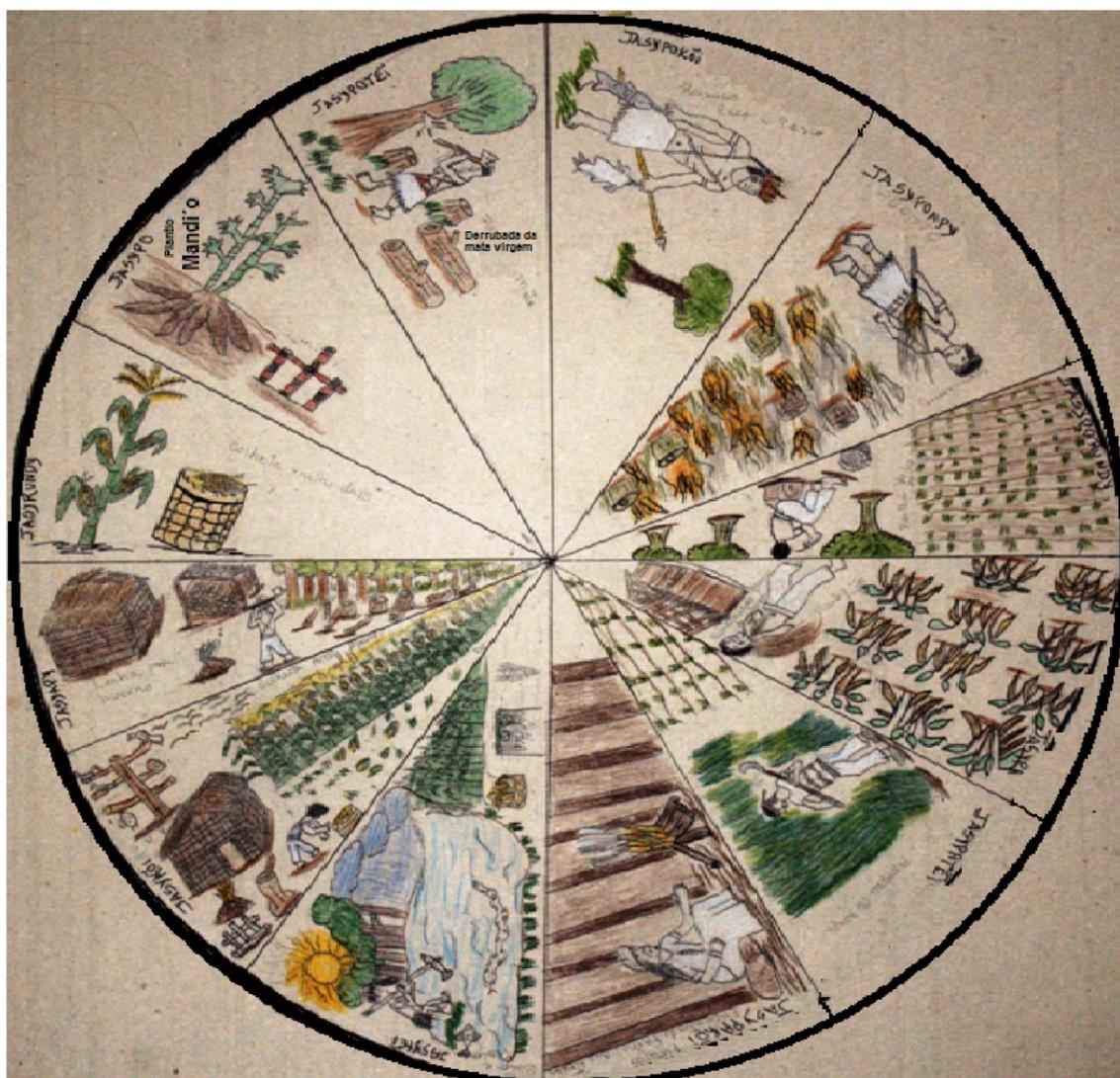


Figura 59: Movimento de Translação – Apresentação do grupo *Kuarahy* durante a Mostra Cultural da Escola Municipal Indígena Agostinho no ano de 2018.

Foto: Silva, S.R. (2018)

Fonte: Trabalho de campo

O **movimento de rotação**: a sucessão dos dias e das noites (Sol e Lua *Kuarahy* e *Jasy*) e o **movimento de translação**, as estações do ano, possuem relação direta com o calendário tradicional de plantio (figura 60), outro saber que pode ser agenciado como potencialidade a ser trabalhado na disciplina de Geografia.



Calendário Tradicional de Plantio Guarani e Kaiowá

Maio (*Jasyro*) e Junho (*Jasyrotei*): Início do preparo da roça (roçada e derrubada da mata) e Plantio de mandioca (mandi'o)
 Julho (*Jasyrokoi*): Reinício da caça e da pesca.
 Agosto (*Jasyroapy*): Época da queimada
 Setembro (*Jasyrorundy*): Plantio de milho
 Outubro (*Jasyro*): Plantio de feijão
 Novembro (*Jasyrotei*): Colheita do feijão e limpeza da roça
 Dezembro (*Jasyrokoi*): Festa encontro de etnias
 Janeiro (*Jasytei*): Período de caça e pesca
 Fevereiro (*Jasykoi*): Colheita do milho branco
 Março: Estoque de lenha para inverno
 Abril: Colheita de milho duro

Fonte de pesquisa: Edna de Souza, Nadesy Floriza e Nãnderu Jorge

Figura 60: Calendário Tradicional de Plantio Guarani e Kaiowá²⁰²

Autoria: César Fernandes R. Benites; Alice Rosane B. Benites (Ilustração)

Pesquisa realizada por: César Fernandes Riquerme Benites e Solange Rodrigues da Silva²⁰³

²⁰² O calendário é parte de um projeto que vem sendo desenvolvido nas aulas de Geografia pela professora Alice Rosane Benites junto aos alunos do 7º, 8º e 9º ano, e se insere dentro da proposta do planejamento anual da escola (anexo) que possui como tema Educação: cultura e gestão territorial.

Guardadas as suas particularidades, tradicionalmente os três subgrupos guarani possuíam no cultivo das roças, bem como a caça, pesca e coleta, a base de sua subsistência, sendo a agricultura a atividade econômica mais importante para economia tradicional. (PEREIRA, 2016)

De acordo com Chamorro (2015, p. 166), para a preparação da roça, “era organizado um grande mutirão, digno de cocho cheio de chicha, bebida fermentada geralmente de milho e muito apreciada entre os Kaiowa”.

O Plantio da roça era realizado tanto por homens como por mulheres. Já o transporte e a colheita eram atividades exclusivas das mulheres. Eram elas também as que trançavam mynakũ, cesta de carga que, fixada por uma corda na testa da mulher permitia-lhe carregar nas costas objetos maiores. Os cultivos mais comuns eram: feijão, abóbora, mandioca, milho, amendoim e batata. Do feijão havia quatro variedades: preto, branco, grande, “40 dias” e amarelo. Do milho havia quatro tipos: branco, amarelo, duro e catete. As mulheres plantavam o milho, geralmente em dupla, e com um saraquá. Com esta ferramenta abriam um buraco de quase um palmo de profundidade onde eram lançados 4 ou cinco grãos de milho, posteriormente cobertos de terra com o pé ou com o saraquá. As covas não tinham alinhamento e o solo não era limpo para plantação do roçado. Na sementeira do milho, apenas utilizavam os grãos do meio da espiga. Quatro ou cinco carreiras de sementes eram deixadas nas extremidades por serem grãos que, supostamente, não serviam como semente. Outubro era época de plantar o milho duro que se destinava geralmente para a venda. O milho catete era usado para fazer canjica, chipa e a chicha. Havia uma espécie de divisão social da colheita: o milho colhido é de propriedade da mulher, a mandioca e o feijão é de propriedade do homem e da mulher...O milho branco era utilizado para fazer a chicha, em especial para as festas. A terra servia por dois anos e depois desse período precisavam repousar. A coivara era usada somente em grandes espaços de mata. Logo depois da queimada e da primeira chuva plantava-se a mandioca. O milho era plantado em setembro, depois que a chuva molhava a terra. (CHAMORRO, 2015, p. 166-167)

As etapas de preparação da roça foram destacadas por *Ñanderu Jorge*, que ilustrou através de desenho²⁰⁴ (figura 61), a maneira pela qual era realizada a preparação e o plantio das chamadas roças de mata.

²⁰³ Para elaboração do calendário além da pesquisa realizada com *Ñandesy Teresa* (Guarani); *Ñandesy Floriza* (Kaiowá); *Ñanderu Jorge* (Kaiowá) e a professora *Edna de Souza* (Guarani) realizamos análise de trabalhos científicos com especial atenção aos trabalhos de Chamorro (2015) e Schaden (1974).

²⁰⁴ Trabalho de campo realizado no ano de 2018.



Figura 61: Croqui da roça tradicional Kaiowá

Autoria: Ñanderu Jorge

Fonte: Trabalho de Campo (2018)

Na primeira parte da (figura 61), Ñanderu Jorge nos apresenta o croqui do plantio tradicional, realizado por homens, mas, principalmente, por mulheres. Estas em dupla utilizam o *Saraqwa* (ferramenta usada para furar a terra) e, em seguida, eram plantadas três sementes em cada buraco. As cores representam a diversidade de alimentos que eram por vezes plantadas em uma mesma roça. De acordo com o Ñanderu Jorge em alguns momentos, na mesma roça que plantava o milho, plantava feijão, abóbora, entre outros.

Antes, porém, era realizado o preparo da roça, derrubada, queimada, (ver parte inferior da figura 61). Ñanderu Jorge²⁰⁵ relembra que, para esta prática, é necessário ter espaço para plantar, uma vez que depois de um determinado período eles buscavam outra área, ficando aquela sob um longo processo de regeneração da mata.

Pereira (2016) salienta ainda que, antes de ser completamente abandonada à floresta, a antiga roça continuava sendo utilizada para a prática da coleta de alguns produtos, tais como banana, batata, fumo, urucum, mamão e outras espécies de frutas. Assim como evidenciado no desenho elaborado por Ñanderu Jorge, para este autor as atividades de preparo e plantio das roças seguiam o eixo da divisão sexual do trabalho.

O uso da queimada, enquanto técnica para limpar e preparar o solo, é associado aos trabalhos masculino de roçar e queimar — *kopi* e *okapi* (*okaipa*) —, que envolvem o trabalho de preparação da nova roça. Estas atividades antecedem o plantio — *oñotỹ* —, trabalho no qual as

²⁰⁵ Entrevista concedida no dia 24/04/2018.

mulheres geralmente têm uma participação efetiva e, no caso de certas espécies, exclusiva, pois só elas devem semear. (PEREIRA, 2016, p. 85)

O calendário tradicional de plantio é resultado do acúmulo de trajetórias desses povos ao longo de sua história. Seu ciclo anual orienta não somente o calendário sazonal das atividades ligadas à abertura, derrubada, limpeza, queimada, plantio e colheita das roças, como determina a época propícia para pesca, caça e coleta de alimentos. As atividades de plantio eram regidas pelas estações do ano, como destacado pela professora Edna de Souza, durante aula de campo ministrada para os alunos do 9º Ano da escola municipal indígena Agustinho, sob orientação da professora Alice Rosane Benites.

Olha é importante para vocês jovem, o questionamento de como era antes, e como está hoje. O que se planta? Quando se planta? Porque se planta? Porque hoje nós estamos perdendo isso. Porque não se planta quando o vento está do lado sul? Porque não planta mandioca quando o vento está do lado leste, vocês sabem? Então o calendário de plantio antigamente era certinho. Em maio já começava preparar a roça, no mês de setembro período de estiagem era época do plantio, plantava de tudo: milho, batata, mandioca, abóbora, feijão, amendoim, plantava-se de tudo. As vezes numa mesma roça plantava mais de um alimento. Só não podia plantar quando o vento estivesse daqui [apontando para o leste]. Só podia plantar quando o vento estivesse daqui [apontado para o norte]. E porque não podia plantar quando o vento estivesse daqui [apontando para o leste]? Acreditava-se, eu não sei por que hoje a tecnologia ela muda muito as sementes muda tudo. Elas criam no laboratório as mudas, as sementes modificadas, aí pode plantar em qualquer época. Antigamente não, era tudo muda genérica, tudo muda pura, então por isso que tinha que obedecer ao calendário da natureza. Porque a planta tinha que ter a harmonia e a conexão com a natureza. Então se plantasse a rama com o vento leste, a raiz da mandioca, a gente não sabe a natureza que explica, e aquele que está lá em cima que os *karai* chamam de Deus, e os Guarani que acreditam na nossa crença indígena chamam de *Ñanderu Chiru*, é a mandioca soltava fiapo. Agora não, a rama é modificada em laboratório para plantar em qualquer época, então o ser humano começa fazer essa pesquisa para garantir o plantio em grande escala. E hoje se fosse plantar como antigamente, seria mais difícil, porque não tem mais a mesma harmonia da natureza. Do mesmo jeito que venta daqui, logo venta dali. De repente o vento vem de cá, e depois de lá. Está tendo uma desconexão da sintonia da natureza. **Antigamente o meu pai [Marçal de Souza], falava assim, vou plantar porque daqui uma semana vai chover, podia escrever que chovia. Antigamente havia uma conexão da natureza porque tinha a mata tinha tudo, falava assim, vamos preparar a terra final de agosto, começo de setembro, depois do dia 10 de setembro vai chover. Podia plantar que dia 10, 11 chovia.** O calendário de plantio era certinho, quando chegava a época da colheita, então parece que *Ñanderu* falava assim, vamos segurar a chuva para esse povo colher. E ninguém perdia a roça. (Fala realizada durante aula de campo realizada com alunos do

9º Ano da Escola Municipal Indígena Agostinho, no dia 05 de Abril de 2018).

Na fala da professora Edna, mais uma vez fica evidenciado as diferentes racionalidades presentes na maneira dos *Karai* e dos Guarani e Kaiowá se relacionarem com a “natureza”. Sendo os primeiros (não indígenas) pautados na racionalidade dicotômica, pois a natureza é considerada externa ao “homem” e, por isso, passível de ser explorada, de forma a atender a lógica do plantio em grande escala, voltado a atender a economia de mercado. E do outro os Guarani e Kaiowá, que não se consideram externo, mas como parte da natureza, tendo a agricultura de reciprocidade como a base de sua subsistência. Os Guarani e Kaiowá concebem a natureza características humanas e incluem-na num sistema social único. [...] A terra é como um corpo murmurante, que se alarga e se estende. Ela vê, ouve, fala, sente e é enfeitada. É viva! (CHAMORRO, 2008, p. 161).

A relação diferenciada que o indígena possui com a terra pode ser observada na fala da professora Edna de Souza, ao relatar o processo de plantio dos alimentos tradicionais, base da subsistência dos Guarani e Kaiowá.

Então quando a gente planta a rama da mandioca, por exemplo, tem a participação do indígena, que possui toda aquela espiritualidade aquele conhecimento do envolvimento dele com a terra, que vai tocar na terra, vai colocar aquela rama, que vai brotar pela influência da lua, pela influencia do vento, da brisa, do orvalho pelo calor do sol, tudo está como se fosse uma teia de aranha tudo interligadinho um no outro, e essa rama vai produzir para alimentar vida. E se um desses elos dessas conexões não funcionar se faltar à chuva, se faltar o sol ela não produz a mandioca que vai alimentar a vida. E assim é a mesma coisa com a semente do milho. (Em entrevista concedida no dia 14/05/2018).

Para a referida professora, era nos períodos de plantio que as famílias ficavam mais unidas, porque as atividades eram todas realizadas coletivamente. As atividades de plantio possuem relação direta com a localização dos indígenas próxima a rios e vegetação favoráveis para a pesca e a caça, bem como solos férteis e relevo adequado para a agricultura.

No mito *Jasuka* a delimitação territorial dos seres se dá a partir do centro da terra (*yvy mbyte*).

A partir do centro da terra, os Kaiowá pensam e organizam o mundo. O centro da terra é também a referência de manifestação dos eventos característicos do tempo primordial, *ymã gware*, quando, a partir da interação entre as divindades e os antepassados dos atuais kaiowá, o ambiente natural (clima, revelo, plantas, animais, astros, etc.) e o

ambiente humano foi ordenado e colocado em funcionamento. (CHAMORRO, CONCINANZA JORGE, PEREIRA, 2016, p.16).

E a partir do centro da terra (*yvy mbyte*), considerado o umbigo do cosmo²⁰⁶, espaço ocupado pelos Kaiowá, dá-se início à delimitação territorial dos seres. Sendo nesse momento criados os elementos naturais (montanhas, vegetação, rios), responsáveis por **delimitar a região de cada povo** (figura 62). Este exercício pode ser associado ao processo de ensino aprendizagem relacionado à Geografia proposto pelo professor Douglas Santos (2007, p.10), que resulta do “movimento que fazemos com nosso pensamento e que nos permite transformar paisagens em territórios e territórios em regiões”.



Figura 62: Regionalização da terra a partir da criação dos elementos naturais - Apresentação do grupo *Araporã Tekove* na escola Agostinho (2012).

Fonte: Acervo pessoal da professora Alice Rosane Benites

Em alguns relatos²⁰⁷, comparece a narrativa de que Nossa Mãe ficou grávida e nosso Pai foi para roça colher milho e ao voltar ficou sabendo que Nossa mãe tinha se encontrado com um homem. Decepcionado, igualmente como Nosso Avô, Nosso Pai subiu para os céus, e falou para Nossa Mãe que se fosse essencialmente a sua esposa haveria de encontrar a sua morada. E assim, nossa mãe grávida de gêmeos, saiu à procura de Nosso Pai, sendo o primeiro ser humano a **migrar** sobre a face da terra.

²⁰⁶ Para os Kaiowá, no entanto, o “centro da terra” é o umbigo do mundo, uma espécie de “éden”, lugar onde a história humana começou. O “centro da terra” é, ainda hoje, ponto significativo na orientação espacial desse grupo. (CHAMORRO, 2008, p.162).

²⁰⁷ Narrativa realizada com base nas pesquisas de: Graciela Chamorro; Antonio Brand, Egon Schaden, Levi Marques Pereira, Bartomeu Meliã e a Palestra: O Céu Tupi-Guarani de Tamires Cristina de Souza - Cosmovisão Tupi-Guarani.

Nossa Mãe conversava com uma das crianças (o mais velho Guaraci), que apontava e guiava o caminho para o pai. Em determinado momento, Guaraci pediu para a mãe colher uma flor para ele, sendo neste momento picada por uma abelha, não atendendo ao desejo do filho. Guaraci que, aparentemente, não se ofendera com a atitude da mãe, ao chegar a uma encruzilhada, pregou-lhe uma peça, indicando o caminho errado. E esse caminho levou ao lugar de moradia dos jaguares – onças consideradas como o único ser capaz de acabar com a vida do homem.

As onças devoraram “Nossa Mãe” que antes deu a luz a dois meninos gêmeos: Jacy - irmão menor- e Guaraci (*Kuarahy*) – irmão maior. Certo dia os irmãos estavam caçando e Jacy ultrapassou a **fronteira** que as onças haviam delimitado, e encontraram um pássaro (papagaio) que conversava, e contou toda a história dos pais para os meninos que, após essa revelação, saíram à procura do corpo de sua mãe.

Após encontrá-la, *Kuarahy* pediu ao seu irmão que fosse a procura de uma série de ingredientes necessários para ressuscitar sua progenitora. E assim, foi modelando sobre seus ossos um novo corpo feito de terra. Porém, diante da imprudência de seu irmão menor, que fizera uma confusão com os ingredientes, *Kuarahy* não conseguiu levar a obra a termo, acarretando na segunda morte de “Nossa Mãe”, ficando os irmãos, definitivamente, órfãos. Diante da imprudência do irmão, *Kuarahy* começou a alimentar na sua mente que um dia ele só ia aparecer quando Jaci não estivesse presente. (Chamorro, 2008)

Kuarahy e Jacy decidiram se vingar dos jaguares e se puseram a caminho para tal. Para se vingar das onças, os irmãos fizeram uma ponte bem estreita com flechas, atraindo-as para que caíssem na armadilha, todas morreram, exceto uma que estava grávida, o que justifica a existência destes animais até os dias atuais. Depois de realizada a vingança, eles tentaram ascender e chegar até o Nosso Pai, motivo que desencadeou a primeira **migração guarani** sobre a terra.

Esta temática pode ser associada ao conteúdo proposto no capítulo 8 do livro didático do 7º ano: **A população brasileira** (anexo 1). Por dentro do conteúdo “**Os movimentos migratórios: deslocamentos populacionais,**” é possível agenciar outros saberes, no sentido de oferecer entendimento das questões que envolvem as disputas de poder que abrangem a organização dos territórios, assim como elucidar os fatores culturais que fazem com que os diferentes povos se movimentem sobre a Terra. A partir daí, é possível relacionar, por exemplo, os grandes movimentos migratórios no Brasil aos impactos que sofreram os Guaraní e Kaiowá que tiveram os deslocamentos

próprios de sua cultura limitados ou até impedidos de acontecer, devido à propriedade privada da terra que impôs novas fronteiras para estas comunidades.

Jacy e Guaracy realizaram uma série de rituais para ficarem mais leves e fizeram uma ponte com flechas e chegaram até ao céu. A cosmologia Guarani também reforça a importância do alimento agrícola, assim como a pesca e a caça, utilizadas pelos Guarani e Kaiowá como base da dieta dos xamãs nos rituais de purificação da alma.

A cosmologia Guarani também reforça a importância do alimento agrícola: ele é a base da dieta dos xamãs que conduzem as rezas para purificação da alma, pois torna o corpo leve, livre do seu *asygua*, componente relacionado às paixões e desejos humanos, que predispõe as pessoas a assumirem comportamentos antissociais. O *asygua* está intimamente associado ao consumo da carne de caça. Entre as etnias Guarani, os Kaiowá seriam portadores de uma ideologia vegetariana ou, pelo menos, restrita ao consumo de “carne branca”, especialmente peixes. Segundo explicam os xamãs, a dieta de peixe é recomendada porque ele vive na água, sendo purificado de todas as impurezas. Alguns peixes de maior porte ou de índole agressiva (como o dourado) não são recomendados em determinadas circunstâncias rituais. Os pássaros que voam também são considerados leves, sendo seu consumo recomendado aos iniciantes nas práticas rituais. (PEREIRA, 2016, p.96).

Ao chegar até o templo lá estavam Nosso Pai e Nossa Mãe e estava acontecendo uma competição para ver quem conseguia levantar a lanterna do nosso Pai. Como todos haviam tentado Nosso Pai chamou Guaracy e Jacy que ao levantar a lanterna foram reconhecidos pelo pai. **O caminho da jornada dos Guarani é se tornarem reconhecidos pelo pai é retornar ao seio do pai.** Reconhecendo os filhos ele lhes deu os grandes iluminadores da terra. E assim atendendo ao pedido de Guaracy, de aparecer somente quando seu irmão não estivesse presente, deu origem à noite (ciclo lunar) e ao dia (ciclo solar). Como destacado anteriormente, a narrativa do mito dos gêmeos permite o diálogo com os conteúdos propostos para o 6º Ano do ensino fundamental, “Planeta Terra: características e movimentos”, dentre os quais: movimento de rotação: a sucessão dos dias e das noites (Sol e Lua *Kuarahy e Jasy*); movimento de translação: as estações do ano, os equinócios e os solstícios, com relação direta com o calendário de plantio, permite o diálogo com diversos outros conteúdos proposto a ser trabalhado pela Geografia escolar institucionalizada.

O agenciamento do conceito guarani de habitar o centro da terra (*yvy mbyte*) contido no mito *Jasuka*, também se apresenta como potência que pode ser trabalhada a partir e/ou (por dentro) de conteúdos propostos na coleção Geografia Homem e Espaço

(anexo 1), quais sejam: Origem do Universo, Planeta Terra: formação, movimentos orientação e representação; Litosfera: relevo, Atmosfera: clima e vegetação; Hidrosfera: hidrografia; processos migratórios, dentre outros. Não se vislumbra com isso incorporar outros saberes aos conteúdos eleitos formalmente como necessários, tão pouco negar o que já está colocado e instituído, propondo a conteudização de saberes e conhecimentos tradicionais na tentativa equivocada de igualar a educação indígena à educação escolar indígena.

É por dentro dos conteúdos eleitos e dados de antemão como necessários ao futuro social do aluno, instituídos a partir de políticas públicas, expressas nos currículos e materializada nos livros didáticos, criados e/ou elaborados, com base em um modelo arborescente²⁰⁸, hierárquico, que objetiva garantir a organicidade do funcionamento do conhecimento socialmente acumulado, que a narrativa mítica se apresenta enquanto força potencializadora da compreensão das relações estabelecidas entre os Guarani e Kaiowá no espaço reserva e sua relação com os mais diversos lugares em que a vida acontece. Assim, é possível propor diálogos interculturais/descoloniais, com os conteúdos propostos para a disciplina de Geografia no contexto das escolas indígenas.

Dito com outras palavras, “é na rotina da sala de aula que se dá o agenciamento de outros saberes, operando de maneira rizomática²⁰⁹, sem nenhum controle, atravessando e sendo atravessadas por múltiplas varáveis, criando novas possibilidades de pensamentos que são negados e reprimidos em proveito da uniformidade de conteúdos tidos como únicos e necessários”. (FERRAZ; NUNES, 2016, p. 252)

O conceito guarani de habitar o centro da terra desdobra-se em outros relatos mitológicos, como os recolhidos na Terra Indígena Panambizinho, apresentados por Chamorro (2016).

²⁰⁸ As árvores não são uma metáfora, são uma imagem do pensamento, são um funcionamento, são todo um aparelho que se planta no pensamento para fazê-lo andar direito e fazer com que produza as famosas idéias justas. Há todo tipo de caracteres na árvore: ela tem um ponto de origem, germe ou centro; é máquina binária ou princípio de dicotomia, com suas ramificações que repartem e se reproduzem perpetuamente, seus pontos de arborescência; é eixo de rotação, que organiza as coisas em círculo, e os círculos em torno do centro; ela é estrutura, sistema de pontos e de posições que enquadram todo o possível, sistema hierárquico ou transmissão de comandos, com instância central e memória recapituladora; tem um futuro e um passado, raízes e um cume, toda uma história, uma evolução, um desenvolvimento; ela pode ser recortada, conforme cortes ditos significantes a propósito de um livro incerto que, em última instância, não precisaria sequer existir. (DELEUZE; PARNET, 1998, p.21).

²⁰⁹ O rizoma rompe, assim com a hierquização – tanto no aspecto do poder e da importância, quanto no aspecto das prioridades na circulação - que é própria do paradigma arbóreo. No rizoma são múltiplas as linhas de fuga e, portanto, múltiplas as possibilidades de conexão, aproximações, corte, percepções. Ao romper com essa hierarquia estanque, o rizoma pede, porém, uma nova forma de transito possível por entre seus inúmeros “devires”. (GALLO, 2008, p.78).

1-No lugar onde vivia com a sua família, *Jakaira Gwasu* pegou na sua mão um pouco de pó da terra, o soprou e a futura terra começou a se esticar. Para viver sobre ela, ele a esticou, para ter um lugar onde por seus pés, ele tentou fazer a terra. Mas a futura terra não era totalmente firme, era uma camada muito fininha e fofa.

2 - Então ele misturou pedra com a terra e pisou novamente sobre a futura terra e percebeu que ela ainda não estava bem dura e firme. Então colocou no meio da futura terra um pouco de terra roxa e encimou quatro camadas. Depois de esticar esta nova massa, ele pisou novamente sobre a futura terra e percebeu, com os demais Seres que tinham ido observar sua criação, que a futura terra já estava bem dura e firme. (CHAMORRO, CONCIANZA JORGE, PEREIRA, 2016, p.14-15).

Os Guarani Kaiowá, habitantes do centro da terra, são predestinados a cuida-la por eles considerada enquanto extensão de seus corpos. Aqui o corpo humano não “é reduzido a sua fisicidade biológica e, portanto, não é passível de ser transformado em um dado estatístico, fixado e uniformizado numa representação, e assim, tornando-se passível de ser mensurado, manuseado e controlado”. (FERRAZ; NUNES, 2016, p.248) Não há separação entre corpo e externalidade, portanto, é outro sentido de espaço, de lugar, de território que se constitui. “Nesta leitura, o espacial é, crucialmente o reino da configuração de narrativas potencialmente dissonantes (ou concordantes)”. (MASSEY, 2015, p.111)

De acordo com as narrativas apresentadas por Chamorro, Concianza Jorge e Pereira (2016), para criação da terra, *Jakaira Gwasu* pegou na sua mão um pouco de pó da terra, soprou e a futura terra começou a se esticar. Para viver sobre ela, ele a esticou, para ter um lugar onde por seus pés, mas a futura terra só ficou firme quando foi colocada terra roxa na mistura.

O latossolo vermelho é próprio da área ocupada pelas comunidades kaiowá da Região denominada *Ka'agwyrusu*, da qual Panambizinho faz parte, daí a importância destes povos em ocupar seus antigos *tekoha*.

Os Kaiowá reconhecem a correlação entre propriedades do solo e aspectos da vegetação. São detentores de conhecimentos teóricos e práticos que permitem a classificação dos tipos de solo segundo sua coloração, características físicas (textura e estrutura) e químicas. A cobertura vegetal, a coloração e a concentração de matéria orgânica são tomadas como signos para identificar atributos de fertilidade do solo. Este conhecimento é instrumentalizado especialmente na escolha dos solos para a agricultura, na eleição das espécies e variedades mais apropriadas para o cultivo em cada tipo de solo e na definição das técnicas mais adequadas para garantir uma boa produção. O conhecimento da relação, os tipos de solos e os recursos faunísticos e florísticos permitem também associar maior concentração de

determinados animais ou plantas nativas a determinadas regiões, o que auxilia as atividades de caça e coleta. (PEREIRA, 2016, p.69-70).

As **características do solo**, em sua maior parte constituídas de grandes extensões de Latossolos de texturas que variam de média a muito argilosa, com fertilidade facilmente corrigida pela adubação e calagem e o predomínio de **relevos** altamente favoráveis à mecanização, são elementos a serem considerados, uma vez que, a partir da década de 1970 a perda dos territórios tradicionais Guarani e kaiowá, que teve início com processo de incorporação da terra pela frente de **ocupação agropecuária**²¹⁰, foi acentuada, em virtude do processo da chamada “**modernização da agricultura**”²¹¹.

O discurso da modernização caminha na contra mão da economia de reciprocidade própria dos Kaiowá. Porém, permite ao professor o agenciamento de outras potências para a compreensão das circunstâncias históricas atuais em que os Guarani e Kaiowá são chamados a participar na economia regional, principalmente como agricultores, pelo trabalho que realizam nas fazendas e usinas de cana-de-açúcar, ou até mesmo no arrendamento de parte de suas terras para o plantio de soja²¹².

Em parte, isso é devido ao fato de o sul de Mato Grosso do Sul ter na agricultura uma de suas principais atividades econômicas. Entretanto, o trabalho que realizam nas fazendas e usinas de produção de açúcar e álcool está orientado para finalidades distintas daquelas desenvolvidas no interior de suas reservas. No primeiro caso, estabelece-se um contrato de prestação de serviço por um determinado número de dias de trabalho, pelo qual recebem uma remuneração em dinheiro. No segundo caso, o trabalho está inserido em uma economia de reciprocidade, diretamente relacionada ao conjunto da organização social. Estes dois modelos têm importantes implicações nas formas de distribuição dos recursos produzidos pelo trabalho. Segundo a lógica kaiowá, o trabalho remunerado e o trabalho interno se inserem em modos de produção incompatíveis: o primeiro está inserido na lógica de subordinação e dependência em relação ao estado nacional, de acordo com as relações de trabalho características do modo de

²¹⁰ A pecuária já existente na região meridional do Mato Grosso do Sul, ganhou destaque entre os anos 1950 e 1970, acarretando conseqüentemente na disponibilização de grandes extensões de terra para a formação dos pastos. (MISUSAKI, 2009). A inserção da prática do plantio de gramíneas, na maior parte de origem africana e asiática, produzem uma quantidade imensa de sementes, dispersas pelo vento e por pássaros, rapidamente se expandindo sobre as áreas sem cobertura vegetal espessa. Como as gramíneas possuem um sistema radicular muito desenvolvido (em forma de cabeleira), impedem a regeneração das plantas nativas. A cada novo inverno, o fogo encontra mais combustível para continuar seu avanço sobre a capoeira e a floresta. Também a cada brotação após a queimada, diminui a proporção de plantas nativas, impondo a hegemonia das gramíneas exógenas. (PEREIRA, 2008, p. 87).

²¹¹ Ver Misusaki (2009), Cavalcante (2013) e Mota (2015).

²¹² No ciclo da soja, os problemas de terra deslocam-se para o interior da Reserva [...] provocou concentração da já pouca terra dentro da Reserva [...] então, além do loteamento imposto, instaura-se uma disputa por lotes cada vez maiores por parte dos índios que adotam a mecanização (BRAND, 1993, p. 174).

produção capitalista; o segundo remete à autonomia que os Kaiowá tentam, em alguma medida, assegurar entre seus pares através de sua economia de reciprocidade. (PEREIRA, 2016, p.78).

Mas a inserção das relações de trabalho características do modo de produção capitalista é também utilizada como estratégia para que, de alguma maneira, possam assegurar entre seus pares a economia de reciprocidade.

Nas trocas internas, muitas vezes, o prestígio e as relações de compromisso, baseadas no parentesco e na aliança política, acabam interferindo no preço dos produtos, inserindo concepções da economia de reciprocidade, próprias dos Kaiowá, nas trocas comerciais de tipo capitalista. Atualmente, os produtos que mais circulam nas trocas entre parentes e amigos são aparelhos de som, celulares, bicicletas e motos. (PEREIRA, 2016, p.45).

A economia de reciprocidade pode ser utilizada enquanto potência a tensionar a invisibilidade Guarani e Kaiowá, em detrimento dos grandes produtores agropecuários presentes no livro didático²¹³ (figura 63), que ao abordar a expansão agrícola para o Cerrado negligenciou a presença destes povos nessa porção do território.

²¹³ Apesar de entender que o livro didático não é de uso exclusivo das escolas indígenas, há que se considerar que esta também não é uma questão que deve ser trabalhada apenas no contexto destas escolas. Assim, é necessário aos professores que atuam em escolas não indígenas problematizarem esta ausência no livro didático.

A agricultura comercial

A maior parte da área ocupada pela agricultura comercial do Centro-Sul tem sua produção reservada para o atendimento do mercado externo, principalmente nos casos da soja, do café e da laranja.

O **café**, que já foi o principal produto de exportação do Brasil, é cultivado principalmente em Minas Gerais e Espírito Santo, responsáveis por cerca de 70% do valor da produção brasileira.

A expansão da agricultura de **cana-de-açúcar** no Centro-Sul ocorreu inicialmente com a criação do Programa Nacional do Alcool (Proálcool), na década de 1970. São Paulo responde por mais da metade da produção nacional de açúcar e álcool e tem inúmeras usinas espalhadas pelo interior do estado. Além de São Paulo, mais recentemente, o seu cultivo vem ocupando grandes extensões em outros estados do Centro-Sul, como Minas Gerais, Paraná e Goiás, e em menores quantidades nos demais estados da região.

A **laranja** é cultivada mais intensamente no estado de São Paulo, nas regiões de Ribeirão Preto, São José do Rio Preto, Campinas, Itapetininga, Limeira, Araraquara e Bebedouro, onde existem grandes grupos empresariais produtores de suco que exportam sua produção principalmente para os Estados Unidos e a Europa.

A **soja** é produto de destaque da agricultura brasileira e um dos principais produtos de exportação do país. O Brasil é o segundo maior produtor e exportador mundial de soja, e o Centro-Sul é responsável por cerca de 80% da produção nacional.



Plantação de soja em Primavera do Leste, MT (2011).

Grandes produtores agropecuários

Vários estados do Centro-Sul destacam-se na produção agropecuária brasileira: São Paulo, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Goiás, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. No caso de Mato Grosso, uma parte da produção agrícola, particularmente da soja, é obtida na porção centro-norte do estado, que pertence ao complexo regional Amazônia, que estudaremos na próxima unidade.

Em virtude do clima subtropical, alguns produtos são cultivados somente no Paraná, em Santa Catarina e no Rio Grande do Sul, como o centeio e a cevada. No caso do trigo e da maçã, produtos que também se adaptam melhor ao clima subtropical e temperado, esses três estados respondem por quase a totalidade da produção nacional.

Quanto ao arroz, o Rio Grande do Sul é o responsável por aproximadamente metade da produção brasileira.

Os estados do Sul são responsáveis por boa parte da produção de uva, feijão e cebola do país.

O cultivo de fumo e uva é realizado predominantemente em pequenas propriedades no Rio Grande do Sul. Há uma forte relação de dependência entre os pequenos produtores de fumo e de uva e as grandes empresas, que compram toda a produção para a fabricação de cigarros (empresas multinacionais) e vinho (empresas nacionais e multinacionais).

A grande expansão do setor agrícola a partir da década de 1970, com o plantio de produtos destinados à exportação, contribuiu para a formação, nesses estados, de grandes complexos agroindustriais, responsáveis pelo beneficiamento, pela industrialização e pela exportação de diversos produtos, como a soja, o arroz e o fumo.

Nas áreas que circundam grandes cidades, como São Paulo, Campinas, Rio de Janeiro e Belo Horizonte, são praticadas culturas de frutas, verduras e legumes e a criação (em granjas) de aves como frango e galinha. Essas áreas são chamadas cinturões verdes ou hortifrutigranjeiros e atendem principalmente ao mercado dessas grandes cidades.

Muitas dessas plantações e granjas estão em pequenas e médias propriedades. A expansão urbana aos poucos tem afastado os cinturões verdes das grandes cidades. Com isso, o preço dos produtos sobe, em razão da elevação do custo do transporte e do número de atravessadores, que compram gêneros alimentícios do pequeno agricultor por preços baixos para depois revendê-los a distribuidores e redes de supermercados. Os produtos chegam ao consumidor com preços bem mais altos.

* A expansão agrícola para o Cerrado

Até a década de 1960, as terras do Cerrado eram consideradas improdutivas e apresentavam um valor extremamente baixo.

Mas o solo, de baixa fertilidade, pode ser corrigido com a aplicação de nutrientes. Tem também elevada acidez, mas que pode ser ajustada com a aplicação de calcário. O relevo plano ou suavemente ondulado facilita a mecanização.

As condições climáticas também são favoráveis, pois, apesar da ocorrência de um longo período seco, os períodos de chuva são constantes todos os anos. Durante a seca as terras podem ser irrigadas.

A partir da década de 1970, as terras abundantes e planas dos estados de Goiás e Mato Grosso do Sul e do sul de Mato Grosso, conforme você observou na fotografia da agricultura modernizada na seção **Para contextualizar**, atraíram agricultores de diversas regiões brasileiras. Ao lado da pecuária, atividade tradicional nesses estados, o Cerrado foi ocupado por grandes fazendas comerciais.

A expansão agropecuária no Cerrado já devastou cerca de dois terços dessa paisagem natural. Além disso, a intensa aplicação de agrotóxicos tem comprometido a qualidade das águas e a vida aquática.



Arrozal em Restinga Secal RS (2011).

Figura 63: Expansão agrícola para o cerrado.

Fonte: livro didático do 7º ano: coleção Geografia homem e espaço (2012, p.198-199)

Ao negligenciar as consequências desse processo ao esbulho territorial e aldeamento compulsório dos Guarani e Kaiowá nas reservas indígenas criadas pelo SPI, é negado as várias modalidades de resistência Guarani e Kaiowá, utilizadas como estratégias para assegurar o acesso aos recursos necessários à reprodução do modo de ser e viver Guarani e Kaiowá.

A racionalidade presente no mito *Jasuka* também se apresenta como potência a tencionar o discurso dos defensores da cultura do agronegócio²¹⁴, cuja monocultura realizada em grandes porções de terra destina-se à exportação de *commodities* (de cana-de-açúcar, milho e soja). Ao abordar o desentendimento entre *Ñanderuvussu* e *Jasukávy*, o mito evidencia que o plantio do milho é herança do nosso Pai (*Ñanderuvussu*) e nossa Mãe (*Jasukávy*). “Sendo os povos guarani profundamente marcados pela cultura do milho, esse cereal simboliza a dependência que eles têm da natureza. No milho, eles encontram a metáfora de si mesmos e das divindades.” (CHAMORRO, 2008, p. 27).

Esta análise subverte a racionalidade da separação homem-natureza, característica marcante do pensamento que tem dominado o chamado mundo ocidental. Guardadas as suas particularidades, as comunidades indígenas compreendem os elementos da natureza em sua interdependência e inter-relação. Os seres humanos, as plantas, os animais, o solo, o vento, a água, o ar, enfim, todos dependem um do outro para existirem. Essa característica é destacada por Colman e Brand (2008, p.157):

Tradicionalmente, os Kaiowá e Guarani relacionavam-se de forma harmoniosa com a natureza, já que se consideram parte dela, não a explorando de forma agressiva. Usufruíam das riquezas e da diversidade de alternativas para viverem de forma farta e feliz, respeitando a vitalidade do solo.

Tradicionalmente, nas práticas técnico-culturais dos povos indígenas, os solos, as florestas, os rios são condição de vida com as quais desenvolveram fazeres e saberes como, condições materiais de reprodução/criação de sentidos para a vida. A cultura humana não sai da natureza, ao contrário, é uma das suas qualidades. (PORTO-GONÇALVES, 2006, p.83).

²¹⁴ Baseado na acumulação, monocultivo, trabalho assalariado, uso intensivo de agrotóxicos e na produção em grande escala, esse modelo é responsável diretamente pela luta dos Guarani e Kaiowá que vivem em acampamento-tekoha, entendido por Mota (2015, p. 185) “enquanto territórios construídos por práticas descoloniais, de contestação e insatisfação à condição de Reserva, com estratégias múltiplas de resistências”.

Diante disto, é possível ao professor propor o diálogo entre duas racionalidades que se (des) encontram: a economia de reciprocidade e o modo de produção capitalista. “Lugares, em vez de serem localizações da coerência tornam-se os focos do encontro e do não encontro do previamente não relacionado e assim essencial para a geração do novo”. (MASSEY, 2015, p.111).

Esse diálogo pode ser proposto a partir do agenciamento de alguns rituais relativos à economia kaiowá da reciprocidade, como por exemplo, a festa do milho (*avati kyry*), que caminha na contramão da racionalidade da “sociedade moderna”, subsidiada pela ideia da geometrização do espaço, necessária ao controle da propriedade privada e, por conseguinte, ao controle sobre a condição da produção²¹⁵.

O *avati kyry* mantém a memória da economia de reciprocidade, que teimosamente lembra ao império de uma economia de mercado outras possibilidades de produção e consumo. Esta festa é uma forma de autoconsciência coletiva, capaz de reunir a família em sua totalidade, inclusive seus membros mais distantes. (CHAMORRO, 2015, p.183-184)

A perda dos territórios acarretou no quase abandono do cultivo do milho (*avati*), uma vez que este era plantado em solo fértil e em meio à mata. “Após a primeira colheita de milho, são introduzidas culturas como a mandioca, o amendoim, a batata, a banana, etc., menos exigentes em termos de cuidados com a limpeza da área, pois, a partir do primeiro ano, começa a aumentar a infestação de plantas daninhas”. (PEREIRA, 2016, p.102)

O roçado novo é local ideal para o Kaiowá plantar o milho branco com um bom rendimento, pois a planta é exigente em termos de solo. A planta possui hastes longas e finas, necessitando de proteção contra o vento, responsável pelo tombamento da planta. Assim, a floresta que margeia a nova roça fornece a proteção ideal de quebra-vento. Além disto, a roça deve ficar longe de outras plantações de milho de variedades híbridas, evitando a troca de pólen e o cruzamento indesejado. Nas atuais reservas, é muito difícil dispor de áreas apropriadas para plantar milho branco, mas as famílias de alguns rezadores ainda insistem em cultivá-lo. (PEREIRA, 2016, p.102).

Além da diminuição do cultivo do milho branco, esse processo acarretou inúmeras transformações para as comunidades Guarani e Kaiowa, tais como, dispersão das famílias e, conseqüente, dissolução dos vínculos de sociabilidade que cimentavam as relações de muitas comunidades. Para Pereira (2007, p.5), “O processo de retirada

²¹⁵ Para o professor Douglas Santos, quando vamos desvendar o processo que identifica a espacialidade burguesa, vemos que a burguesia reinventa o espaço para legitimar, pela via da metrificacão, a própria estrutura da propriedade e, nesse contexto, a noção de natureza. (SANTOS, 2003, p. 124)

das comunidades dispersas por todo esse imenso território de ocupação tradicional durou décadas, e está em curso até hoje”. Esta situação está presente em diversos relatos de lideranças indígenas.

Sem terra ninguém vive, porque terra é a mãe da gente, mãe e o pai. Da feijão, da arroz, da mandioca, da batata, da arroz. E agora em cima do dinheiro do boi a gente não planta nada. Então essa aldeia Guayraroka, desde 1905 já é aldeia mesmo. [...] Aí chegou aqui à guerra. Aí o fazendeiro veio primeiro chegou aí Wilson Galvão, esse Wilson Galvão chegou mais ou menos meio dia por aí, aquela época nós tudo mato, chegou e falou: olha eu comprei aqui 7000 alqueires, se vocês não querem trabalhar, porque só morada eu não vou dar mais. Porque essa minha fazenda e eu vou criar boi. Aí quando foi de tarde pra oito nove horas mais ou menos a noite ele deu tiro até meia noite. Mataram a mulher e um foi na perna pegou munição e quebrou e nós corremos tudo, entramos debaixo do cocho do chicha. Desde aquele tempo já não deixa mais entrar no Guayraroká mais. E tinha muito recurso pra nós, tinha esse mato aqui nesse Guayraroka, tinha muito remédio no mato, tinha mel de europa, tinha muita caça, tinha muita fartura pra nós, tinha muito peixe, tinha muita coisa aqui. No campo mesma coisa, também, mas depois que veio derrubou tudo deixou limpo, e hoje tem a soja e só milho, e nós o que sobra pra nós? (Cacique do acampamento Guayraroka. Relato extraído do documentário Terras Brasileiras).

Eles falam que colocam a comida na mesa do indígena na mesa dos indígenas na mesa da população, não. A soja não vem na mesa da população, o milho não vem na mesa da população. Então o que a gente precisa, porque se eles falassem que a comida vem pra mesa da população acho que aqui você podia ver arroz, feijão, agora óleo que são tudo exportado para outros países, então pra nós não serve isso. (Norivaldo Mendes – Liderança Indígena Kaiowá. Relato extraído do documentário Terras Brasileiras).

Que nem aqui tem esse canal aqui, tem córrego ali embaixo, talvez ele passa veneno ali e quando cai a chuva e a água desce ali. Como é que nós vamos beber essa água? (Odair – Liderança Indígena Kaiowá. Relato extraído do documentário Terras Brasileiras).

Estamos aqui desde 2007 retornando aqui pra ocupar, ou seja, usar de novo essa terra tradicional nossa, que a qual antes de 1988 que muitos Guarani e Kaiowá foram despejados aqui de *kurusu Amba* para reservas né. (Eliseu Lopes- Liderança Indígena Kaiowá. Relato extraído do documentário Terras Brasileiras).

Esta situação demonstra a condição de fronteira em que vivem os Guarani e Kaiowá, aqui compreendida sob a égide do pensar de Martins (1997), para o qual a fronteira deve ser concebida como o lugar da alteridade, pois nela há o embate de temporalidades diversas.

[...] a fronteira é essencialmente o lugar da alteridade. É isso o que faz dela uma realidade singular. A primeira vista é o lugar do encontro dos que por diferentes razões são diferentes entre si, como os índios de um lado e os civilizados de outro; como os grandes proprietários de terra, de um lado, e os camponeses pobres, de outro. Mas o conflito faz com que a fronteira seja essencialmente, a um só tempo, um lugar de descoberta do outro e de desencontro. Não só o desencontro e o conflito decorrentes das diferentes concepções de vida e visões de mundo de cada um desses grupos humanos. O desencontro na fronteira é o desencontro de temporalidades históricas, pois cada um desses grupos está situado diversamente no tempo da História. (MARTINS, 1997, p. 150-151).

Diante disto, a narrativa do mito *Jasuka*: o Princípio do Ser e do Ser Criador torna-se potência à compreensão da luta pela retomada dos território tradicionalmente ocupados pelos Guarani e Kaiowá, uma vez que, a partir dos diferentes relatos presentes neste mito, é possível agenciarmos outros referenciais de localização, em que o bem-viver Guarani e Kaiowá esteja intrinsecamente ligado aos tempos, primeiros que sustentam, os acontecimentos do passado recente e da história do tempo presente. O mito e a história de vida se entrelaçam, as temporalidades se superpõem. O espacial, em seu papel de trazer distintas temporalidades para novas configurações, desencadeia novos processos sociais. (MASSEY, 2015, p.111).

Os Kaiowá consideram que, na situação histórica atual, estão destituídos de seus xamãs poderosos. Os antigos xamãs seriam capazes de curar, ressuscitar, fazer as plantas crescerem e produzirem bem, fazer aparecer caça, etc. Por isso se sentem como órfãos no mundo atual, francamente desfavorável às práticas sociais características de suas comunidades étnicas. Na situação atual, buscam emprestar do branco — *karai* — instrumentos que lhes permitam produzir e viver, mesmo que seja uma existência imperfeita. Mais do que nunca, a terra é, atualmente, um lugar de breve passagem. (PEREIRA, 2016 p. 116).

De maneira geral, o agenciamento aos vários aspectos do fluido vital “*Jasuka*”, descrito como “o desabrochar de uma flor”, bem como os diversos elementos presentes no Mito dos gêmeos, a partir da aproximação à narrativa mítica, potencializa não somente a compreensão das relações cosmológicas destas etnias, mas também permite o entendimento da luta diária destes povos, seja os que resistem em situação de reserva, nas periferias da cidade, nos acampamentos de retomada, ou em parte dos seus territórios tradicionais demarcados. Em diálogo com os saberes indígenas, é possível rasurar os sentidos estabelecidos para a Geografia escolar institucionalizada, construindo outros sentidos de orientação e localização, abrindo a esfera da possibilidade da existência de mais de uma voz. O espaço pensado enquanto esfera da

possibilidade da existência da multiplicidade, na qual distintas trajetórias coexistem até agora. (MASSEY, 2015).

Cabe destacar que esta aproximação, só foi possível diante da postura militante da professora Alice Rosane Benites, que busca operar ações de transformação, por mínimas que sejam, e dentro dessas possibilidades, busca construir coletivamente. (GALLO, 2008)

Além da metodologia de teatro, identificamos na prática desenvolvida pelos professores de Geografia atuantes nas escolas das Reservas Indígenas dos três municípios pesquisados, uma série de atividades produzidas no âmbito da micropolítica²¹⁶, na sala de aula, expressa em suas diferentes formas, imagens e linguagens, nas quais, fica evidenciada a potencialidade desta disciplina em agenciar novos sentidos de orientação e localização, frente aos vários fenômenos, em suas diferentes escalas de acontecimento. A seguir, analisaremos parte desses trabalhos.

3.3. Cotidiano escolar e práticas de resistências: imagens, linguagens e geografias outras.

A Geografia é o acontecer da sobrevivência, de cada corpo com o seu entorno; (SANTOS 2007). Para tal, precisa se localizar e se orientar no contexto em que ela acontece enquanto vida. (FERRAZ; NUNES, 2016, p. 242)

A reflexão de Santos (2007) e Ferraz; Nunes (2016) se aproxima da prática desenvolvida pela professora de Geografia da Escola Municipal Indígena Agostinho Alice Rosane Benites, que além da metodologia de teatro, anteriormente descrita nesta pesquisa, desenvolve uma série de atividades nas quais possibilita aos alunos o conhecimento aberto à multiplicidade contingencial do espaço, em suas diferentes formas, imagens e linguagens. (FERRAZ; NUNES, 2016)

Dentre as diferentes linguagens utilizadas pela referida professora, destaca-se a produção de desenhos elaborados por alunos indígenas²¹⁷, os quais falam, e, por assim ser, geram a escuta da professora àquilo que lhe é dito – desenhado – pelos alunos. (OLIVEIRA, Jr. (2011)

Para a produção destes trabalhos, além da pesquisa e análise a bibliografia produzida por pesquisadores, que tem dedicado seus estudos a compreender as

²¹⁶ A esse respeito ver Gallo (2002).

²¹⁷ Os desenhos elaborados pelos alunos, sob orientação da professora Alice, são utilizados como materiais didáticos, complementares ao livro didático fornecido pelo município.

particularidades dos Guarani e Kaiowá, a professora realizou pesquisa com os moradores da aldeia Bororó.

De acordo com a professora Alice, os trabalhos realizados serviram como complemento a diversos conteúdos trabalhados na disciplina de Geografia.

A elaboração dos desenhos das figuras 64, 65, 66, foi proposta por dentro do conteúdo população brasileira. Dentre as atividades desenvolvidas, foi realizada a elaboração de material sobre as diferentes etnias que vivem em Mato Grosso do Sul, com especial ênfase às três etnias da RID. Cabe destacarmos que, apesar de partir deste conteúdo, a produção de material possibilitou o diálogo com muitos outros conteúdos da Geografia escolar institucionalizada, dentre os quais: **o trabalho e a transformação no espaço geográfico, População brasileira; Relevo; Clima, Vegetação, Hidrografia; Setor primário: agricultura e pecuária**, contemplando a diversidade de conteúdos presentes no livro didático. Esses conteúdos se trabalhados de maneira articulada, em diálogo com saberes e conhecimentos tradicionais, rompem com o ensino fragmentado, característico da ciência ocidental.

Como podemos verificar na figura 64, os alunos demonstram a rotina do modo de vida Guarani e Kaiowá antes da chegada dos colonizadores/invasores. Por meio do padrão de organização tradicional, com moradias próximas aos recursos naturais necessários para sua sobrevivência (a caça, a pesca, as matas, rios), a vida comunitária evidenciada por meio da disposição das residências e/ou do pertencimento ao fogo doméstico²¹⁸, “pré-condição para a existência humana na sociedade kaiowá” (PEREIRA, 2002, p. 14).

²¹⁸ O fogo constitui a unidade sociológica mínima no interior do grupo familiar extenso ou parentela, composta por vários fogos, interligados por relações de consanguinidade, afinidade ou aliança política. (PEREIRA, 2004, p. 7)



Figura 64: Modo de vida tradicional Guarani/Kaiowá

Autoria: Trabalho elaborado pelos alunos da Escola Araporã, sob orientação da professora Alice

Fonte: Trabalho de Campo, 2015

Chama-nos atenção, nos desenhos, a “ausência” de limites territoriais evidenciados pela ideia de liberdade contidas no horizonte das imagens 1 e 2 da figura 64, ou nos caminhos existentes no interior da imagem 4, da mesma figura, que conduzem a lugares primordiais para o modo de ser e viver Guarani e Kaiowá: caminho²¹⁹ da mata, caminhos do rio, caminho para casa de reza, etc. Ao analisar a importância dos caminhos (*trieiros* ou *tape po’i*), Pereira (2016) identificou a grande importância que possuem na vida social dos Kaiowá.

Esses caminhos funcionam como suporte para uma rede de relações sociais: parentes e amigos se visitam, circulam notícias, fofocas e presentes, estabelecem acordos matrimoniais, alianças políticas, e combinam a realização de festas de caráter lúdico ou religioso. A quantidade e o estado de conservação dos caminhos que dão acesso a uma residência é — até hoje, em qualquer terra ocupada pelos Kaiowá — um bom indicador do status social da família e do seu grau de interação social.

²¹⁹Mesmo nos locais de onde foram expulsos, os Kaiowá mantêm a memória da malha de caminhos ligando as antigas residências das diversas famílias que ali viviam no passado. (PEREIRA, 2016, p.109)

No interior das Reservas Indígenas, a construção das estradas vicinais e dos novos espaços públicos de sociabilidade não leva em consideração a configuração política das diversas parentelas que lá habitam. Mas a presença dos caminhos, identificados em grande parte dos desenhos elaborados pelos alunos²²⁰, evidencia que as novas relações impostas pela perda de seus territórios coexistem com as distintas trajetórias, nos e pelos caminhos do tempo em que ainda tinham liberdade de ocupar a quase totalidade da extensão de seu território. (PEREIRA, 2016).

Mas, a liberdade até aquele momento vivenciada, foi interrompida pela chegada inesperada do “outro”, evidenciada na imagem da figura 65, em que os alunos ilustraram os primeiros contatos entre os povos indígenas e os “colonizadores”, marcados pelo “desencontro de temporalidades históricas.

²²⁰ Além da presença dos caminhos em grande parte dos desenhos elaborados pelos alunos nas aulas de Geografia (sob orientação da professora Alice), identificamos que os mesmos comparecem em vários trabalhos elaborados por professores atuantes nas escolas indígenas do município de Dourados, expostos durante as três Mostras Culturais Saberes Indígenas na Escola-Núcleo UFGD. No ano de 2017, desenvolvemos um trabalho em parceria com a referida professora Alice no qual buscamos agenciar a linguagem fotográfica enquanto potência a provocar o diálogo com as diferentes geografias presentes no espaço Reserva, e identificamos que os “caminhos” comparecem como elemento central nas mais diversas fotografias tiradas pelos alunos. Como resultado deste trabalho, estamos produzindo um artigo a ser publicado em revista da área ainda a ser definida.



Figura 65: Primeiros contatos dos Kaiowá com os Karai

Autoria: Trabalho elaborado pelos alunos da Escola Araporã, sob orientação da professora Alice.

Fonte: Trabalho de Campo, 2015

No canto inferior do desenho 1 da figura 65, o colonizador/invasor estica o braço em um movimento que, no primeiro olhar, nos remete a imagem do líder no ato de ordem à invasão e dominação do território. Na parte superior do mesmo desenho, os indígenas, com um gesto de sociabilidade, ao estenderem a mão, confundem-se com as árvores, demonstrando pertencimento ao território e, conseqüentemente, às diferentes lógicas e visões de mundo. O encontro de duas espacialidades irreconhecíveis, irreconciliáveis, radicalmente outras, outros espaços, outros sujeitos. (SKLIAR, 2003)

Todavia, no desenho 2, da figura 65, os alunos ilustram a tentativa de diálogo, de troca entre esses diferentes saberes e lógicas. As ilustrações dos alunos corroboram com a análise proposta Freire (2009, p. 13), para o qual a interculturalidade é “resultado da relação entre culturas, da troca que se dá entre elas”. Mas no caso de algumas

comunidades, principalmente dos povos indígenas, o problema é que essa troca, em grande parte, fora imposta a “ferro e a fogo”. (Ver figura 66)



Figura 66: Tensão existente nos primeiros contatos dos Kaiowá com os *Karai*

Autoria: Trabalho elaborado pelos alunos da Escola Araporã, sob orientação da professora Alice

Fonte: Trabalho de Campo, 2015

Nos desenhos da figura 66 identificamos a percepção dos alunos quanto às relações conflituosas que permearam os contatos entre os indígenas e os *Karai*. Destaca-se, nas ilustrações, o sentido paradoxal atribuído ao fogo, utilizado pelos não indígenas como arma de domínio. Já para os indígenas, o fogo comparece como elemento simbólico de proteção, uma vez que a imagem apresenta uma distorção, possivelmente causada por uma proteção espiritual resultante do efeito da fumaça advinda do fogo doméstico, presente na imagem 2 da figura 66.

Esta situação demonstra que a nova organização colonial/territorial do mundo, assim como a imposição de um único saber em detrimento de uma diversidade de saberes existentes, não aconteceu sem resistência dos povos indígenas. Essas relações tiveram início com a chegada dos europeus, mas permanecem até os dias atuais e são percebidas quando os alunos representam a figura do colonizador nos primeiros contatos, ressignificada através da imagem do proprietário de terras (presente no canto inferior da imagem 2, da figura 66) ilustrado por meio do chapéu e da camisa xadrez.

Cabe destacar que a luta pela retomada das terras tradicionalmente ocupadas pelos Guarani e Kaiowá em Mato Grosso do Sul, que teve início no período em que o Estado reconheceu e assegurou aos índios a legitimidade da posse das terras que

tradicionalmente ocupavam²²¹, vive nos últimos anos um período marcado por fortes conflitos entre proprietários de terras, com registro de ataques brutais contra os Guarani e Kaiowá²²². Consequência de estratégia governamental de liberação das terras para a colonização, esta disputa vem se transformando numa tragédia de dimensões inimagináveis, com repercussão internacional, como demonstra os relatos de ambos os lados envolvidos nesse confronto presentes no anexo 2.

Esta é uma questão que precisa permear as práticas dos professores de Geografia, em especial nas escolas localizadas nos três municípios abrangidos nesta pesquisa, em que identificamos a maior incidência de ocupações indígenas (figur 67), e consequentemente, de conflitos territoriais envolvendo Guarani e Kaiowá no Mato Grosso do Sul (figura, 67).

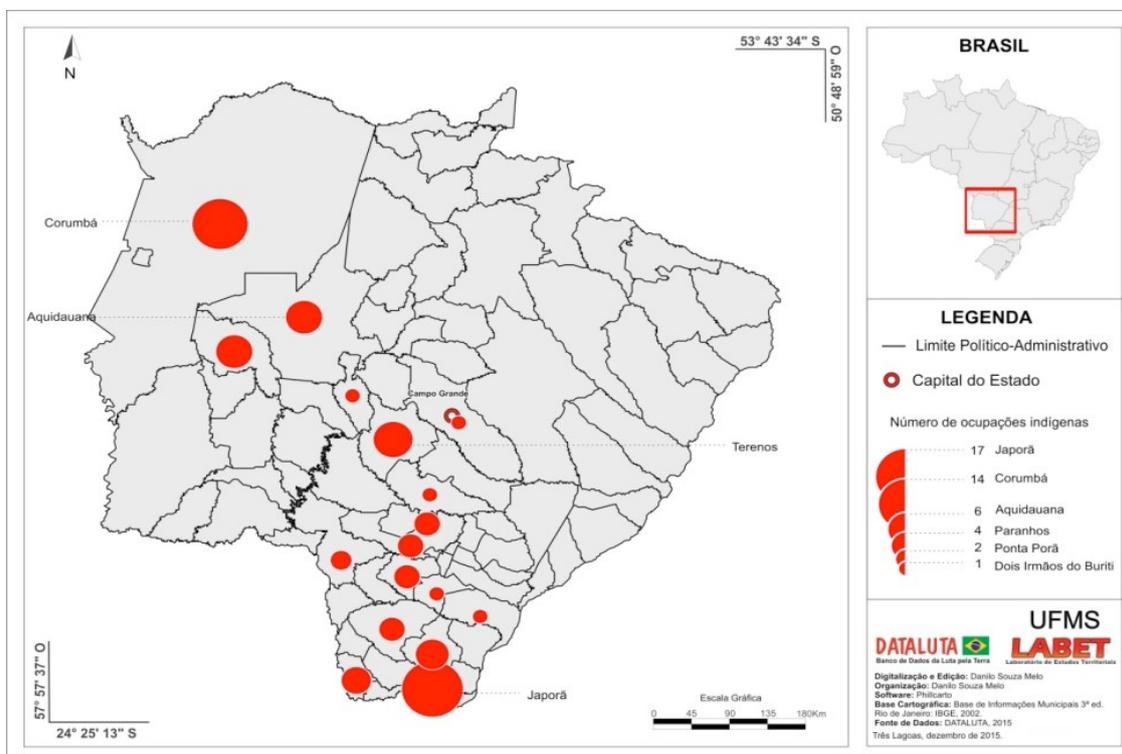


Figura 67: Mato Grosso do Sul: ocupações indígenas (2010-2014)

Fonte: Nardoque e Melo (2016)

²²¹ Esse período é identificado pelos Kaiowá como o “tempo do direito”. (PEREIRA, 2002, p. 24).

²²² Relatos das lideranças tradicionais kaiowá, extraídos do vídeo retomada aldeia Pindo Roky- Caarapó-MS, produzido pelo Ministério do Meio ambiente e Cultura - publicado no ano de 2015, demonstram a violência sofrida pelos Guarani e Kaiowá no Estado de Mato Grosso do Sul nos últimos anos. “A terra, o mato, os peixes, tudo isso era nosso. Esse é o significado de terra para nós. Nós estamos aqui por causa das nossas crianças, mas um deles partiu primeiro do nosso meio. Isso pra mim dói muito. Até no meu coração esse nosso peito morreu, Esse nosso sangue está aqui. Sinto muito pela morte dessa criança. [...] Os fazendeiros já mataram quatro pessoas, matou Paulo, matou Chico, trator passou em cima de Chico, a Scania passou por cima do filho do dono da quitanda, esse era nosso neto também, esta é a quarta morte já, esta não vai ficar a toa. Porque nos mataram em nossa própria terra, e essa terra vamos ocupar. Vamos ficar aqui e aqui vamos morrer. Por causa dos nossos filhos, vamos esperar a justiça aqui. Vamos ver a demarcação se realizando aqui. (Disponível em: www.youtube.com)

Apesar da inegável responsabilidade e negligência do Estado brasileiro, há que se considerar as relações de poder que envolvem esta disputa e isso requer, fundamentalmente, o questionamento à intencionalidade das diferentes racionalidades presentes em ambos os discursos²²³ (figura 68). No hay por ello que empezar por el diálogo, sino con la pregunta por las condiciones del diálogo. (TUBINO, 2004, p. 6)

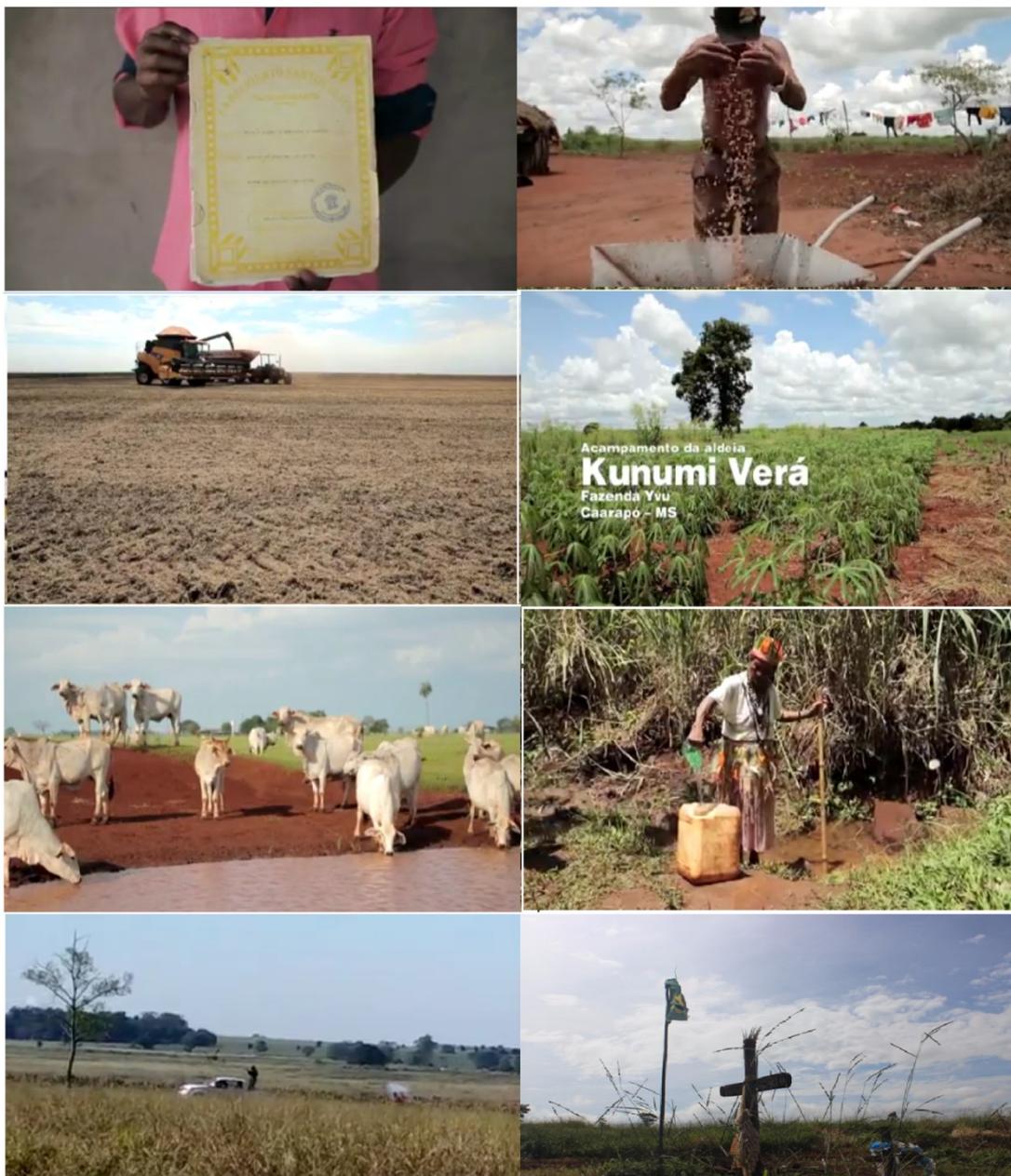


Figura 68: Conflitos territoriais em Mato Grosso do sul: terra e *tekooha*, sangue e mercadoria.
Fonte: Imagens extraídas do documentário Terras Brasileiras.

²²³ A intencionalidade dos discursos é o ponto de partida para a compreensão entre as diferenças do interculturalismo funcional (que busca promover o diálogo sem tocar nas causas da assimetria cultural) e o interculturalismo crítico (que busca suprimir as assimetrias de poder entre os diferentes grupos socioculturais existentes), opção adotada nesta pesquisa.

De um lado, lágrimas dos proprietários de terra subsidiada pelo discurso do trabalho e da propriedade privada, que mesmo diante do comparecimento de elementos de ordem afetiva (as fotos de infância rasgadas, e/ou o sangue dos animais derramado) é fundamentalmente marcado pelo apreço a bens materiais (terra, residências, móveis, automóveis)²²⁴. Do outro, o sangue dos Guarani e Kaiowa, derramado na luta pela retomada dos seus *tekoha*, “lugar onde lhes seja possível viver conforme seu modo de ser com dignidade e segurança, sem o assédio mas também sem a indiferença da sociedade envolvente”. (CHAMORRO, 2008, p.168)

Essa visão comparece nos desenhos elaborados, o que demonstra que, por meio da prática desenvolvida, a professora Alice Rosane Benites possibilita aos alunos a capacidade de formar raciocínios espaciais, que lhes permitam além de se localizar, compreender as determinações e implicações destas localizações. (CAVALCANTI, 2002).

No entender de Cavalcanti (2010, p.7), “A formação de conceitos pressupõe encontro e confronto entre conceitos cotidianos e conceitos científicos”. No caso da Geografia, os conceitos geográficos abrangentes serão ferramentas indispensáveis para a compreensão dos diversos espaços e a relação com a vida cotidiana dos alunos. Ou seja, a compreensão dos significados de estar em um lugar (localização) e as implicações que permeiam sua relação com outros espaços.

Esta situação/condição foi destacada pela professora em questão como elemento fundamental a ser trabalhado nas aulas de Geografia. Em seu entendimento, a localização é imprescindível para construção de uma educação intercultural:

Olha a Geografia, principalmente nas escolas indígenas, na nossa realidade, contribui para auxiliar os alunos, provocando os alunos, instigando esses alunos para que questionem a realidade em que vivem a sua **localização**. Por exemplo, a própria construção da Reserva não partiu dos indígenas, então, viver na Reserva nesse confinamento, e não nos espaços que eles viviam antes, resulta de uma imposição. Então a Geografia é fundamental para ele compreender porque hoje ele vive nesse espaço reduzido. A Reserva foi imposta para eles. Aí a Geografia contribui nesse sentido, para eles entenderem que as barreiras, limites, as fronteiras que existem hoje, não existiam antigamente, os índios viviam livres. **Moravam perto dos rios, da mata, que era de onde tiravam seus alimentos. Em tudo isso a Geografia contribui.** (Professora Alice Rosane Benites. Em entrevista no ano de 2015)

²²⁴ Ver relatos presentes no quadro 6- Anexo 1

Os elementos destacados pela professora comparecem de maneira expressiva nos desenhos elaborados pelos alunos. Na figura 69 verificamos o contexto multiétnico que permeia a composição RID, em que vivem no mesmo espaço três diferentes etnias, apesar dos Kaiowá e Guarani possuírem historicamente características semelhantes, existem particularidades que devem ser consideradas²²⁵. É necessário considerarmos ainda a presença de uma terceira etnia: os Terena²²⁶.



Figura 69: Mapa das etnias existentes no interior da RID

Autoria: Trabalho elaborado pelos alunos da Escola Araporã, sob orientação da professora Alice

Fonte: Trabalho de Campo, 2015

Além do contexto multiétnico, chama atenção às ressignificações simbólicas atribuídas à cartografia do não índio, ao inserir elementos simbólicos do seu existir cotidiano (mbaraka, yvyra marangatu), subvertendo o sentido de representação. Símbolos/elementos que expressam outras cartografias possíveis.

Todas estas questões são fundamentais para compreensão sobre a realidade em que vivem os Guarani e Kaiowa, pois como salienta Brand (1997), o impacto da perda da terra não pode ser avaliado tendo em conta apenas número de aldeias destruídas, deslocadas, esparramadas, mas, também, as consequências das alterações no modo de

²²⁵ Apesar não haver consenso sobre quais seriam as principais características de cada subgrupo, Pereira (1999) organizou um quadro em que destaca algumas características próprias de cada um, em especial no que diz respeito a religião, cerimônias religiosas e relação com espaço territorial.

²²⁶ No entender de Pereira (1999, p. 16), a complexidade que envolve a convivência destas três etnias em um mesmo espaço, faz com que as diferenças sejam mais sociais do que étnicas.

vida dos Guarani e Kaiowá ao serem submetidos a situações de reservas nas áreas de acomodação resultante da sobreposição dos *tekoha*²²⁷, que passaram a reunir comunidades que antes não interagiam em caráter permanente, causando uma série de problemas organizacionais, acrescentados pela presença de sujeitos sociais pertencentes à chamada sociedade nacional, o que constitui a área de acomodação como um cenário multiétnico de interação permanente. (PEREIRA, 2007)

Na figura 70, verificamos as transformações socioespaciais a que os Guarani e Kaiowá foram submetidos, resultante da sobreposição dos *tekoha* dentro das áreas de acomodação, ocasionando mudanças profundas na forma tradicional de utilização da terra, que passou a ter a divisão em lotes, em espaços reduzidos, com limites estabelecidos, dificultando e, muitas das vezes, impedindo a reprodução do seu modo ser e viver tradicional.

²²⁷ A transferência dos *tekora* para dentro das reservas demarcadas acarretou profundas transformações para a vida dos Guarani e Kaiowá, que tiveram seus espaços bruscamente reorganizados, não respeitando os padrões tradicionais existentes até aquele momento no interior de seus *tekoha*; profundas mudanças na economia, por meio da imposição do trabalho assalariado como forma de subsistência; alterações no sistema de chefias com o surgimento e fortalecimento da figura do capitão acarretando na expressiva deteriorização da saúde e aumento da violência interna. (BRAND, 1993)



Figura 70: Transformação no padrão de residências e cultivo dos Guarani e Kaiowá
Autoria: Trabalho elaborado pelos alunos da Escola Araporã e Agustinho, sob orientação da professora Alice
Fonte: Trabalho de Campo, 2015

A figura 70 demonstra a transformação no padrão de residências, com a exclusividade de um único fogo doméstico, que implicou em mudanças nas relações entre as parentelas²²⁸, uma vez que os fogos que antes dividiam uma mesma casa

²²⁸ Em linhas gerais, a etnografia kaiowá autoriza a apresentação da parentela como: a) um grupo de residência, já que a maior parte de seus membros ocupa uma porção de terras contínuas e detém uma noção clara deste território, de usufruto exclusivo dos fogos aí residentes; b) um grupo de atuação econômica, pois no seu interior desenvolve-se intenso intercâmbio de bens e serviços, dentro dos princípios que regem a economia de reciprocidade; c) um grupo de atuação política, pois é a base do modelo de representação por intermédio do cabeça de parentela — *hi'u* ou *tamõi* —, que reúne seus descendentes e aliados pelo carisma, representa-os e por eles fala nas reuniões gerais — *aty* —, devendo

representavam frequência e a intensidade das interações entre os seus membros”. Como enfatiza Pereira (2016, p.48):

Identificada como um grupo de residência, a parentela dividia no passado uma mesma casa comunal denominada na língua guarani de *ogajekutu*, *ogapysy*, *ogusu* ou *oygusu*. O abandono desse tipo de residência se deu por pressões das frentes colonizadoras, que enxergavam na residência coletiva um signo de primitividade e promiscuidade, ao qual os Kaiowá não pretendiam estar associados. A adoção do estilo de residência caboclo, com uma pequena casa ocupada com exclusividade por um único fogo doméstico, implicou em mudanças nas relações entre os fogos que antes dividiam uma mesma casa, diminuindo a frequência e a intensidade das interações.

Com o desmatamento do território tradicionalmente ocupado, que provocou a rápida passagem de alternativas variadas de auto consumo (agricultura, caça, pesca, coleta), umas das possibilidades foi cultivar pequenas roças na parte dos lotes que lhe restam (figura 70), inviabilizando a tradicional agricultura de coivara, baseada na rotatividade de cultivo em determinada área por três a quatro anos, período necessário para sua recuperação. A miséria em que vivem hoje em dia é fenômeno recente e está diretamente ligada à perda da terra e à imposição de novas formas de conduta econômica. (PEREIRA, 2002, p. 69)

As transformações nos padrões de ocupação e cultivo foram amplamente destacadas pela professora Edna de Souza²²⁹, que enfatizou para os alunos que como tradicionalmente, os Kaiowá e Guarani se relacionavam com a natureza harmoniosamente, havia o equilíbrio que hoje não existe mais. Diferente do processo acelerado imposto pelo tempo da monocultura da soja ou do milho, o manejo dos recursos praticados pelos tradicionais respeitavam o tempo necessário para revitalização do solo. Cultivavam em determinado local e depois de dois ou três anos deslocavam-se para outro lugar, deixando que aquela terra se recuperasse. Salientou, nesse momento, a importância dos *tekoha* para os Kaiowá e Guarani, uma vez que, para a prática do sistema tradicional de plantio, é necessário muito espaço e vegetação densa.

Muito de nós indígena aqui da aldeia não temos mais terra para plantar porque a população aumentou muito, então não tem mais aquela terra grande para plantar. Porque antigamente os avós, bisavós de vocês trabalhava na roça numa grande terra, fazia derrubada, plantava só comida, milho batata, mandioca, cará já tinha no mato mesmo, arroz, feijão, plantava o que tinha abóbora principalmente, plantava de tudo,

defender os interesses do seu grupo familiar acima de qualquer outro interesse. Nestas reuniões, reúnem-se os representantes de todas as parentelas que dividem uma mesma terra indígena. (PEREIRA, 2016, p. 48)

²²⁹ Fala realizada durante aula de campo realizada no dia 05/04/2018 com os alunos do 9º ano da escola Agostinho, sob orientação da professora Alice Rosane Benites.

e aí, usava aquele pedaço de terra por dois, três, quatro anos, quando interava quatro anos, aí deixava aquela roça e fazia outra derrubada em outro lugar, e aí fazia outro plantio em uma terra nova. E assim ia trocando, aí aquela terra que tinha sido utilizada anteriormente, aqueles anos antes, aí o mato ia crescer, e aquele crescimento daquela mata, mantinha o equilíbrio, aí o mato que crescia virava adubo para aquela terra. Que não é como hoje, que planta soja e os agrotóxicos, acabam com todos os nutrientes da terra. Muito de vocês, a família de vocês não tem mais terra para plantar. A única coisa que nós temos ainda é o nosso *tekoha* do conhecimento, isso não pode perder. (Professora Edna de Souza, durante aula de campo realizada no dia 05/04/2018 com os alunos do 9º ano da escola Agustinho, localizada na aldeia Bororó)²³⁰

As transformações, destacadas pela professora Edna de Souza, podem ser observadas em atividade desenvolvida pelo aluno do 9º ano da Escola Agustinho (figura 71), elaborada como parte do projeto Calendário de Plantio Tradicional, que será desenvolvido pela professora Alice Rosane Benites no segundo semestre do ano de 2018.

²³⁰ A aula é parte de um projeto que está sendo desenvolvido pela professora Alice Rosane Benites, sobre a importância do calendário de plantio tradicional Guarani.



Figura 71: A Reserva Indígena de Dourados: Tekopyahu a imposição de um novo modo de viver
Autoria: Trabalho elaborado pelo aluno Clóvis Gonçalves Savala da E.M.I Agustinho , sob orientação da professora Alice Rosane B. Benites e Solange Rodrigues da Silva.
Org.: SILVA, S.R. (2018)

Na cartografia elaborada pelo aluno, estão presentes elementos que demonstram as consequências da perda de suas terras tradicionais e, conseqüente, acomodação em espaço reduzido que, diante da quase inexistência de vegetação e rios, impõe a assimilação de novas técnicas de cultivo (evidenciadas pela figura do trator e/ou a utilização de agrotóxico, no entorno ou até mesmo no interior da Reserva). Na cartografia elaborada pelo aluno, comparecem todas as pressões a que estão submetidos os moradores da RID, seja pelos limites estabelecidos, evidenciados na imagem do muro, da cerca, dos prédios, da prática da monocultura com utilização de agrotóxico, do barulho da pedreira. Porém, a permanência da prática do plantio em pequenas roças demonstra que, mesmo na situação de reserva a que estão submetidos, os Guarani e Kaiowá passam a agenciar referenciais disponíveis no sentido de gerar formas organizacionais capazes de propiciar a continuidade da existência física e cultural dos Kaiowa e Guarani (PEREIRA, 2007).

A permanência do plantio de alimentos, tradicionalmente cultivados pelos Guarani e Kaiowá, foi identificada em questionário aplicado pelos alunos do 8º Ano da escola Agostinho, como evidenciado no gráfico 2r:

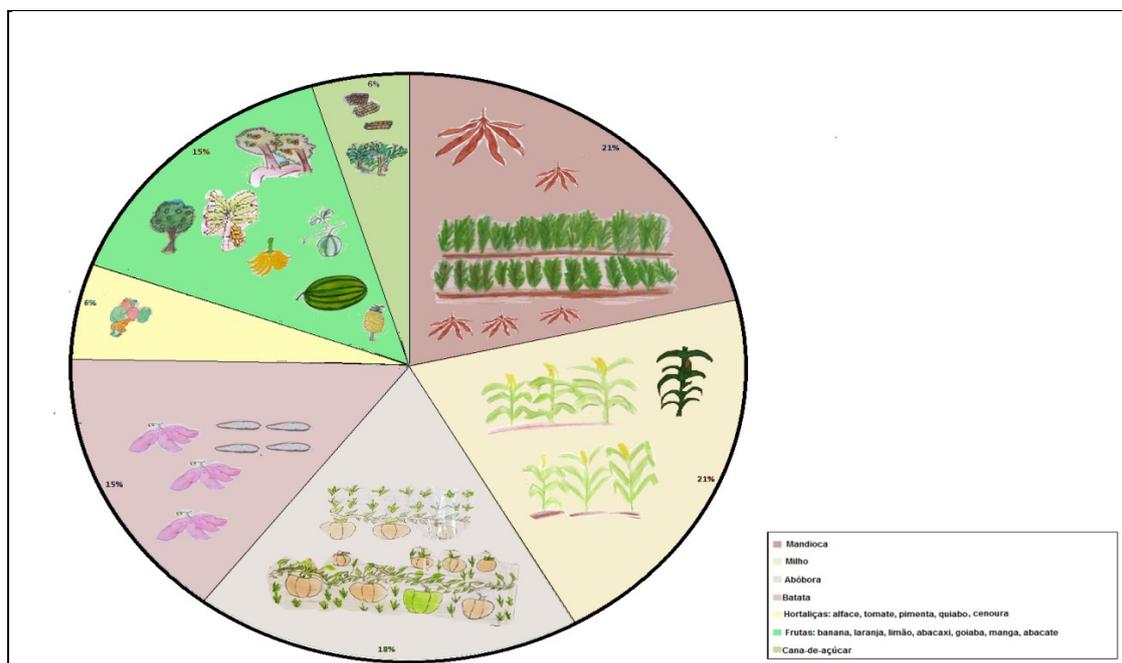


Gráfico 2: Produtos cultivados pelos moradores da Aldeia Bororó

Org.: Silva, S.R. (2018)

Ilustrações: Alunos da escola municipal indígena Agostinho

Fonte: Trabalho de Campo (2018)

As informações contidas no gráfico 2, demonstram que, apesar de todas as transformações a que foram submetidos, existem estratégias de (re) existência dos

Guarani e Kaiowá, como, por exemplo, o plantio de policultura para auto consumo²³¹, além da permanência do cultivo de alimentos tradicionalmente cultivados pelos Guarani e Kaiowá, tais como milho, mandioca, abóbora. Ou seja, os dados do gráfico reafirmam “a incessante busca pelo reavivamento do modo de vida dos antigos *tekoyma*, confrontando-se com os novos modos de viver *tekoypyahu*, que é expresso pela territorialização precária nas Reservas Indígenas criadas pelo SPI”. (MOTA, 2015, p.15)

Em grande parte dos desenhos elaborados pelos alunos, identificamos as dificuldades, mas também as possibilidades encontradas na luta pela sobrevivência, a partir da relação no interior da reserva (figura 72) ou fora dela (figura 73).



Figura 72: Roça Indígena

Autoria: Trabalho elaborado pelos alunos da Escola Araporã, sob orientação da professora Alice

Fonte: Trabalho de Campo (2015)

É nítida a preocupação dos alunos em demonstrar os indígenas trabalhando na terra (figuras 72). Essa opção contrapõe um olhar, de parte da sociedade não indígena, que reproduz de maneira preconceituosa e também equivocada a ideia de que os indígenas não cultivam a terra. Como observado por Silva e Nunes (2013, p. 275):

Um dos argumentos utilizados por grande parte da sociedade não indígena, principalmente em Dourados, para desqualificar os indígenas, classificando-os como vagabundos, bêbados e não afeitos ao trabalho é a concepção de que suas roças são sujas, “largadas” se

²³¹ Das 30 pessoas entrevistadas apenas um declarou que não plantava nenhum alimento atualmente, sendo que todos os 29 declararam que plantam para auto consumo.

comparadas às áreas “produtivas” dos não índios, sempre organizadas, limpas e bem cuidadas.

Esse discurso acaba por justificar a falta de terras e o aldeamento, uma vez que, segundo essa forma de pensar, o indígena, por não cultivar a terra, não tem direito a reivindicá-la. Porém, o desenho evidencia, também, a tensão em que vivem os moradores da RID, uma vez que, ao mesmo tempo em que surge a preocupação em relação a apontar o trabalho dos indígenas, esse mesmo trabalho é também questionado quando nos desenhos aparecem questões que evidenciam dominações de relações trabalhistas, que se expressam em lutas de classes, quando no desenho há a preocupação do pai em relação à forma diferenciada de inserção do filho no mercado de trabalho (figura 72).

Essa situação, contudo, se justifica, já que a área restrita para plantação na Reserva²³² não permite que obtenham o sustento somente a partir dela; a opção é o trabalho nas fazendas, no corte de cana-de-açúcar, ou na coleta de lixo (figura 73), atividades desenvolvidas como alternativa para sustentar a família.



Figura 73: O trabalho indígena no corte de cana e na coleta de lixo

Autoria: Trabalho elaborado pelos alunos da Escola Agostinho, sob orientação da professora Alice

Fonte: Trabalho de campo (2017).

Devido ao fato de Mato Grosso do Sul possuir a agricultura como uma de suas principais atividades, a inserção dos indígenas no trabalho realizado nas fazendas ou nas

²³² “[...] o “confinamento”, a escassez de recursos naturais, a numerosa população, a existência de diferentes etnias e a presença dos não índios, soma-se a proximidade com o perímetro urbano e o elevado quadro de miséria, o que faz com que a população indígena da Reserva busque alternativas de reprodução e existência, superando dificuldades na busca pelo alimento, pela sobrevivência diária, a partir da relação no interior da reserva, ou fora dela.” (SILVA; NUNES, 2013, p. 268)

usinas de produção de açúcar e álcool é constante. No entanto, tais atividades se diferenciam daquelas desenvolvidas no interior de suas reservas. Porém, apesar do dinheiro advindo do trabalho assalariado, num primeiro momento pertencer a quem ganhou, ao retornar para a “aldeia e ao mundo dos parentes, ele terá que fazer concessões às regras da economia de reciprocidade aí vigentes para gastar o seu dinheiro”. (PEREIRA, 2016, p. 78)

As relações de negociação entre essas diferentes lógicas pode ser verificada na figura 74, em que tanto no desenho quanto no texto do aluno, ficam evidenciados o sentido de ser Guarani/Kaiowá, frente a necessidade de sobrevivência que agenciam outros processos de relações de trabalho.

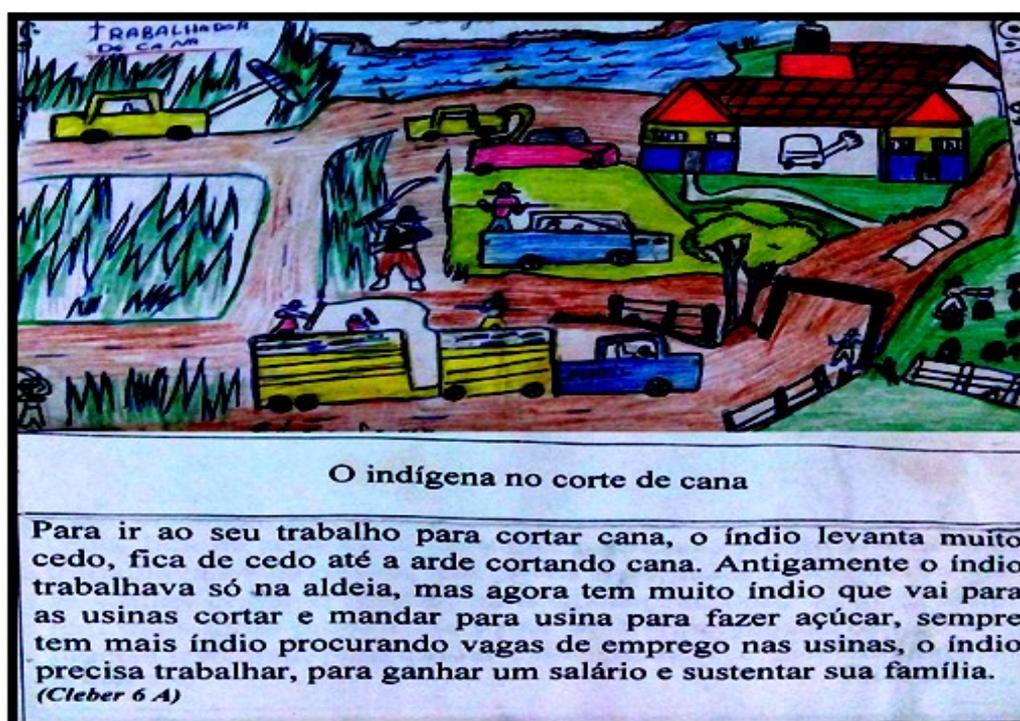


Figura 74: O indígena no corte de cana

Autoria: Trabalho elaborado pelos alunos da Escola Araporã, sob orientação da professora Alice

Fonte: Trabalho de campo, 2015.

Se por um lado, ao retratar o indígena no trabalho do corte de cana remete ao questionamento sobre mudanças em seus modos de vida, o aluno justifica essa condição por meio do texto ou através de elementos identificados no desenho. Na parte superior do desenho podemos verificar a tentativa em demonstrar, por meio da imagem do rio, todo o processo de luta e resistência dos indígenas ao processo de expansão da cana-de-açúcar em seus territórios. O aluno reafirma essa condição ao justificar que antigamente o indígena retirava seu sustento na própria aldeia, e que, o trabalho no corte de cana é

atividade necessária para sua sobrevivência e sustento da sua família. Ou seja, há nesse processo uma tentativa de negociação.

Mas, ao mesmo tempo, o desenho denuncia outra faceta do mesmo movimento: as relações de poder que moldam essa ordenação, pois comparecem elementos (rio, terra) capturados na forma de propriedade privada e que, portanto, não permite acesso dos indígenas aos mesmos, tornando o modo de vida dos Guarani e Kaiowá difícil de ser reproduzido sem o tipo de inserção citada nesse exemplo. Há, nesse sentido, uma “tentativa por parte do aluno, da construção de um sistema de referência que permita, da melhor maneira possível, garantir-lhe a sobrevivência”. (SANTOS, 2007, p. 7)

Para Santos (2007), essa situação ocorre devido ao fato de que quando nos confrontamos com o desconhecido, tudo é um pouco mais complicado e requer, conseqüentemente, a busca pelo reconhecimento e/ou estabelecimento de identidade ao lugar em que nos encontramos. Ou seja, ao ilustrar o indígena no corte de cana, o aluno procura, de alguma maneira, estabelecer uma ordem frente aquele desconhecido, e para tal, busca algo que se associe às suas experiências passadas. Contudo, “Reconhecer o lugar em que estamos exige muito mais que a familiaridade das formas, é preciso que os acontecimentos também sejam reconhecíveis” (SANTOS, 2007, p. 2)

Ao reconhecer a importância de identificar as semelhanças e/ou diferenças no modo como os diferentes grupos sociais se organizam em sociedade, os alunos vão construindo suas geografias, o reconhecimento do caráter da espacialidade, presente em toda prática social, uma vez que “a espacialidade é também uma fonte de produção de novas trajetórias, de novas histórias. É uma fonte de produção de novos espaços, de novas identidades, novas relações e diferenças” (MASSEY, 2004, p.18)

[...] "O reconhecimento da espacialidade" envolve (poderia envolver) o reconhecimento da coetaneidade, a existência de trajetórias que têm, pelo menos, algum grau de autonomia uma em relação à outra (que não são simplesmente alinháveis em uma história linear. [...] Nesta leitura, o espacial é, crucialmente, o reino da configuração de narrativas potencialmente dissonantes (ou concordantes). Lugares, em vez de localizações de coerência, tornam-se os focos do encontro e do não encontro do previamente não relacionado e assim essenciais para a geração do novo. O espacial, em seu papel de trazer distintas temporalidades para novas configurações, desencadeia novos processos sociais. E isto, por sua vez, enfatiza a natureza das narrativas, do próprio tempo, como se referindo não ao desenrolar de alguma história internalizada (algumas identidades preestabelecidas) - a história autoproduzida da Europa -, mas à interação e ao processo da *constituição de* identidades - a noção reformulada de (das

multiplicidades) de colonização. (MASSEY 2008, p.111): (Grifos da autora)

Mota (2011, p. 104) contribui para pensarmos as múltiplas espacialidades e territorialidades existentes nos espaços Reserva, por meio dos (des) encontros de duas palavras em Guarani: Tekoyma (modo de vida dos antigos) e Tekopyahu (a imposição do novo modo de viver).

Nas relações entre o Tekoyma e o Tekopyahu, os Guarani e Kaiowá traçam suas histórias-trajetórias no mundo. O passado e o presente pela/narrativa passam a se confundir de modo que o passado torna-se presente e o presente passa a fazer pelo/no passado, buscando a partir dele possibilidades de futuro nos preceitos do Teko Porã.

Em consonância com a análise de Mota (2011), entendemos que as atividades propostas pela professora Alice, potencializam a compreensão dos alunos acerca da multiplicidade de histórias-trajetórias existentes no espaço Reserva. Nesse sentido, é fundamental que o professor de Geografia, além de conhecer os alunos nos aspectos gerais, compreenda, sobretudo, suas práticas espaciais, pois elas são produtoras de geografias. Assim como enfatiza Cavalcanti (2012, p. 116):

[...] os conteúdos geográficos, trabalhados em sala de aula devem ter significado para os alunos, devem servir para sua compreensão do mundo e seu lugar no mundo. **Para isso é de grande valia conhecer suas experiências geográficas, seus conhecimentos empíricos nesta área, para problematizá-los, propiciando assim, motivações para o estudo, e para o avanço de seus saberes.** (Grifos nossos).

Visando maior compreensão acerca das práticas desenvolvidas pela professora Alice, realizamos acompanhamento *in loco* de uma atividade realizada no segundo semestre do ano de 2016, momento em que a mesma estava atuando na Escola Municipal Indígena Agostinho.

Na atividade em questão foi desenvolvido o projeto que teve por objetivo possibilitar aos alunos maior compreensão dos conhecimentos, valores, crenças e tradições do povo Guarani/kaiowá por meio da preservação das práticas dos saberes e conhecimentos tradicionais nas casas de reza, uma vez que a professora identificou que parte expressiva dos alunos não frequentam mais esse espaço atualmente. Diferente da realidade vivenciada no município de Caarapó, que como demonstramos no capítulo I desta pesquisa, a educação escolar indígena, a partir do ano de 1997, estabeleceu o diálogo com os saberes e conhecimentos tradicionais a base para efetivação de um ensino efetivamente diferenciado. Assim a casa de reza (ogapysy) é parte da escola e os

mestres tradicionais estariam ajudando o professor indígena nas práticas culturais. (BENITES, 2014, p.110)

Na primeira etapa do projeto foram realizadas duas aulas de campo com visitas a Ñandesy Floriza na casa de reza Kaiowá e a Ñandesy Teresa na casa de reza da etnia Guarani Ñandeva. As ilustrações dos alunos apresentam elementos e características próprias da casa de reza de cada etnia. (Ver figura 75)



Figura 75: Casa de reza Kaiowá e Ñandeva

Autoria: Trabalho elaborado pelos alunos da Escola Araporã, sob orientação da professora Alice

Fotos: Silva, S.R. (2015)

Fonte: Trabalho de Campo

Sobre a casa de reza da etnia Guarani Ñandeva, os alunos apresentam poucos elementos, uma vez que durante a aula de campo constatou-se que há mais de um ano não são realizados rituais neste local, devido ao estado degradado em que se encontra (ver foto 4 da figura 75). Segundo relato da Ñandesy Teresa, ela não possui recursos para reconstruir a casa, e apesar das muitas visitas que recebe, inclusive das universidades, até o momento da aula de campo, havia apenas promessas de projetos, mas nada de concreto lhe foi oferecido. Ñandesy Teresa destacou a importância da presença dos alunos naquele local, tendo em vista que é necessária a compreensão das crianças e dos jovens sobre os conhecimentos e saberes tradicionais de cada etnia existente na Reserva.

A casa de reza kaiowá (*oga pusy*), os alunos apresentam elementos como sua base em formato de um retângulo (figura 75) e/ou uma pequena abertura ao meio,

(porta) e o *Marãngatu* (pequeno altar de taquara dos kaiowá), local onde fomos recebidos pela *Ñandesy* Floriza (figura 76), os quais a diferenciam da casa de reza da etnia Guarani *Ñandeva*.



Figura 76: Aula de campo realizada na casa de reza Kaiowá

Fotos: Silva, S.R.

Fonte: Trabalho de campo, 2015

Durante as duas aulas de campo, os (as) aluno (as) ouviram e anotaram atentamente aos ensinamentos transmitidos pelas *Ñandesy*, e posteriormente, apresentaram um relatório sobre os principais pontos destacados em suas falas (figura 77).



Figura 77: Participação dos alunos nas diferentes etapas da atividade Casa de reza

Fotos: Silva, S.R.

Fonte: Trabalho de Campo, 2015.

Ñandesy Floriza ratificou a importância do interesse demonstrado pelos alunos durante a aula de campo (figura 78), e considera que essa é uma importante conquista da luta dos professores indígenas e não indígenas nos últimos anos. A escola deixa de existir dentro da rigidez do ambiente escolar, com espaços e tempos determinados, e se efetiva no encontro com espaços e tempos “outros”. Percebemos assim, que apesar dos limites e/ou obstáculos identificados, existem experiências desenvolvidas, sinalizando para o caminho apontado pelo professor Antonio Dari²³³, da “efetivação da diferença na prática”, demonstrando os avanços significativos da educação escolar indígena nos últimos anos.

²³³ Fala realizada pelo professor Antonio Dari Ramos no 18º Encontro de Professores Guarani e Kaiowá, em Antonio João (MS) no ano de 2012.



Figura 78: Participação dos alunos na aula de campo realizada na casa de reza Kaiowá

Fotos: Silva, S.R.

Fonte: Trabalho de Campo, 2015

Para além da compreensão dos conhecimentos, valores, crenças e da importância da preservação das práticas e saberes tradicionais, a atividade proporcionou aos alunos raciocínios pautados no significado dos elementos utilizados pelas Ñandesy em seus rituais, como o cocar utilizado por Floriza ou o taquara utilizado por Tereza, instrumentos materiais da cultura Guarani e Kaiowá (figura 79).



Figura 79: Aula de campo realizada nas casas de reza Kaiowá e Guarani

Fotos: Silva, S.R.

Fonte: Trabalho de campo, 2015

De acordo com Ñandesy Floriza, esses instrumentos são as armas que os Guarani e Kaiowá utilizam atualmente, pois contribuem para comunicação com Ñanderuvussu²³⁴.

Em entrevista no dia (10/08/2016), o professor Cesar Benites destacou que esses instrumentos dão o tom da caminhada dos Guarani e Kaiowá. O *Mbaraka* utilizado por Ñandesy Floriza simboliza para os Kaiowá a maneira pela qual caminham pela terra e o *chiru* (cruz) simboliza o equilíbrio com o mundo espiritual. “O estar a caminho é símbolo de liberdade e pressupõe espaço de liberdade, lugares adequados para os seus cultivos [...]”. (CHARMORRO, 2016, p.177)

Ao possibilitar aos alunos a compreensão do significado e da forma dos instrumentos utilizados por ambas as etnias, a atividade realizada pela professora permite, dentre muitas leituras, a compreensão da importância da reivindicação dos territórios tradicionais, uma vez que esses instrumentos só possuem sentido dentro do modelo de organização dessas comunidades. O *mbaraka* e o *takuapu* são símbolos de afirmação do modelo de organização dos Guarani e Kaiowá e, portanto, símbolos de justificativas da luta destes povos. Além da forma, a localização foi amplamente explorada durante as aulas de campo. Em sua fala, Ñandesy Floriza destacou que, principalmente, no momento marcado pela intensa luta dos Guarani e Kaiowá pela retomada dos seus territórios, é fundamental que as crianças e jovens busquem conhecer o seu passado. Em suas palavras:

Porque primeiro eu vou falar, batizou ali em cima para ser casa de reza, aí como “não mostrou,” aí batizou aqui e levantou aqui pra poder construir. Porque cada um (lugar) onde tem casa de reza ali foi muito abençoado. **E assim, também é com a questão da terra, porque é onde o índio deixou a placenta e aí ali é abençoado. Aí você me desculpa o que eu vou falar, mas aí o fazendeiro vem e toma a terra do índio. E aí principalmente agora que estamos sem a nossa terra, as crianças, os jovens precisam saber do seu passado, saber que a parteira plantou a sua placenta num dos pilares da casa e que parte de nós vivos está enterrado nas terras que hoje estão nas mãos dos *karái*, e que nós lutamos para recuperar. Essa é a minha palavra.**

A fala da Ñandesy Floriza reafirma a importância que a localização possui para os Guarani e Kaiowá, através dos processos que historicamente caracterizam lugares e permitem a esse povo construir sentido e significado de pertencimento aos seus territórios, uma vez que, como destacado pela Ñandesy, é muito mais do que terra que

²³⁴ Ñanderuvussu e/ou ñandekará significa Deus maior e/ou Deus grande, sendo ele o pai maior e criador do mundo. (MOTA, 2015)

lhes foi tomado, “é parte dos corpos daqueles que ainda vivem”. “Para as sociedades indígenas a terra é muito mais do que simples meio de subsistência; ela representa toda base de vida social e está diretamente ligada ao sistema de crenças e conhecimentos tradicionais”. (MUSSI; MOURA, 2013, p.240)

A partir desta atividade, os alunos puderam, não somente conhecer um pouco mais da importância do espaço “casa de reza”, mas também, compreender a complexidade que permeia a questão da perda territorial, uma vez que, para além da terra, esta é questão relacionada fundamentalmente à estrutura sociocultural e política do povo Guarani e Kaiowá. (URQUIZA; NASCIMENTO, 2013).

A partir do acompanhamento *in loco* realizado à prática da professora, identificamos que o conhecimento que guardam os mais velhos, os tradicionais da comunidade, é a principal fonte de pesquisa utilizada em suas aulas. A importância da pesquisa foi expressamente destacada pelo professor César Benites.

A questão de material por muito tempo foi um ponto de interrogação. Muitos professores falavam não tem como fazer diferente, não tem material didático. Atualmente aqui na escola eu cobro muito a questão da pesquisa, o professor indígena tem que pesquisar na comunidade. A maior fonte de pesquisa aqui na Reserva são os mais velhos, os tradicionais. Nós temos também alguma coisa escrita pelo Ára Verá, pela UFGD, as Universidades já dão muito apoio hoje. O que precisa é o professor pegar esse material e utilizar na sala de aula. Tem alguma coisa que vai sair agora também da Ação Saberes Indígenas, mas inicialmente só para os anos iniciais. Especificamente para Geografia ainda não existe nada produzido, então é importante o professor buscar se aproximar dos nossos conhecimentos tradicionais. A pesquisa na comunidade melhor fonte de informação. (Coordenador da escola municipal indígena Agustinho. Em entrevista no dia 09/11/2015).

A prática realizada pela professora Alice, se aproxima da prática desenvolvida por parte dos professores de Geografia atuantes nas escolas indígenas do município de Caarapó, identificadas por Silva (2016) durante acompanhamento das aulas de Geografia na escola municipal indígena Ñandejara Polo, em que constatou que os professores atuantes na referida escola, ao trabalharem os conteúdos propostos com base em um planejamento e livro didático – colonial/ocidental – buscam relacionar à visão cósmica que os Guarani e Kaiowá possuem sobre cada conteúdo proposto. (ver figura 80)



Figura 80: Atividades com os pontos cardeais
Fonte: Silva, D.M. (2015)

Na atividade ilustrada na figura 80, o conteúdo proposto a ser trabalhado com os alunos do 6º ano, foi pontos cardeais. Mas para além da orientação determinada pelos pontos cardeais, presente no livro didático, o professor atribuiu ao conteúdo significado para a vida dos alunos, uma vez que, partindo da visão cósmica Guarani, “Os pontos cardeais enquanto forças que regem o mundo terreno indicam como os povos Guarani devem se orientar e localizar sua casa, sua roça e outros objetos de modo a manter uma sintonia com o lugar [...]”. (LIMA, 2012, p. 85)

É importante destacar que a metodologia trabalhada na escola é subsidiada a partir de temas geradores, e pautada nos princípios de que educar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua construção. Assim, apesar do planejamento elaborado pelos professores apresentar maior ênfase nos conteúdos considerados “universais”, a partir dos temas geradores busca-se ressignificar os conteúdos propondo o diálogo entre a Geografia institucionalizada²³⁵ com as várias geografias existentes no espaço reserva.

²³⁵ Esta Geografia institucionalizada e também compreendida por alguns autores, como Oliveira Jr. (2009), como Geografia Maior do Estado, escrita com letra maiúscula (Geografia), produzida na macropolítica, nos gabinetes, expressa nos documentos, nos grandes mapas e projetos construídos com base nas estruturas da linguagem científica referência de objetividade e verdade.

Nesta atividade, a professora possibilitou aos alunos a leitura acerca do processo de criação das reservas e as consequências expressas por meio das novas redefinições territoriais (figura 81) que impuseram novas fronteiras para os Guarani e Kaiowá. Como enfatiza Benites (2014 p.44-45):

Quero destacar que o *tekoha Te'Ýkue*, antes da demarcação pelo SPI em 1924, era considerado, pelos antigos moradores, um *tekoha* ou aldeia onde as famílias ou parentelas conviviam entre si de maneira tradicional, realizando as práticas e rituais tradicionais através da orientação dos líderes e mestres tradicionais. Mas, a partir da delimitação da área pelas agências externas, os diferentes grupos familiares de outros *tekoha* foram sendo sobrepostos de maneira compulsória, ocasionando a superpopulação e a pressão sobre os recursos naturais ali existentes, tendo como consequência a desconfiguração do *tekoha*, com a transformação em reserva.

Os encontros e desencontros entre os moradores mais antigos da aldeia e as novas famílias trazidas de outras localidades do estado de Mato Grosso do Sul, resultaram na divisão de algumas microrregiões criadas de acordo com referenciais de localização interna, definidos com base em atividades como a coleta, a caça e a pesca, agricultura, nas quais prevalece a reciprocidade do grupo, baseadas em relações de parentesco e/ou aliança. (Ver Quadro 6)

Quadro 6: Redefinições territoriais na Reserva indígena Te'Yikue.

Regiões da aldeia segundo os mais velhos	Denominações	Regiões da aldeia atualmente	Denominações
SākaPytā	Foi denominada por ter uma enorme voçoroca, numa nascente da região, conhecida como voçoroca vermelha.	Saverá	A Oeste, ao lado da aldeia, na fazenda Santa Maria, tem uma lagoa próxima à divisa que de longe a população da região enxerga o seu brilho. Por isso, a comunidade passou a chamar a Região de “Saverá, as, verá – brilho, olhos brilhando”.
Yvyku'iVeve\ Mbocaja	Antigamente, numa cabeceira tinha uma mina d'água que jogava areia para cima quase meio metro. Por isso o morador chamou a Região de “yvyku'iveve” - areia que voa. Com o passar dos anos passou a chamar de “Mbokajacoqueiro” porque se tinha muito coqueiro na Região.	Toca do jacaré	A comunidade assim denominou a Região porque ao Sul fica a fazenda Toca do Jacaré e a comunidade usa esta como referência.
JaichaSry	Antigamente na aldeia era cheio de mato e tinha muito animais silvestres. Nesta Região tinha muita paca e toda vez que as pessoas iam caçar as pacas saíam da toca e iam direto para o córrego. Por isso as pessoas chamavam a Região de “jaicha-córrego da paca”.	Posto\Ñandejara	A comunidade denomina a Região como posto, porque aí se localiza o posto da Fundação Nacional do Índio- FUNAI. Aos poucos alguns já chamam de Ñandejara por causa da escola que tomam como principal ponto de referência
Jakaira	Antigamente, quando a comunidade guarani e kaiowá morava ainda em família extensa, nessa Região morava uma família que tinha uma grande casa de reza, onde todos os anos faziam a cerimônia do milho branco, “Jerosy”, batismo do milho. “Jakaira” para o Guarani e kaiowá é o “dono do milho”. Por isso, a Região foi denominada com esse nome.	Perobal	A comunidade da Região a chama por esse nome por ter sido o lugar da peroba.
Yryvukua	Muito tempo atrás, todos os anos um urubu fazia o seu ninho no mesmo buraco de um tronco de uma árvore. Com isso, a comunidade denominou a região de “yryvukua, buraco do urubu”.	Missão	Depois da instalação da igreja da missão Evangélica Caiuá, ao lado da região, a comunidade a usa como referência para denominar a região.
Mbopiy	Contam que antigamente tinha um buraco enorme nessa Região onde viviam muitos morcegos. Certo dia caiu um raio no buraco, matou todos os morcegos e fez brotar uma nascente de água. Por isso a comunidade passou a chamar a região de “mbopiy, córrego do morcego.		
Ñumbuku SākaPytā	No início da ocupação da reserva, a comunidade encontrou no centro da aldeia um espaço aberto, ou seja, uma vegetação baixa, que é campo. Por isso, passaram a denominar a Região de “ñumbuku, campo extenso”.		
KuchuiYgua	Quando a aldeia era coberta de mata, numa nascente os pássaros, como papagaios, periquitos, guoiatocas, araras entre outros, desciam para beber água e tomar banho. Por isso a comunidade chamou a Região de “kuchuiygua, bebedouro dos pássaros”.		
Kanquery	Contam que os antigos feiticeiros usavam o córrego desta Região para jogar ossos de pessoas que estes retiravam do cemitério para se protegerem de feitiços. Assim, o córrego e a Região passaram a ser chamado de “kanquery”, córrego de ossos.		
Ju' iRase	Uma pequena lagoa com a estíam veio a secar. Depois de muito tempo choveu tanto que a lagoa começou encher novamente. De emoção as rãs choravam por muitos dias e a comunidade começou a chamar a Região “Ju' iRase, choro da rã”.		
Mbói Passo ÑanduPotrero	Antigamente não tinha rodovia, era apenas um corredor que cortava a mata da aldeia, que ligava Caarapó a Ponta Porã. Num dia várias cobras, umas sobre as outras, tomaram o caminho de um trecho do corredor, levando algum tempo para terminar de passar pelo corredor. Assim, a comunidade passou a chamar essa região de “mbói passo,” passo da cobra.		
Pahi	Há muito tempo atrás na aldeia tinha um lugar em que as emas se reuniam para descansar, alimentar e dormir. O local era um campo aberto. Por isso, a comunidade chamou de “ñandupotrero, potrero de ema”.		
Pahi	Antes da construção da rodovia, o corredor para ligar Caarapó a Ponta Porã passava por um trecho de banhado. Assim, nesta extensão foram colocadas troncos, lado a lado, sucessivamente, até atravessar o banhado. Esse arranjo é chamado de “pahi” nome dado a Região.		
Yvu	No início da ocupação desta Região foram encontradas várias nascentes de água. Por isso, a Região foi denominada de “Yvu , nascente”.		
Itakuruvi	Muito tempo atrás a Região era cheia de pedras que a comunidade utilizava para amolar as ferramentas, como foice, facão e outras. Por esse motivo, a região ficou conhecida como “itakuruvi, pedra que amola”.		

Fonte: Smaniotto; Ramirez, Skowronski, 2009
Org.: Silva, S.R. (2015)

Porém, devido ao processo de transformação sofrido ao longo dos anos, seja pela retirada da vegetação, abertura de novas roças e caminhos, ou consequência do aumento populacional sofrido, essas microrregiões receberam outras denominações, como demonstrado no Quadro 6 .

O mato fechado, a caça, a pesca, o fogo, a preparação das roças, foram sendo sucumbidos pelo processo ocasionando pela sobreposição de *Tekohas* nas áreas de acomodação e, conseqüentemente, o aumento na utilização das riquezas naturais ali existentes.

No entanto, esse processo é também permeado pelas estratégias de resistência frente à condição advinda das situações de reserva vivenciadas no interior das áreas de acomodação. Apesar da interferência de agências externas, com um projeto político pautado na homogeneização, impondo através da criação da Reserva outros conceitos de família e de comunidade, essas novas configurações sociais demonstram, também, a capacidade dos Guarani Kaiowá de impor estratégias de negociação como principal arma de resistência contra o projeto colonial imposto.

Todas estas questões foram trabalhadas durante a aula da professora, evidenciando que para além do conteúdo proposto para a aula em questão (regionalização do espaço brasileiro) e a relação com a identificação das microrregiões na visão dos moradores mais antigos da Reserva (figura 81), a atividade proporcionou o diálogo com as diferentes geografias ali imaginadas e/ou vividas. “Geografias distintas que se embatem na busca de fazerem-se visíveis, legítimas, hegemônicas, reais...” (OLIVEIRA JR., 2009, p. 24)

A tensão entre as diferentes geografias existentes no espaço reserva, está presente em outra atividade realizada pela mesma docente durante o 2º bimestre do ano de 2015, quando solicitou aos alunos que desenhassem os problemas ambientais que julgavam haver necessidade imediata de ações, que se não viessem a superá-los, pudessem ao menos amenizar seus efeitos para a vida da comunidade Te'Yikue.

Identificamos em alguns dos desenhos elaborados a ênfase atribuída à problemática das queimadas (figura 82), já que esta tem sido uma prática ainda muito comum entre os moradores da Reserva e que, de acordo com a professora, tem trazido grandes prejuízos socioambientais para os moradores desta comunidade.



Figura 82: Queimadas na aldeia

Autoria: Desenhos elaborados pelos alunos do 7º Ano da E.M.I Ñandejara Polo

Fonte: Silva, D.M. 2015

Em entrevista concedida no dia 24/10/2017, identificamos que a professora procura relacionar as contradições existentes no espaço reserva às consequências da situação a que foram submetidos, dentre elas a prática da queimada, utilizada no sistema de manejo tradicional, quando os Kaiowá dispunham sempre de novas áreas de floresta para roçados, mas que atualmente é considerada um dos maiores problemas enfrentados pela comunidade.

Eu acho que a Geografia é muito importante, eles vão ter uma noção de espaço em que eles vivem, a formação desse espaço tanto a vegetação, quais eram as vegetações que tinham ali, que hoje já não existe mais, os animais as casas, quais foram as consequências que estão tendo hoje, em função, nós temos um problema muito grande aqui em relação às queimadas, só que as queimadas já é cultural, pra você fazer a roça, aí eu tento convencer eles que já não é mais como antigamente, mas eu também não posso tirar de uma vez isso deles, porque aí os mais velhos veem de outro jeito. Mas aí você tem que trabalhar que como a população indígena aqui da Reserva cresceu muito, não dá para você colocar fogo, que não tem espaço para isso, porque se não vai atingir o seu vizinho, até mesmo as áreas da escola. (Professora das escolas Ñandejara e Yvy Poty em entrevista concedida no dia 24/10/ 2017).

Mas apesar de ser consenso entre os entrevistados que a queimada se tornou um grave problema ambiental, há que se considerar, que parte dos Kaiowá, atribuem outras causas ao descontrole dos incêndios, em grande parte, relacionado às transformações no campo das práticas religiosas.

Os Kaiowá reconhecem o descontrole das queimadas como um perigo constante nos períodos de seca, pois ela deixa de ser uma técnica de manejo e passa a ser um risco permanente. Entretanto, a queimada não é pensada como problema ambiental isolado, que possa ser solucionado de um ponto de vista prático; reflete, antes, uma espécie de desalinhamento nas forças cósmicas responsáveis pelo equilíbrio da terra. (PEREIRA, 2016, p.88).

Como o Tema Gerador proposto para o 2º bimestre do ano de 2015 foi “meio ambiente,” a problemática das queimadas também permeou a prática do outro professor de Geografia atuante na mesma escola. A atividade foi realizada a partir de debate em sala, com posterior visita a área atingida pelas queimadas (figura 83).



Figura 83: Aula de campo nas áreas atingidas pelas queimadas

Fotos: Acervo da escola

Fonte: Trabalho de Campo (2016; 2017)

Apesar de utilizarem metodologias diferenciadas, os discursos que permearam estas atividades demonstram a tensão entre o encontro e (des) encontro entre os saberes indígenas e o saber ocidental/colonial. Esta tensão pode ser constatada ao verificarmos as figuras 82 e 83, assim como na entrevista realizada com a professora Anari Felipe

Nantes²³⁷ em que identificamos que as queimadas têm sido responsáveis pelo desaparecimento dos restos de mata existentes na Reserva.

Contudo, em consonância com Pereira (2016) entendemos que a abordagem a esta temática requer que consideremos também a dependência direta em relação a imposição do modo de vida do não índio, a que os indígenas foram submetidos.

Os Kaiowá mais ligados às práticas religiosas ditas tradicionais não reconhecem vínculos causais entre a extinção das matas e outros fenômenos como o desmatamento em grande escala, a introdução de gramíneas, o desaparecimento dos animais e o descontrole do fogo. Antes elegem, como fator explicativo suficiente, a imposição do modo de vida do branco – *karai reko* – e o abandono, por parte dos Kaiowá, do modo característico de ser – *ava reko*. Não faz sentido abordar nenhum dos fenômenos acima apontados, sem considerar a dependência direta em relação aos dois modos de vida. (PEREIRA, 2016, p. 91)

Como consequência da situação de reserva, a prática da queimada tradicionalmente utilizada pelos Kaiowá²³⁸, tem acarretado profundos problemas para a vida da comunidade.

A queimada funcionava muito bem no sistema de manejo tradicional, quando os Kaiowá dispunham sempre de novas áreas de floresta para roçados, enquanto a antiga roça – *kokue kue* –, tornada pouco produtiva pelo desgaste do solo ou, mais provavelmente, pela invasão de plantas daninhas, era abandonada para a lenta regeneração da floresta. Durante alguns anos, a antiga roça continuava sendo visitada por expedições de coleta, para recolher produtos de plantas perenes ou semiperenes, como banana, batata, fumo, urucum, mamão e outras espécies de frutas, até ser completamente abandonada à floresta. (PEREIRA, 2016, p.85)

O esgotamento das riquezas naturais, acrescentado ao aumento populacional, acabou por inviabilizar o sistema agrícola tradicional, baseado na agricultura de coivara, acarretando, conseqüentemente, na diminuição de atividades alternativas variadas (caça, pesca, coleta), uma vez que, como enfatiza Brand (1997, p.209), “O abandono de determinada área de cultivo, após três ou quatro anos permitia a recuperação da mata e possibilitava a formação de áreas privilegiadas para caça coleta e a pesca”.

²³⁷ Segundo a professora: “[...] um dos maiores problemas enfrentados hoje na reserva são as queimadas cada vez mais intensas, que vem ocasionando uma redução ainda maior do espaço a eles reservado, o que fez com que a prática da agricultura, da pesca e da caça se torne cada vez mais difícil para os moradores da comunidade Te’Yikue.” (Professora Anari Felipe Nantes. Em entrevista pessoal no dia 24/09/2015)

²³⁸ O uso da queimada, enquanto técnica para limpar e preparar o solo, é associado ao trabalho masculino de roçar e queimar – *kopi* e *okapi* (*okaipa*) –, que envolvem o trabalho de preparação da nova roça. Estas atividades antecedem o plantio – *oñotỹ* –, trabalho no qual, geralmente, as mulheres têm uma participação efetiva e, no caso de certas espécies, exclusiva, pois só elas devem semear. Essas atividades seguem, portanto, o eixo da divisão sexual do trabalho. (PEREIRA, 2016, p.85).

A importância desta prática agrícola para os Guarani e Kaiowá comparece nas atividades realizadas pela professora ao trabalhar com a medida do tempo anual no calendário tradicional Guarani (figura 84), baseado em pesquisa realizada pelos alunos – com os pais e/ou moradores mais velhos da comunidade, no intuito de identificar a atividade relacionada a cada mês do calendário, ilustrando-as por meio de desenhos.



Figura 84: Esquema de representação do calendário anual guarani
Autoria: Desenhos elaborados pelos alunos da E.M.I Nandejara Polo
Fonte: Silva, D.M., 2016

De acordo com o calendário anual Guarani, a prática da coivara tem início durante o mês de maio, com processo de preparação da roça (*kokue*).

O uso da queimada, enquanto técnica para limpar e preparar o solo, é associado ao trabalho masculino de roçar e queimar – *kopi* e *okapi* (*okaipa*) –, que envolvem o trabalho de preparação da nova roça. Estas atividades antecedem o plantio – *onoty* –, trabalho no qual, geralmente, as mulheres têm uma participação efetiva e, no caso de certas espécies, exclusiva, pois só elas devem semear. Essas atividades seguem, portanto, o eixo da divisão sexual do trabalho. (PEREIRA, 2016, p.70)

Nesse calendário, os meses não são conhecidos por meio de estações do ano, mas sim como épocas de frio, de vento e de calor. Desta forma, conforme apresentado no esquema de representação do calendário (figura 84) os Guarani e Kaiowá se referem a junho como época do frio, período em que realizam a armazenam sementes para posterior plantio (figura 85).

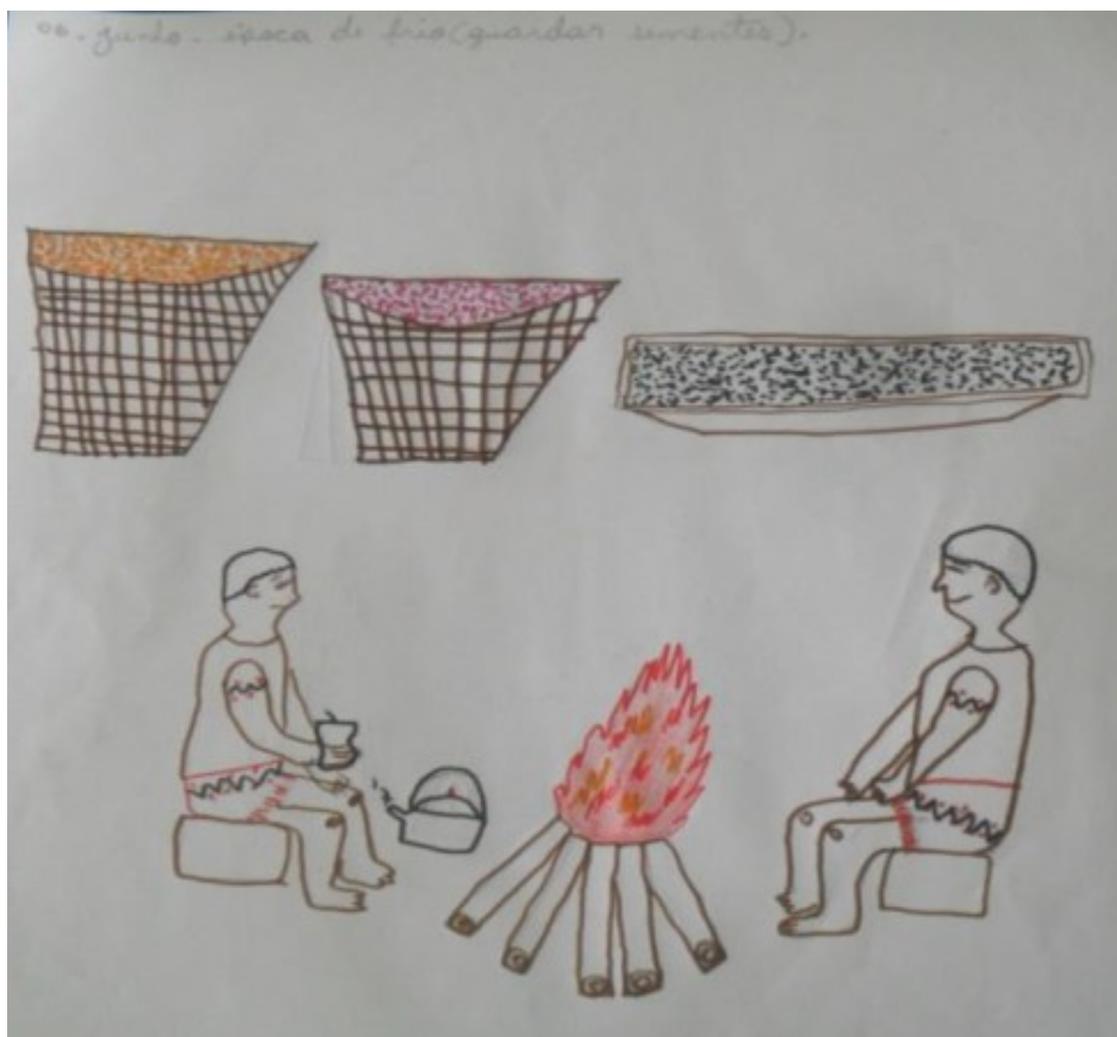


Figura 85: Armazenagem de sementes no período do frio
Autoria: Desenhos elaborados pelos alunos da E.M.I Nandejara Polo
Fonte: Silva, D.M. 2015

É interessante destacar que, para além das atividades agrícolas desenvolvidas, os desenhos elaborados pelos alunos demonstram a rotina das pessoas reunidas em torno do fogo doméstico (figura 85), compartilhando alimentos, protegendo-se do frio ou reunidos para tomar mate ao amanhecer e ao anoitecer, evidenciando as manifestações típicas da cultura guarani, relacionadas a cada um desses períodos, conforme demanda o calendário tradicional. O fogo é um elemento de proximidade, de convivência íntima e

continuada, cuja ausência é sinal da mais completa penúria entre os Guarani e Kaiowá (PEREIRA, 2002)

A importância das manifestações culturais presentes no calendário pode ser verificada ao analisarmos a ênfase que os alunos atribuem aos milhos tradicionais cultivados nos sistemas agrícolas indígenas (figura 86), que para além de sua utilidade enquanto alimento, é fundamental para o desenvolvimento de ritos e mitos culturais e, assim, ao fortalecimento da identidade cultural Guarani e kaiowá.



Figura 86: Importância do milho para os Guarani e Kaiowá
Autoria: Desenhos elaborados pelos alunos da E.M.I Nandejara Polo
Fonte: Silva, D.M. 2015

Chamorro (2015, p.167), utilizando da análise de Schaden (1974), salienta que milho Avati Jakaira “**tem luxo não dá em qualquer terra**”, é muito delicado, possui características únicas e, por isso, é necessário todo um ritual que vai desde o plantio, cuidado, colheita até o seu consumo. (Grifos nossos)

O milho, por sua vez, é o “verdadeiro” cultivo; do ponto de vista do sistema social, denota estabilidade política e social e, do ponto de vista ecológico, denota equilíbrio entre a formação social e as características do espaço físico. Após a primeira colheita de milho são introduzidas culturas como a mandioca, o amendoim, a batata, a banana, etc., menos exigentes em termos de cuidados com a limpeza da área, pois, a partir do primeiro ano, começa a aumentar a infestação de plantas daninhas. (PEREIRA, 2016, p.102).

Deste modo, a prática proposta pela professora, possibilita aos alunos perceberem que, devido à situação de reserva, na qual estão inseridos, esta atividade se torna difícil ou até mesmo inviabilizada, assim como a coleta, a caça, a pesca, que até então realizadas para conseguir o sustento durante o período de inviabilidade da agricultura. Ou seja, de maneira geral, o calendário também propicia aos alunos perceberem que as atividades tradicionais dos povos Guarani e Kaiowá estão intimamente ligadas à sua localização.

Percebemos, assim, que as atividades desenvolvidas, pelos professores atuantes na Escola Municipal Indígena Ñandejara Polo, se aproximam das práticas desenvolvidas pela professora Alice Rosane Benites, que propõe a mediação entre os saberes indígenas e não indígenas, para além da mera aplicação dos saberes científicos, de maneira mecânica, na/em situações do cotidiano.

Esta situação/condição resulta em parte da luta pela autonomia dos professores indígenas em construir seus currículos que, nesses municípios, ganha respaldo pela atuação diferenciada do poder público municipal (sendo que no município de Dourados, a iniciativa que partiu dos próprios indígenas, ganhou respaldo durante a Gestão 2001-2008; e no município de Caarapó a iniciativa que partiu do poder público municipal no ano de 1997, passa a ser gerida pelos professores indígenas desde então), como evidenciam as entrevistas concedidas e/ou as pesquisas desenvolvidas pelos professores indígenas, atuantes nestes dois municípios, presentes no capítulo I deste trabalho.

As atividades desenvolvidas por estes professores superam a abordagem repetitiva, baseada em métodos de ensino e aprendizagem puramente memorativos e decorativos e, por meio de atividades outras, permitem ao aluno não somente dar significado, mas compreender o que está sendo ensinado. Como salientam Castellar e Vilhena (2010, p.6):

Optando por uma metodologia de ensino que envolva o aluno na construção do conhecimento, espera-se que ele estude a partir de situações do cotidiano e relacione o conhecimento aprendido para analisar a realidade, que pode ser local ou global. Muitas vezes, é necessário ter uma referência na história, no passado e em outros lugares do mundo para estabelecer relações com o local e compreender o entorno.

Esta perspectiva envolve não somente a estrutura do conteúdo, mas também uma análise reflexiva sobre a maneira como esse conteúdo será ensinado, ou seja, qual a melhor proposta didática para estimular as estruturas cognitivas dos alunos, para que a

incorporação de novos conhecimentos não signifique a eliminação dos conhecimentos e saberes anteriormente adquiridos.

Outra forma de aproximação e tentativa de diálogo da Geografia com os conhecimentos indígenas foi observada na Escola Estadual Intercultural de Ensino Médio Marçal de Souza – GUATEKA – localizada na RID.

Para o professor de Geografia Cleber Dias²³⁹, a metodologia de projetos desenvolvida na escola desde o ano de 2006, quando começou a lecionar na Reserva, é a maneira pela qual tenta aproximar os conteúdos propostos no Referencial Curricular (o mesmo Referencial utilizado nas demais escolas do Estado), com a realidade da comunidade em que a escola está inserida. O professor deixa claro em sua fala a necessidade da prática diferenciada para se trabalhar em um contexto tão complexo como o vivenciado pelos alunos e professores nas escolas indígenas de Dourados.

Bom, quando eu comecei a lecionar aqui eu achei muito diferente. Aqui tem que trabalhar diferente. Na cidade você fica muito preso ao livro didático, e aqui é preciso adequar a realidade dos alunos. Então, nós trabalhamos muito com projetos. Comecei em 2006, sempre trabalhando com projeto. E os projetos tem que ser trabalhados de acordo com os conteúdos proposto no Referencial. Por exemplo, o conteúdo é hidrografia, aí nós vamos visitar as nascentes da aldeia. Fazer uma pesquisa sobre a história da Reserva, ver como era a questão da água no passado, como é agora, quais as perspectivas de futuro. Nós também trabalhamos usando o livro didático, mas nós pegamos o conteúdo proposto para cada aula e tentamos ver a relação e a importância desse conteúdo para nossos alunos. Mas aí tem a questão do vestibular, que também é importante. (Professor de Geografia Cleber Dias). Fala realizada para os alunos do PIBID/Geografia da UFGD, no dia 18/10/2016.

A fala do professor evidencia algumas questões que diferenciam não somente o ensino nas escolas indígenas e não indígenas, mas também, as particularidades das propostas desenvolvidas pela escola estadual, que apesar de se aproximar no sentido de propor uma metodologia que busca dialogar com as especificidades vividas pelas três etnias na Reserva, se depara com o fato de que pelo menos parte dos alunos, ao terminarem o Ensino Médio, buscarão o ingresso em cursos superiores, e passarão por processos avaliativos, que não consideram a realidade tão diversa existente em nosso

²³⁹ Em entrevista concedida no ano de 2015, o professor Cleber Dias que leciona na escola municipal indígena Tengatú Marangatu Polo e na Escola Estadual Indígena Guateka, relatou que desde o ano de 2006, quando começou a trabalhar nas escolas indígenas utiliza a metodologia de projetos para tentar adequar os conteúdos proposto para Geografia à realidade dos alunos. Os projetos são propostos semestralmente através de temas discutidos entre a comunidade escolar, sendo desenvolvidos por todas as disciplinas que compõem a Matriz Curricular das escolas.

país. Como pensar um projeto de ensino, dentro de uma realidade tão complexa, em especial para os indígenas que foram inseridos de maneira arbitrária em situações de reserva?

Mas aí as pessoas perguntam: mas os alunos vão ficar só aqui? E os alunos que quiserem ir para a faculdade? Bem, aí nós utilizamos o livro didático para trabalhar, porque nós não deixamos de trabalhar os conteúdos propostos no Referencial. Só que com base no conteúdo proposto nós buscamos sempre trazer para a realidade do aluno. No primeiro ano a gente já começa a conversar com esses alunos, para quando chegar ao terceiro ano ele já ter uma direção do que vai fazer. O terceiro ano é uma preparação do aluno para o vestibular. Trabalhamos todos os conteúdos, coordenadas geográficas, relevo, hidrografia, população, mas sempre buscando trazer para a realidade do aluno. Para isso é importante que o professor tenha um bom planejamento. Porque os questionamentos tem que estar presentes na hora de construir o planejamento: o que quero com esse conteúdo? O que meus alunos vão aprender com esse conteúdo? No que isso vai contribuir com meus alunos? (Professor de Geografia Cleber Dias. Fala realizada para os alunos do PIBID/Geografia da UFGD, no dia 18/10/2016)

Percebemos, por meio da fala do professor, que a metodologia de projetos é utilizada como estratégia para aproximar os conteúdos propostos no Referencial Curricular (não indígena) com elementos mais próximos da realidade, inclusive com as questões culturais e as particularidades de cada uma das etnias existentes na Reserva.

Dentre os projetos desenvolvidos pelo professor nos anos de 2015 e 2016, destacamos o “Jornal e Educação”, em que o professor propõe uma releitura das notícias relacionadas direta ou indiretamente à Reserva. Tais notícias, via de regra, expressam a perspectiva de pensar da chamada “sociedade moderna”, pautada em um modelo de desenvolvimento econômico com base em uma racionalidade/colonial.

Como podemos verificar no relato expresso na figura 87, ao realizar uma reflexão sobre a realidade do lugar em que vive, o aluno evidencia a capacidade de percepção sobre o papel da mídia em reforçar o ideário atribuído a Reserva apenas como um lugar ruim, violento, desconsiderando, assim, a riqueza de saberes existente nesse espaço.

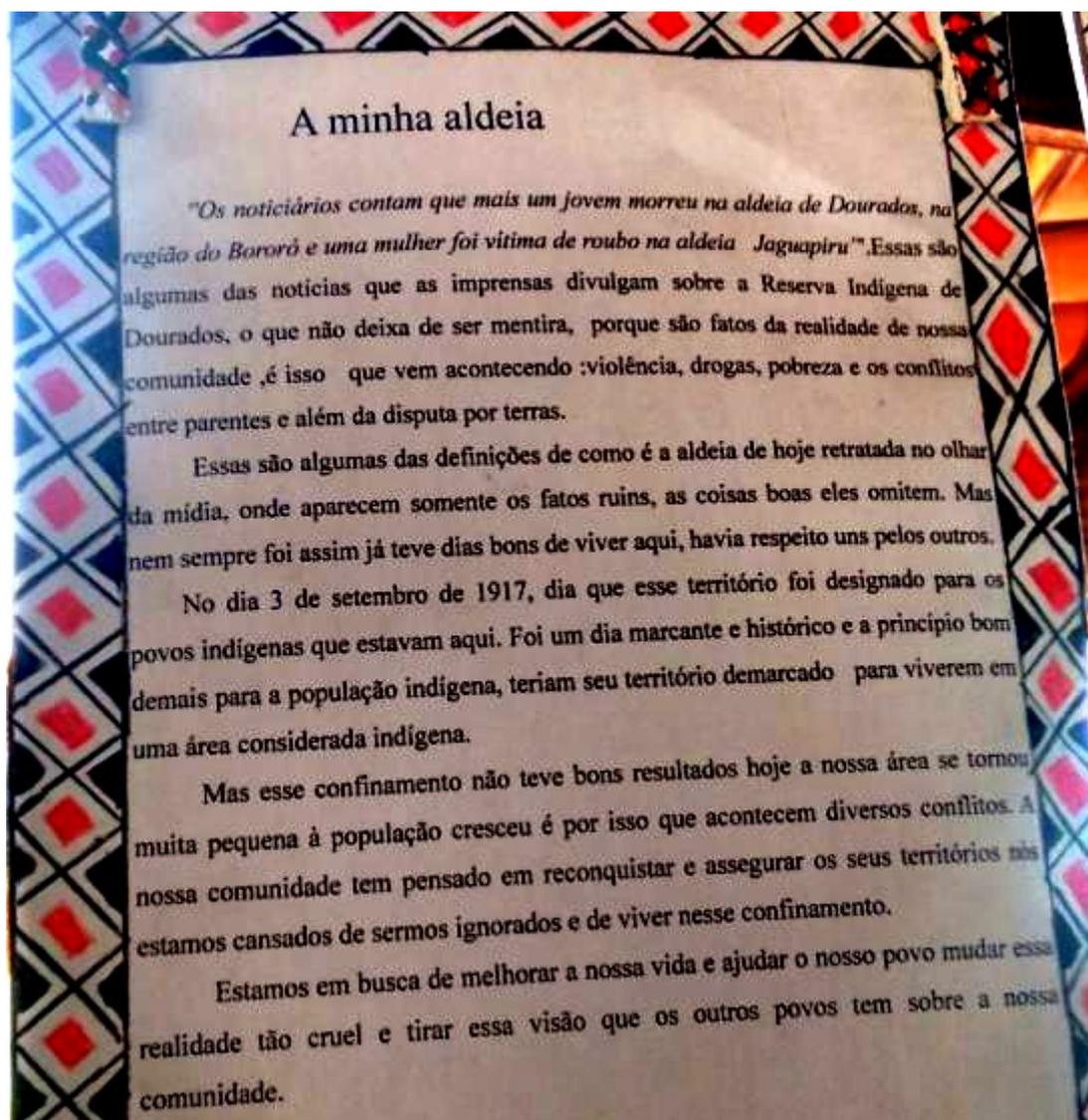


Figura 87: Redação sobre a vida na aldeia

Autoria: Aluno 3º Ano do ensino médio da Escola Estadual Intercultural Indígena Guateka

Fonte: Trabalho de Campo, 2016

Chama a atenção na análise o fato de o aluno relacionar os problemas atuais em que vivem os moradores da comunidade à situação de reserva a que foram submetidos. Percebemos, assim, que a partir da atividade realizada com jornais (figura 88), o professor procura fazer com que os alunos realizem a leitura crítica das notícias, proporcionando questionamentos sobre os principais problemas enfrentados em seu cotidiano.



Figura 88: Notícias publicadas no jornal e trabalhadas pelo professor de Geografia da escola GUATEKA

Foto: Silva, S.R

Fonte: Trabalho de Campo, 2015

Dentre os principais problemas enfrentados atualmente, destaca-se a falta de água e o uso indiscriminado dos agrotóxicos (figura 89), que contaminam as poucas nascentes existentes na Reserva, assim como os alimentos por eles consumidos.



Figura 89: Consequências do uso de agrotóxicos no interior da Reserva e em seu entorno.

Autoria: Trabalhos realizados pelos alunos da E.E.I.E.M Guateka

Foto: Silva, S.R

Fonte: Trabalho de Campo, 2015.

Com base nas reflexões realizadas sobre as reportagens veiculadas no jornal, os alunos vão construindo questionamentos sobre a existência de modelos de

desenvolvimento permeados por racionalidades outras, como podemos verificar na figura 90.



Figura 90: Tensão entre as diferentes racionalidades existentes na RID.

Autoria: Desenhos elaborados pelos alunos da E.E.I.E.M. Guateka

Foto: Silva, S.R.

Fonte: Trabalho de Campo, 2016

No desenho da figura 90, identificamos a tensão existente entre duas visões de mundo. De um lado, o indígena desempenhando atividade da pesca, uma das atividades tradicionais desenvolvidas pelos Guarani e Kaiowá e, de outro, os indígenas desempenhando atividades que correspondem à sua realidade atual (estudo, utilização da matraca para o plantio) que de maneira equivocada, poderia ser utilizado como elemento de questionamento da identidade Guarani e Kaiowá. Porém, os alunos subvertem essa lógica ao apresentarem elementos de afirmação da sua identidade (cocar) e a tensão existente nesse espaço, representada pela inserção de um elemento (cerca) que contrapõe a lógica dos princípios que regem a economia de reciprocidade dos Guarani e Kaiowá.

Diante disto, fica evidenciado que, por meio da metodologia de projetos, o professor propõe alternativas ao currículo formal com conteúdos estabelecidos, promovendo o diálogo com as realidades vividas pelos alunos no interior ou fora da Reserva.

Esta realidade também se faz presente nas três escolas indígenas do município de Amambai, assim como na Escola Estadual Indígena Yvy Poty, localizada no município de Caarapó, nas quais constamos que a metodologia de projetos é utilizada como estratégia para efetivação da educação intercultural.

No ano de 2016, a Escola Estadual Mbo'Eroy Guarani Kaiowá desenvolveu o Projeto "*Che Tekoha*" Minha Aldeia, que teve como objetivo central promover a reflexão e a valorização do lugar onde vivem os alunos. Sob a coordenação dos professores de todas as áreas dos conhecimentos, os alunos resgataram aspectos de sua cultura, como a culinária, música, dança, artesanato, vestimenta, entre outros. Para a realização, exploraram as receitas e alimentos tradicionais, a fotografia, concurso de música e de representação típica. (Ver figura 91)



Figura 91: Projetos desenvolvidos pela Escola Estadual Indígena Guarani Mbo'Eroy Guarani Kaiowá

Fotos: Acervo da escola

Fonte: trabalho de Campo (2016)

A participação da Geografia no referido projeto se deu por meio da identificação da localização das etnias existentes no estado de Mato Grosso do Sul, assim como as transformações socioespaciais ocorridas na Reserva desde a sua demarcação até os dias atuais. (Ver Figura 92)



Figura 92: Trabalhos elaborados pelos alunos da Escola Estadual Indígena Guarani Mbo'Eroy Guarani Kaiowá
Fonte: Amambai notícias. Disponível em: www.amambainoticias.com.br

Nesta atividade os alunos realizaram pesquisas na *internet* visando obter informações que auxiliaram no mapeamento das etnias existentes no estado. Também fizeram entrevistas com os moradores mais velhos da comunidade no intuito de identificar as transformações ocorridas no espaço reserva, assim como as consequências do “confinamento” para a realização do modo de ser e viver Guarani e Kaiowá. Com a criação da Reserva “Os conhecimentos tradicionais ficaram mais difíceis de ser praticados, porque os espíritos que fortalecem os rituais sagrados ficaram no lugar onde a maioria praticava por muito tempo os seus rituais. (AQUINO, 2012, p. 28).

Dessa maneira estava formado o cercamento de área chamada reservas indígena para Guarani/Kaiowá na região, onde se vive e prevalece até o dia de hoje. Era fácil encontrar lugar para morar naquela época,

porque se acostumava morar longe um do outro e só as famílias costumava morar perto um do outro. **As famílias escolham lugar para morar onde a terra pudesse ser mais produtiva, espaço que servia para sustentar os Guarani/Kaiowá, com sua plantação, tinha que ser de acordo com seus costumes seu jeito de ser o “ñanderekotee” (o jeito específico de ser Guarani/Kaiowá).** Esses eram lugares apropriados para morar e cultivar plantação, onde a terra dava fertilidade. **Tinha que ter córrego ou rio que dava de beber aos seus filhos.** Isso facilitava nossa sobrevivência em como plantar e também ser auxiliado pela natureza. Foi neste espaço que minha família procurou moradia, num espaço bom para morar, onde pudéssemos crescer com maior tranquilidade e onde, ainda, vive em grande parte a minha família. **Hoje o solo não é mais tão produtivo como antigamente, sempre precisa de reparos e com algumas tecnologias que estão presentes fazendo parte dos trabalhadores da roça, chegando na comunidade.** Eu não vivo mais com minha família nesse espaço que cresci, por ter conseguido outro lugar, mas continuo morando na mesma aldeia. Mesmo depois de casada, nunca deixaria esse local de crescimento. (AQUINO, 2012, p.34)

Essa condição está expressa nos desenhos elaborados pelos alunos que permitem a compreensão sobre a realidade em que vivem e, sobretudo, as transformações ocorridas devido à situação de reserva a que foram submetidos e às negociações que realizam para continuarem sobrevivendo diante desta nova realidade a eles imposta (figura 93).



Figura 93: Transformações ocorridas na relação dos Guarani com o território
Autoria: Trabalhos elaborados pelos alunos da Escola Estadual Indígena Guarani Mbo`Eroy Guarani Kaiowá
Fotos: Acervo da escola

Nos desenhos da figura 93 os aluno's destacam as transformações ocorridas na relação dos Guarani Kaiowá com o território. Historicamente, eles se agrupavam em áreas de matas, próximas aos rios, sempre caminhando em busca da Terra Sem Males²⁴⁰, mas tiveram seu jeito de ser e viver bruscamente modificado pela influência da lógica colonial (evidenciada através da cerca) “cujos limites e fronteiras foram e ainda são redefinidos por outras espacialidades e temporalidades, que não são aquelas necessariamente construídas pelos povos indígenas”. (MOTA, 2015, p.12)

No entender de Mota (2015), os Guarani e Kaiowá estão construindo suas estórias-trajetórias com uma relativa autonomia e para compreendê-las é necessário o entendimento do espaço como coexistência de uma multiplicidade de estórias e práticas sociais em devir.

As possibilidades de compreendê-las serão admissíveis se tomarmos como ponto de partida o entendimento do espaço como co-existência de uma multiplicidade de estórias e práticas sociais em devir, que envolvem sempre relações de alteridade com outros povos, com os deuses, os *jará* e outros seres tão humanos quanto esses povos, em não há uma linearidade no tempo histórico, e que o futuro se faz no aqui e agora, o passado é uma presença permanente, o que aparenta ser muito confuso para nossa racionalidade. (MOTA, 2015, p.107).

Os desenhos da figura 93 demonstram a necessidade de negociação colocada para os indígenas a fim de continuarem sobrevivendo frente à realidade imposta. Neste sentido, acabam por agenciar “outras” relações evidenciadas por meio da vestimenta (terno) utilizada como elemento necessário para serem aceitos em determinadas áreas do mercado de trabalho da sociedade não indígena ou pela introdução de outras tecnologias.

Porém, o aluno subverte a lógica a que foi submetido ao inserir elementos de expressivo significado para seu modo de ser (o cocar) ou por meio do texto escrito na tela do computador “sou índio com muito orgulho”, ratificando a compreensão de que o fato de estar inserido na lógica do trabalho assalariado ou a utilização de novas tecnologias “não impediram que esses povos reinventassem incessantemente o seu caminhar”. (MOTA, 2015, p. 121).

Essa constatação está reafirmada nos desenhos da figura 94.

²⁴⁰ Conforme Aquino (2012).



Figura 94: Cultura Guarani Kaiowá e o uso de novas tecnologias.

Autoria: Trabalhos elaborados pelos alunos da Escola Estadual Indígena Guarani Mbo'Eroy Guarani Kaiowá

Fotos: Acervo da escola

Percebemos nas imagens contidas na figura 94 a tentativa dos alunos em expressar que o fato de terem acesso às novas tecnologias não faz com que deixem de ser índios, uma vez que estas são ressignificadas por eles através de seus símbolos. O computador, o aparelho de som e o televisor são inseridos na imagem, ao mesmo tempo em que há preocupação na permanência dos elementos tradicionais de sua cultura (arco

fecha e bracelete). O tom forte das cores das roupas (o vermelho do vestido, o verde da bermuda) contrasta com as pinturas em seus rostos. E na imagem inferior do desenho, as cores presentes na camisa se chocam com o colorido do cocar: e na frase escrita, a mensagem que o desenho não pode expressar: “Orgulho de ser índio até a morte na alma!”

Em entrevista realizada no ano de 2015, a professora Elda Aquino ressaltou que a situação resultante da proximidade da Reserva com o perímetro urbano do município acaba por reafirmar os estereótipos que foram construídos e mantidos desde o processo de colonização.

Essa também é uma problemática vivida pelos moradores da Reserva Indígena de Dourados. Assim como constatado na prática da professora Alice Rosane Benites, a luta dos Guarani e Kaiowá para desconstruir esses estereótipos foi identificada em vários dos desenhos elaborados pelos alunos da escola Mbo`Eroy Guarani e Kaiowá, como podemos verificar na figura 95.



Figura 95: Luta pela afirmação da identidade frente às novas racionalidades presentes na Reserva e/ou em seu entorno

Autoria: Trabalhos elaborados pelos alunos da Escola Estadual Indígena Guarani Mbo`Eroy Guarani Kaiowá

Fotos: Acervo da escola

Chama atenção nos desenhos a luta pela afirmação da identidade Guarani e Kaiowá (pintura, cocar) e os (des) encontros ocorridos principalmente com os não

indígenas que possuem propriedades localizadas próximas às áreas destinadas às Reservas. No desenho 1, da figura 95, novamente o colorido da pintura e do cocar tencionam o azul da camisa listrada, referência a figura do proprietário de terras. “Um tempo do outro que irrompe em nosso tempo e se torna irredutivelmente inesperado.” (SKLIAR, 2003, p. 38).

No desenho 2, da figura 95, a tensão é ainda mais evidente. As imagens se misturam como numa luta travada entre duas lógicas distintas de ver o mundo, “espaço e tempo se cruzam para produzir figuras complexas de diferença e identidade, passado e presente, interior e exterior, inclusão e exclusão [...]” (BHABHA (1998, p. 19). As imagens se misturam, se confundem, criando formas de alteridade, de diferença, e de identidades ambíguas (SKLIAR, 2003) demonstrando, assim, a capacidade inventiva dos Kaiowá no sentido de seguir vivenciando aspectos de seu modo de ser tradicional a despeito das condições históricas adversas”. (PEREIRA, 2002, p.47).

De maneira geral, identificamos que as práticas desenvolvidas, sejam nos desenhos elaborados pelos alunos das Escolas Municipais Indígenas Araporã e Agostinho sob coordenação da professora Alice Rosane Benites, sejam naqueles elaborados pelos alunos sob orientação dos professores de Geografia atuantes na escola Ñandejara Polo, a partir da metodologia dos Temas Geradores, ou pela metodologia de Projetos desenvolvida nas escolas estaduais Guateka e Mbo’Eroy Guarani e Kaiowá, expressam as experiências de linguagem, de pensamento, de emoções, experimentadas nas aulas de Geografia.

O agenciamento de outras aberturas (teatro, cantos, desenhos, mapas, poesias, textos,) para se pensar a multiplicidade de histórias e trajetórias Guarani e Kaiowá, não significa superar ou negar o ensino da Geografia escolar institucionalizada. Mas, descobrir e/ou criar potências para análise das diferentes geografias existentes no espaço “reserva”, por meio das espacialidades construídas em seu cotidiano, abre a possibilidade para tensionar a racionalidade colonial estabelecida, ressignificando o sentido da localização e dos processos pelos quais se constituem, fugindo da mesmice da mera interpretação e repetição de significados existentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada nesta pesquisa evidencia as particularidades e especificidades da luta pela educação escolar indígena específica e diferenciada nos municípios de Caarapó, Dourados e Amambai em Mato Grosso do Sul.

Muitas foram às conquistas identificadas nos últimos anos, seja por meio do movimento dos professores indígenas ou pela conjuntura política em nível nacional, com a chegada ao poder de um governo popular que possibilitou outro olhar sobre a política, a sociedade e o sujeito, com especial atenção à educação pública do país e, conseqüentemente, à educação escolar indígena, que passou por profundas transformações, em especial a partir da criação da SECADI, como demonstramos no Capítulo 1 desta Tese.

Para além das especificidades, identificamos algumas aproximações entre os municípios de Dourados e Amambai, seja pela proximidade das reservas com o perímetro urbano ou através da reivindicação por uma educação diferenciada que partiu dos próprios indígenas, diferente do que aconteceu no município de Caarapó – em que essa iniciativa partiu do poder público municipal.

Porém, as particularidades de cada município nesse processo são marcadas pela atuação diferenciada do poder público municipal. Dourados, durante a Gestão 2001-2008, vivenciou um momento histórico para educação do município como um todo, destacado pela professora Teodora de Souza (2013), como um “Novo Olhar” para a educação escolar indígena do município. Diferencia-se, assim, da realidade existente em Amambai que, de acordo com a professora Elda Aquino, até o ano de 2015, momento em que nos concedeu a entrevista, ainda não havia por parte do poder público municipal a valorização efetiva acerca da educação escolar indígena no município. No entanto, a professora salientou que as escolas possuem liberdade para construir seus currículos sem maior interferência do poder público municipal.

Cabe destacar ainda que, diante da complexidade que existe no município de Dourados, advinda das relações de fronteira territorial, étnica e também ideológica vivida pelas três etnias, dentro ou fora da Terra Indígena, os oito anos destacados pela professora Teodora não foram suficientes para contemplar as especificidades de cada etnia. Por se tratar de uma política de governo, a proposta implementada nesse período sofreu sérios retrocessos nos anos que se seguiram. Mas, concomitantemente à política proposta pelos governos seguintes em nível municipal, em nível nacional vivenciou-se um período de expressivas conquistas em todas as esferas da sociedade e a Educação

Escolar Indígena passou a ser pensada e gerida, pelo menos do ponto de vista das políticas propostas, em consonância com os projetos sociais e étnicos de cada comunidade. Esta situação/condição refletiu diretamente nos projetos educacionais das escolas indígenas em todo país, inclusive em municípios com projetos políticos que não necessariamente se alinhavam às políticas propostas em nível nacional, como no caso dos municípios pesquisados.

Guardadas as particularidades presentes em cada realidade pesquisada, identificamos que as concepções de interculturalidade presentes no cotidiano destas escolas evidenciam as dubiedades que permeiam a luta pela construção de uma educação intercultural/descolonial em nosso país. As falas dos coordenadores entrevistados demonstram as conquistas, mas também os limites e obstáculos que a educação escolar indígena vem enfrentando, uma vez que apesar de ser consenso que a educação escolar indígena deva ser pautada pela perspectiva intercultural, identificamos que a interculturalidade presente no cotidiano das escolas pesquisadas se aproxima do interculturalismo funcional/neoliberal, subsidiado pelo discurso e pela práxis voltada aos interesses do Estado nacional e ao sistema socioeconômico vigente.

A reflexão realizada acerca da concepção, assim como da prática desenvolvida pelos professores entrevistados, reafirma a complexidade existente nos contextos educacionais das escolas presentes nas reservas indígenas, marcadas pela tensão entre o fazer diferente e a colonialidade ainda presente em todas as esferas da sociedade, inclusive nos espaços educacionais e, conseqüentemente, na prática de parte dos professores atuantes nas escolas indígenas pesquisadas.

É importante salientar, contudo, como destacado no capítulo III deste trabalho, que esta situação não depende da vontade e ou/intenção do professor, mas resulta de racionalidade, herança da construção *eurocêntrica*, que desconsidera a diversidade de saber existentes, organizando a totalidade do tempo e do espaço para toda a humanidade do ponto de vista de sua própria experiência (padrão de referência superior e universal). “As outras formas de ser, as outras formas de organização da sociedade, as outras formas de conhecimento, são transformadas não só em diferentes, mas em carentes, arcaicas, primitivas, tradicionais, pré-modernas”. (LANDER, 2005, p.13).

Porém, apesar da Geografia escolar ser instituída como um conhecimento específico hegemônico – de um modelo de sociedade – identificamos professores, que se aproximam da interculturalidade crítica e procuram suprimir as assimetria de poder; diferente da intencionalidade do discurso funcional, que procura promover o diálogo

sem tocar nas causas da assimetria sociocultural existentes. São professores que ao vivenciarem as dificuldades educacionais e sociais dos alunos, buscam construir no cotidiano da sala de aula e/ou para além dos muros da escola, linhas de fuga, agenciando novos sentidos em relação aos parâmetros científicos oficiais de verdade e representação da realidade estabelecida através da Geografia institucionalizada.

Diante da análise realizada à prática destes professores, foi possível constatar que a essência da Geografia (localização) permite diálogos com as diferentes geografias existentes nas reservas indígenas pesquisadas, bem como comprovar que a aproximação aos saberes e conhecimentos tradicionais dos Guarani e Kaiowá, potencializa não somente a compreensão das relações cosmológicas destas etnias, mas, também, permite o entendimento da luta diária destes povos, seja os que resistem em situação de reserva, nas periferias da cidade, nos acampamentos de retomada, ou em parte dos seus territórios tradicionais demarcados. A partir de imagens, linguagens e geografias outras, agenciadas por meio do teatro e/ou desenhos, textos e maquetes produzidas pelos alunos, identificamos o questionamento as relações assimétricas marcadas pela colonialidade do ser, do poder e do saber, que criaram novas territorialidades aos Guarani e Kaiowá, redefinindo novas geografias, permeadas por relações de submissão, dominação e cerceamento, expressos por meio dos referenciais de localização que, subsidiados pela lógica da propriedade privada, redefiniram novas fronteiras e, conseqüentemente, novas geografias para estas comunidades.

A análise realizada aos desenhos e textos elaborados pelos alunos indígenas, bem como à aproximação as narrativas míticas Guarani e Kaiowá e o desdobrar destas para os relatos de mestres tradicionais e lideranças políticas destas etnias, demonstram aberturas, rasuras ao ensino de Geografia instituído nos currículos das escolas indígenas pesquisadas, subsidiados por diálogos interculturais, os quais entendemos ser a base para que os alunos indígenas possam construir “outros” referenciais de orientação e localização, podendo assim, aprimorar a capacidade de reconhecer o *onde* de nós mesmos e dos outros”. (SANTOS, 2007)

Em consonância com o pensamento de Massey (2008), entendemos que os diálogos interculturais pressupõem pensarmos em outras concepções de mundo, de espaço, de tempo e, portanto, outras imaginações espaciais, outras possibilidades de pensar a Geografia escolar, e isso perpassa a educação escolar indígena, mas diz da geografia escolar em qualquer contexto.

Defendemos assim que, a partir do diálogo com os saberes e conhecimentos indígenas, é possível ao professor possibilitar aos alunos rasurar os sentidos estabelecidos para a Geografia escolar institucionalizada e construir outros sentidos de orientação e localização, fundamentais para abertura da esfera da possibilidade da existência de mais de uma voz. Devido à aproximação aos saberes outros, realizada por professores que, no cotidiano de suas práticas, ao trabalharem com conteúdos e temas da Geografia institucionalizada, foram construindo linhas de fuga ao saber científico instituído como único saber possível, foi possibilitado aos alunos esquecer o sabido, esvaziar-se do conteúdo apreendido, dar novos usos às palavras velhas, novos sentidos às geografias já existentes e criar outras tantas. E assim dizer não ao passado de uma educação colonial ocidental, que tenta impor às “tradições” que fazem de tudo para se preservarem, à voz que vem do alto, aos valores eternos, ao mundo das ideias, a toda transcendência que defende uma única verdade soberana. Enfim, (re) existir a colonialidade do poder, do ser e do saber, é agenciar potências construídas por meio de conhecimentos e saberes outros, nesse caso em questão, expresso por meio dos desenhos, cantos, poesias, teatro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, Antonio Carlos Rodrigues. Imagens e narrativas entrecortando a produção de conhecimentos escolares. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 86, p. 37-56, abril 2004

AQUINO, Elda Vasquez. **Educação escolar indígena e os processos próprios de aprendizagens:** espaços de inter-relação de conhecimentos na infância guarani/kaiowá, antes da escola, na comunidade indígena de Amambai, Amambai - MS. 2012. 118 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande-MS.

BANIWA, Gersem Luciano dos Santos. **Territórios etnoeducacionais:** um novo paradigma na política educacional brasileira. Comunicação apresentada na CONAE 2010 – Brasília. Disponível em: www.laced.etc.br. Acesso em: 10 dez.2016

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

BENITES, ELIEL. **Oguata pyahu (uma nova caminhada) no processo de desconstrução e construção da educação escolar indígena da reserva indígena te'yikue.** 2014. 165 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande-MS.

BHABHA, Hommi. **O local da cultura.** Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2008.

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

_____. **DECRETO n.º 26, DE 4 DE FEVEREIRO DE 1991.** Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. Brasília, DF: Congresso Nacional, fevereiro, 1991.

_____. **Lei n.º 9.394,** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Congresso Nacional, dezembro, 1996.

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

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.** Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 1998b.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n.º 14/1999.** Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 1999a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.º 03/1999.** Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 1999b.

_____. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2001.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para Formação de Professores Indígenas**. Brasília, DF: MEC/SEF, 2002a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **As Leis e a Educação Escolar Indígena**. Programa Parâmetros em ação de Educação Escolar Indígena. Brasília, DF: MEC/SEF, 2002b.

_____. **Lei nº 10.639**, de 09 de Janeiro de 2003. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2003.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CD/ FNDE nº 45, de 31 de outubro de 2003**. Estabelece critérios para o repasse de recursos financeiros, à conta do PNAE, previstos na Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, para o atendimento dos alunos da educação infantil e ensino fundamental matriculados em escolas de educação indígena. Brasília: MEC, 2003.

_____. **Decreto nº 5.159, DE 28 de Julho de 2004**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação, e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 2004.

_____. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília: Congresso Nacional, 2007.

_____. Presidência da República. **Decreto n. 5.051**, de 19 de abril de 2004. Promulga a convenção n. 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. Brasília, DF: Senado, 2004.

_____. **Decreto Presidencial nº 6.861** - 27 mai. 2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena define sua organização em Territórios Etnoeducacionais, e dá outras providências. Brasília, DF, 2009.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Documento Final da I Conferência de Educação Escolar Indígena**, 2010c. Disponível em: <http://coneei.mec.gov.br/images/pdf/documento_coneei.pdf>. Acesso em: dez. 2010.

_____. Decreto n. 7.480, de 16 de maio de 2011. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores (DAS) e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 maio 2011.

_____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica**. Resolução nº 5, aprovada em 22 de junho de 2012.

_____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena**. PARECER CNE/CEB Nº: 13/2012.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria nº 1.062** - 30 out. 2013. Institui o Programa Nacional de Territórios Etnoeducacionais – PNTEE. Brasília, DF, 2013.

BRAND, Antonio Jacó. **O confinamento e o seu impacto sobre os Pai-Kaiowá**. 1993. Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

_____. **O impacto da perda da terra sobre a tradição Kaiowa/Guarani: os difíceis caminhos da Palavra**. 1997. 382 p. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

_____. Os complexos caminhos da luta pela terra entre os Kaiowá e Guarani no MS. **Tellus**, ano 4, n. 6, p. 137-150, abr. 2004
Campo Grande – MS.

_____. Considerações sobre Território para os Kaiowá e Guarani. **Tellus**, ano 8, n. 15, p. 153-174, jul./dez. 2008 Campo Grande - MS

CANDAU, Vera Maria. Sociedade multicultural e educação: tensão e desafios. In: _____. (Org.). **Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 13-37.

_____. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**. 2008, vol.13, n.37, p. 45-56. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>. Acesso em: 20 out. 2014

_____. **Educação intercultural na América Latina: tensões atuais**. Trabalho apresentado no Congresso Iberoamericano de História da Educação na América Latina (CIHELA), realizado na UERJ, em 2009. Disponível em: www.gecec.pro.br. Acesso em: 14 set. 2016.

_____. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 154-173

_____. Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas. In: **Currículo sem Fronteiras**. V. 11, n. 02, PP. 240-255, jul/dez 2011. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2011.

_____. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. IN: MOREIRA, Antonio Flávio. CANDAU, Vera Maria. Org. **Multiculturalismo diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2013, p.13- 37

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA; Antonio Flavio. **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2014. 357 p.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 10, p. 151-169, 2010.

CHAMORRO, Graciela. **Terra madura, yvy araguyje**: fundamento da palavra guarani. Dourados, MS: Editora da UFGD, 2008. 368p.

_____. **História kaiowa**: das origens aos desafios contemporâneos. São Bernado do Campo: Nhanduti Editora, 2015, 320, p.

CHAMORRO, Graciela; JORGE, Misael Concianza; PEREIRA, Levi Marques. Kaiowa *mombe'upy nhemohembypy rehegwa* - relatos da cosmogonia kaiowá: implicações no campo linguístico e na produção da vida social. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 10-33, jan./jun. 2016.

CALDERONI, Valéria. Aparecida Mendonça de Oliveira. Desconstruindo Preconceitos sobre Os Povos Indígenas. **Módulo V**. In: Antropologia e História dos Povos Indígenas. Campo Grande: UFMS, 2016

CASTELLAR, Sonia; VILHENA, Jerusa. **Ensino de geografia**. São Paulo: Ed. Cengage Learning, 2014. 161 p.

CASTELLAR. S. M. V. MORAES, J. V. SACRAMENTO. A. C. R. Jogos e resolução de problemas para o entendimento do espaço geográfico no ensino de geografia. In: CALLAI, Helena (Org.) **Educação Geográfica**: reflexão e prática. Ijuí/RS: Ed. Unijui, 2009, p. 249-276.

CASTROGIOVANNI, Antonio Caros. Por que a geografia pode não ser tão interessante? IN: CASTROGIOVANNI, Antonio Caros Org.; CALLAI, Helena Copetti; KAERCHER, Nestor André. **Ensino de geografia**: práticas e textualizações. 11 ed. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2014, p. 11-70.

CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. **Colonialismo, Território e Territorialidade**: a luta pela terra dos Guarani e Kaiowa em Mato Grosso do Sul. 2013. Tese (Doutorado em História) – UNESP, Assis-SP.

_____. Demarcação de terras indígenas kaiowá e guarani em Mato Grosso do Sul: histórico, desafios e perspectivas. **Fronteiras**: Revista de História - PPGH/FCH/UFGD. v. 16, n. 28 (2014), p. 48-69.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

_____. CAVALCANTI, Lana de Souza. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de vygotsky ao ensino de geografia. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 185-207, maio/ago. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

_____. A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. **Anais do I Seminário nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais** Belo Horizonte, novembro de 2010.

_____. Ensinar geografia para a autonomia do pensamento: o desafio de superar dualismos pelo pensamento teórico crítico. **Revista da ANPEGE**, v. 7, n. 1, número especial, p. 193-203, out. 2011.

_____. **O ensino de Geografia na escola**. Campinas: Papirus, 2012.

_____. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 18ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2013. 192, p.

COTA, Maria das Graças. Educação escolar indígena e a questão da formação de Professores de geografia. **Geografares**. Vitória, 2003, n. 4, p. 79-88.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Aprisionando sonhos: a educação escolar indígena no Brasil**. 1a. ed. Campinas, SP: Editora Curt Nimuendajú, 2012. 256 p.

Deleuze, Gilles; Parnet, Claire. **Diálogos**. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro, São Paulo: Escuta, 1998, 184p.

DOURADOS. **Lei Complementar nº 214 de 25 de abril de 2013**. Dispõe sobre a estruturação organizacional da Prefeitura Municipal de Dourados, Estado de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. Dourados: abril, 2013.

_____. Edital PMD/FAPEMS 001/2016. Concurso público de provas e títulos para o quadro da prefeitura municipal de Dourados/MS. Dourados: FAPEMS, 2016.

FERRAZ, Cláudio Benito Oliveira; NUNES, Flaviana Gasparotti. Linguagens geográficas: o de fora, o corpo e o aluno. IN: PORTUGAL, Jussara Fraga; OLIVEIRA, Simone Santos de; RIBEIRO, Solange Lucas. (Org.) **Formação e docência em geografia: narrativas, saberes e práticas**. Salvador: EDUFBA, 2016. 487p.

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

FERREIRA, Bruno. Educação Escolar ou educação indígena? In: TEDESCHI, Losandro A. *et al.* (Orgs.) **Abordagens Interculturais**. Porto Alegre: Martins Livreiro-Editor, 2008, p. 173-178.

_____. **Educação Kaingang**. Processos próprios de aprendizagem e educação escolar. 2014, 99, p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre- RS.

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

FREIRE, José Ribamar Bessa. Cinco ideias equivocadas sobre os índios. In: SISS, Ahyas; MONTEIRO, Aloísio J. J. (orgs.). **Educação, cultura e relações interétnicas**. Rio de Janeiro: Quartet: EDUR, 2009, p. 80-105.

GALLO, Sílvio. Em torno de uma educação menor. **Educação e Realidade**. P 169-178 jul/dez, 2002.

_____. **Deleuze e a Educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 104 p.

_____. Entre maioria e minoridade: as regiões de fronteira no cotidiano escolar. **Aprender** - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação Vitória da Conquista Ano IX n. 14 p. 25-51 2015.

GIROTTI, Renata Lourenço. **Por uma nova textura histórica: o movimento de professores indígenas guarani/kaiová em Mato Grosso do Sul – 1988 a 2000**. 2001 145 p. Dissertação (Mestrado em História) – UFMS Câmpus de Dourados – Dourados-MS.

_____. Balanço da educação escolar indígena no município de Dourados. **Tellus**, ano 6, n. 11, p. 77-103, out. 2006. Campo Grande - MS

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. Formação de professores indígenas : repensando trajetórias – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. 230, p.

_____. **Olhar longe, porque o futuro é longe**: cultura, escola e professores indígenas no Brasil. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. 237 p.

_____. **Trajetória de uma política pública**: o governo federal e a educação indígena no Brasil. Disponível em: www.institutoiepe.org.br. Acesso em: 20 jan. 2017

GUIMARÃES, Susana Martelleti Grillo. **A gestão da educação indígena**: etnocentrismo e novas diretrizes curriculares nacionais. 9º módulo. Culturas e história dos povos indígenas. Campo Grande –MS, 2015.

GRÜNBERG Georg; MELIÀ, Bartomeu. **Guarani Retã**: povos guarani na fronteira Argentina, Brasil e Paraguai. 2008. Disponível em: http://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/caderno_guarani_portugues.pdf. Acesso em: 20 out. 2017.

HAESBAERT, R. Dos múltiplos territórios a multiterritorialidade. In: HEIDRICH, A.; COSTA, B.; PIRES, C.; UEDA, V. (Org). A emergência da multiterritorialidade: a resignificação da relação do humano com o espaço. Canoas/Porto Alegre: Editora ULBRA/Editora UFRGS, 2008. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/petgea/Artigo/rh.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2016

HANCIAU, Núbia J. Entre-lugar. In: FIGUEIREDO, Eurídice (Org.) **Conceitos de literatura e cultura**. Juiz de Fora: UFJF, 2005, p. 125-142.

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

_____. **O gato comeu a geografia crítica?** Alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de geografia. In: PONTUSCHKA, N. N., OLIVEIRA, A. U. de (org). In: **Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa**, São Paulo, Contexto, 2002, p. 221-231.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 2004.

LANDA, Beatriz dos Santos. **Os Ñandeva/Guarani o uso do espaço na Terra Indígena Porto Lindo, município de Japorã/MS**. 2005. Tese (Doutorado em História) – PUCRS, Porto Alegre.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da invenção do outro. IN: _____. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p.8-23.

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

LOURENÇO, Renata. **A política indigenista do estado republicano junto aos índios da reserva de Dourados e panambilinho na área da educação escolar (1929 a 1968)**. Dourados: Ed. UEMS, 2008. 248 p.

_____. O Movimento de professores indígenas guarani/kaiowá: luta pelo direito de ser Guarani a partir de uma escola indígena - de 1988 a 2000. **Tellus**, ano 11, n. 21, p. 149-171, jul./dez. 2011. Campo Grande, MS.

LUCCI, Elian Alabi; BRANCO, Anselmo Lazaro. **Geografia Homem e espaço**. 7º Ano. São Paulo: Saraiva, 2012.

MACHADO, Micheli Alves. **Educação infantil: criança guarani e kaiowá da reserva indígena de Dourados**. 2016, 143, p. Dissertação (Programa de Pós- Graduação em Educação, Dourados (UFGD)).

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S., GROSGOUEL, R. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**, Colombia: Siglo del Hombre Editores, pp. 127-167, 2007.

MACIEL, Fernando Dutra. **A Geografia na educação escolar indígena: uma análise com base na escola municipal polo indígena Mbo` EroyGuarani Kaiowá**. 2014. 77 p. Monografia (Geografia) Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados.

MARQUES, Rodinei Ramires. **Educação na Aldeia Te'Ykue, em Caarapó, Mato Grosso do Sul – a conquista do curso de Técnico em Agroecologia.** Anais 4º seminário de agroecologia de Mato Grosso do Sul. 2012. Disponível em: <http://www.aba-agroecologia.org.br>. Acesso em: 22 out. 2014.

MARTINS, José de Souza. **Fronteira: a degradação do Outro nos confins do humano.** São Paulo: Hucitec, 1997. 213 p.

MASSEY, Doreen Barbara. 2004. Filosofia e política da espacialidade: algumas considerações. **Revista Geographia**, 2004. 6, n.12.

_____. 2008. Pelo espaço: uma nova política da espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil

MATO GROSSO DO SUL.SED/MS. **Resolução CNE/CEB 5/2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de junho de 2012, Seção 1, p. 7.

_____.CEE/MS. SED/MS. **INDICAÇÃO CEE/MS: 83/2015.** Campo Grande/MS: 28/04/2015.

_____. CEE/MS. SED/MS **DELIBERAÇÃO CEE/MS Nº 10.647, DE 28 DE ABRIL DE 2015.** Publicada no Diário Oficial do Estado nº 8.924, de 21/05/2015, págs. 6 a 9. Campo Grande/MS, 06/05/2015.

_____. **RESOLUÇÃO/SED Nº 2.960, DE 27 DE ABRIL DE 2015.** Define Diretrizes para a Educação Escolar Indígena no Território Etnoeducacional Povos do Pantanal. Publicada no Diário Oficial do Estado do Mato Grosso do Sul (DOEMS) de 28 de Abril de 2015. Campo Grande/MS.

_____. **RESOLUÇÃO/SED Nº 2.961, DE 27 DE ABRIL DE 2015.** Define Diretrizes para a Educação Escolar Indígena no Território Etnoeducacional Cone Sul. Publicada no Diário Oficial do Estado do Mato Grosso do Sul (DOEMS) de 28 de Abril de 2015. Campo Grande/MS.

MONDARDO, Marcos. Territorialidades de insegurança e estratégias biopolíticas dos povos Guarani e Kaiowá na fronteira do Brasil com o Paraguai. **L'espace politique:** 2017. Disponível em: <http://journals.openedition.org/espacepolitique/4212>. Acesso 20/02/2018

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

MOTA, Juliana Grasiéli Bueno. **Territórios e territorialidades Guarani e Kaiowa:** da territorialização precária na Reserva Indígena de Dourados à multiterritorialidade. 2011, 406, p. Dissertação (Mestrado em Geografia) - UFGD, Dourados - MS

_____. **Territórios, multiterritorialidades e memórias dos povos Guarani e Kaiowá:** diferenças geográficas e as lutas pela Des-colonização na Reserva Indígena

e nos acampamentos-tekoha – Dourados-MS, 2015. 313 p. Tese (Doutorado em Geografia) – FCT, UNESP, Presidente Prudente -SP.

MURA, Fábio. O Tekoha como categoria histórica: elaborações culturais e estratégias kaiowa na construção do território. **Fronteiras**. Campo Grande, v. 8, n. 15, p. 109-143, jan./jun. 2004.

_____. **À procura do “bom viver” Território, tradição de conhecimento e ecologia doméstica entre os Kaiowa**. 2006, 507, p. Tese (Doutorado em Antropologia) Programa de Pós-graduação em Antropologia Social do Museu Nacional - UFRJ, Rio de Janeiro.

MUSSI, Valéria Paes L.; MOURA, Noêmia dos Santos P. In: Urquiza, Antonio Hilário Aguilera. Org. **Cultura e história dos povos indígenas em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2013, p. 217- 262.

NARDOQUE, Sedeval; MELO, Danilo S. A questão agrária e indígena em Mato Grosso do Sul. **Boletim DATALUTA**, n. 97, NERA, FCT/UNESP, Presidente Prudente (SP), jan. 2016.

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, pp.113-132, Jan/Jun 2010.

_____. Povos indígenas e as questões da territorialidade. In: Urquiza, Antonio Hilário Aguilera. Org. **Cultura e história dos povos indígenas em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2013, p. 53-72.

NASCIMENTO, Adir Casaro; VIEIRA. Carlos Magno Naglis. A escola indígena Guarani e Kaiowá em Mato Grosso do Sul: experiência emancipatória de educação indígena. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH**. São Paulo, julho 2011.

NUNES, Flaviana Gasparotti. SILVA, Solange Rodrigues da. Fronteira e construção do “outro” concepções de alunos sobre povos indígenas. **Mercator**, Fortaleza, v. 13, n. 1, p. 93-106, jan./abr. 2014.

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

OLIVEIRA JUNIOR, Wenceslao M. Grafar o espaço, educar os olhos. Rumo a geografias menores. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 3(60), p. 17-28, set/dez. 2009.

_____. Desenhos e escutas. In: NUNES, Flaviana Gasparotti. (Org.) Ensino de geografia : novos olhares e práticas. / Dourados, MS : UFGD, 2011, p. 13-36.

OLIVEIRA JUNIOR, Wenceslao M.; FERRAZ, Cláudio Benito de Oliveira; GIRADI, Gisele. Percursos na diferença: um ano e quarenta e cinco pessoas. IN: FERRAZ, Cláudio Benito de Oliveira; NUNES, Flaviana Gasparotti. (Org.) **Imagens, geografias e educação: intenções, dispersões e articulações**. Dourados-MS : Ed. UFGD, 2013. 314 p.

PALADINO, Mariana. **Educação escolar indígena no Brasil contemporâneo: entre a “revitalização cultural” e a desintegração do modo de ser tradicional**. Dissertação de mestrado. Programa de Estudos de Pós-Graduação em Antropologia Social, Museu Nacional/ Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2001.

PEREIRA, Geicy Lopes Lacerda. **A Geografia na educação escolar indígena: reflexões a partir da Escola Municipal Pólo Indígena Mbo'erenda Tupã'I Ñandeva em Amambai (MS)**. 2017. 33 p. Monografia (Geografia) UFGD: Dourados-MS

PEREIRA, Levi Marques. 1999. **Parentesco e organização social Kaiowa**. 251 p. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – IFCH, UNICAMP, Campinas.

_____. **Relatório Circunstanciado de Identificação e Delimitação da Terra Indígena Guyraroká**. Brasília: Fundação Nacional do Índio, 2002.

_____. **Imagens kaiowá do sistema social e seu entorno**. 2004. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

_____. Mobilidade e processos de territorialização entre os Kaiowá atuais. **Revista História em Reflexão**: Vol. 1 n. 1 – UFGD - Dourados Jan/Jun 2007.

_____. **Os Kaiowá em Mato Grosso do Sul: módulos organizacionais e humanização do espaço habitado**. Dourados MS: Ed. UFGD, 2016. 127, p.

PEREIRA, Raquel Maria Fontes do Amaral. **Da geografia que se ensina a gênese da geografia moderna**. Florianópolis: Ed. UFSC, 1999. 138p.

PERRELLI, Maria Aparecida de Souza. **Tornando-me professora de ciências com alunos indígenas Kaiowá e Guarani**. 2007. 307 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, 2007.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **Apresentação da edição em português**. IN: LANDER, Edgardo. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005, p. 3-5.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Escola Estadual Indígena Intercultural GATEKA- Marçal de Souza**. 2015. Dourados, MS.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Escola estadual indígena Mbo'Eroy Guarani Kaiowa**. 2016. Amambai, MS.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Yvy Poty**. 2006. Caarapó, MS.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Escola municipal indígena Agostinho** . 2011. Dourados, MS

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Escola municipal indígena Araporã**. 2015. Dourados, MS.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Escola municipal pólo indígena Mbo'Erenda Tupã'I Nãndeva**. 2013-2014. Amambai, MS.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Escola municipal indígena Mbo'Eroy Guarani Kaiowa**. 2013. Amambai, MS.

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

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Escola municipal indígena Tengatuí Marangatu Polo**. 2010. Dourados, MS.

RAMIRES, Lidio Cavanha. **Processo próprio de ensino-aprendizagem kaiowá e guarani na escola municipal indígena Nãndejara Pólo da reserva indígena te'yikue**: saberes kaiowá e guarani, territorialidade e sustentabilidade. 2016, 124p. Dissertação (Mestrado em Educação) – UCDB, Campo Grande-MS.

RAMOS, Antonio Dari ; KNAPP, Cassio ; TEDESCHI, Losandro Antonio . Para uma interculturalidade efetiva: um diálogo a partir dos estudos descoloniais. In: Losandro Antonio Tedeschi. (Org.). **Leituras de gênero e interculturalidade**. 1ed. Dourados, MS: Editora UFGD, 2013, v. 1, p. 523-543.

SALLES. Marcio. **Deleuze e Artaud: um passeio pelo corpo sem órgãos**. São Paulo, 2014. Disponível em: caosmofagia.files.wordpress.com. Acesso em 20/08/2015

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

_____. **O ensino da Geografia e o direito à escola e ao conhecimento**. São Paulo, 2016. Disponível em: <http://www.olharesgeograficos.com.br>. Acesso em: 20 fev. 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo; Editora Cortez. 2010. 637páginas.

SALES, M. Deleuze e Artaud: um passeio pelo corpo sem órgãos. Disponível em: [<https://caosmofagia.files.wordpress.com/2011/12/deleuze-e-artaud-um-passeio-pelocorpo-sem-c3b3rgc3a3os.pdf>.] Acesso em: 16 out. 2016.

SILVA, Danielli Manfré da. **O ensino de geografia na educação escolar indígena: reflexões com base na escola municipal indígena nãndejara poló em caarapó (MS)**. 2016. 122 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) – FCH, UFGD, Dourados-MS.

SILVA, Solange Rodrigues da. **A Geografia na educação escolar indígena: limites e Possibilidades para a construção da educação Intercultural**. 2013. 143 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) – FCH, UFGD, Dourados-MS.

SILVA, Solange Rodrigues da. NUNES, Flaviana Gasparotti Nunes. Trajetórias socioespaciais: reflexões a partir de desenhos elaborados por alunos indígenas em Dourados (MS). In: /FERRAZ, Cláudio Benito Oliveira; NUNES, Flaviana Gasparotti. **imagens, geografias e educação: intenções, dispersões e articulações**. Dourados-MS : Ed. UFGD, 2013, p. 265-282.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**. E se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003. 224 p.

SMANIOTTO, Celso Rubens; RAMIRES, Livio Cavanha; SKOWRONSKI, Leandro. Org. **Atlas socioambiental terra indígena Te' yikue**. Campo Grande: UCDB,2009.

SORATTO, Marinês. A construção do sentido da escola para os estudantes indígenas do ensino médio da reserva Francisco Korta Barbosa – Dourados/MS. 2007. 133,p. Dissertação (Mestrado em Educação) UCDB, Campo Grande-MS.

SOUZA, Maria Izabel Porto de; FLEURI, Reinaldo Matias. Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural. In: FLEURI, Reinaldo Matias (org.) Educação intercultural: mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOUZA, Teodora de. **Educação escolar indígena e as políticas públicas no município de Dourados/MS (2001-2010)**. 2013. 216 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, MS:

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. **Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação**. São Paulo: Global, 2001.

Terras brasileiras. Direção e roteiro: Dulce Queiroz. Produção: João Gollo e Lia Tavares. Câmara dos deputados: 20 de set de 2017. 55min. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/tv/materias/DOCUMENTARIOS/543077-TERRAS-BRASILEIRAS.html>. Acesso em: 10 nov.2017.

THOMAZ DE ALMEIDA, Rubem Ferreira. **Do desenvolvimento comunitário à mobilização política. O Projeto Kaiowa-Ñandeva como experiência antropológica**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2001.

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

_____. **Documentos curriculares para a educação escolar indígena: da prescrição às possibilidades da diferenciação**. 2012. 258 p. Tese (Doutorado em Educação) – UFMS, Campo Grande-MS.

TUBINO, Fidel. Interculturalizando el multiculturalismo. **Caderno intercultural: balance y perspectivas**. Encuentro internacional sobre interculturalidad. Noviembre 2001 Disponível em: www.cidob.org. Acesso em: 20 ago. 2016.

_____. **Del Interculturalismo funcional al interculturalismo crítico**. 2004. Disponível em: www.pucp.edu.>. Acesso 01 out. 2014.

URQUIZA, Antonio Hilario Aguilera; NASCIMENTO, Adir Casaro. Povos Indígenas e as questões da territorialidade. In: Urquiza, Antonio Hilário Aguilera. Org. **Cultura e história dos povos indígenas em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2013, p. 53-72.

URQUIZA, Antonio Hilario Aguilera; BANDUCCI JR., Álvaro. Culturas e relações interétnicas: algumas aproximações conceituais. In: Urquiza, Antonio Hilário Aguilera. Org. **Cultura e história dos povos indígenas em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2013, p. 167-216.

WALSH, Catherine. Introducción: (re)pensamiento crítico y (de)colonialidad. In: Catherine, Walsh (Org) **Pensamiento crítico y matriz colonial: reflexões latinoamericanas**. Quito: Universidad Simón Bolívar-Sede Ecuador, Abya-Yala, 2005, p. 13-35.

_____. De-colonialidad e interculturalidad: Reflexiones (des)de proyectos político-epistémicos. In: PIEB (coord.). Modernidad y Pensamiento Descolonizador. **Memoria Seminario Internacional**. La Paz: PIEB, 2006.

_____. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera. Org. **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: Ed 7 letras, 2009, p. 12-43.

_____. **Interculturalidad crítica y pluralismo jurídico**. Ponencia presentada en el Seminario Pluralismo Jurídico, Procuradora del Estado/Ministerio de Justicia, Brasília, 13-14 de abril 2010.

_____. La Educación Intercultural en la Educación. Peru: Ministério de Educação. (documento de trabalho), 2005. Disponível em: www.unicef.org/peru. Acesso em 14/12/2016.

Sites consultados

www2.camara.leg.br

www.campocamporandenews.com.br

www.cimi.org.br

www.diarioms.com.br

www.dw.saude.gov.br

www.ifato.Com.br

www.jornalpreliminar.com.br

www.panoramio.com

www.portal.ufgd.edu.br/noticias

www.portal.mec.gov.br

www.imostrasaberesindigenasnaescola.blogspot.com.br

www.saberesindigenas.sites.ufms.br

www.sanderlei.com.br

www.sed.ms.gov.br

www.simted.org.br

www.todospelaeducacao.org.br

www.youtube.com

ANEXOS

Anexo 1

Sumário do 6º Ano de Geografia da Coleção Homem Espaço

Sumário	
I	AS PAISAGENS E O ESPAÇO GEOGRÁFICO 10
Capítulo 1 A paisagem, 12	12
O que é paisagem	13
Capítulo 2 Lugar, espaço geográfico e sociedade, 21	21
O que é lugar	22
O que é espaço geográfico	24
A sociedade	25
As transformações do espaço geográfico	29
Projeto especial	
As paisagens do bairro:	
as casas, as ruas, muitos lugares para conhecer	34
II	UNIVERSO E PLANETA TERRA – MOVIMENTOS, ORIENTAÇÃO E REPRESENTAÇÃO 36
Capítulo 3 Universo e Sistema Solar, 38	38
Da observação do céu à Astronomia	39
Capítulo 4 Planeta Terra – características e movimentos, 47	47
O planeta em que vivemos	48
Os movimentos da Terra	49
Capítulo 5 A orientação no espaço geográfico, 55	55
Espaço geográfico: orientação	56
Capítulo 6 A representação do espaço geográfico, 65	65
Mapas	66
Geografia & arte	
A observação e a leitura da paisagem	80
III	FORMAÇÃO DA TERRA E A LITOSFERA 82
Capítulo 7 Interior da Terra e crosta terrestre, 84	84
A formação do planeta Terra	85
A vida nos ecossistemas	86
A estrutura interna da Terra e a crosta terrestre	87
Capítulo 8 Relevo e seus agentes modificadores, 98	98
O relevo terrestre	99
Forças ou agentes modificadores do relevo	103
Projeto especial	
O relevo do meu estado	114
IV	ATMOSFERA, CLIMA E VEGETAÇÃO 116
Capítulo 9 Atmosfera, tempo e clima, 118	118
A atmosfera	119
O tempo e o clima	120
Atmosfera e problemas ambientais	125
Capítulo 10 Tipos de clima, 131	131
Mudanças climáticas	132
Tipos de clima	132
Clima local	137
Capítulo 11 Coberturas vegetais, 141	141
Vegetação original	142
Geografia & arte	
Artesanato no Jalapão	152
V	HIDROSFERA 154
Capítulo 12 Água – importância e formas de uso, 156	156
A hidrosfera – fonte de vida	157
Capítulo 13 Oceanos e mares, 162	162
Os oceanos	163
As características das águas marinhas	164
Capítulo 14 Águas continentais, 171	171
As águas continentais	172
Projeto especial	
Os mananciais e a expansão das cidades	180
VI	RECURSOS NATURAIS, TRABALHO E ATIVIDADES ECONÔMICAS 182
Capítulo 15 Recursos naturais e fontes de energia, 184	184
Recursos naturais renováveis e não renováveis	185
Capítulo 16 O trabalho e o espaço geográfico, 197	197
O trabalho	198
As relações de trabalho	199
A população economicamente ativa e os setores da economia	204
Capítulo 17 Agricultura e pecuária (setor primário), 207	207
Agricultura	208
Pecuária	215
Capítulo 18 A atividade industrial e os tipos de indústria (setor secundário), 217	217
A atividade industrial	218
Capítulo 19 Comércio e serviços (setor terciário), 225	225
Comércio, transportes, comunicações – a integração dos lugares	226
Geografia & arte	
Lixo Extraordinário: lição de vida pelas mãos dos catadores	236
BIBLIOGRAFIA	238

Sumário do 7º Ano de Geografia da Coleção Homem Espaço

Sumário	
I	BRASIL: ESPAÇO GEOGRÁFICO, PAISAGENS E REGIÕES, 10
Capítulo 1 O espaço geográfico brasileiro, 12	12
Diversidade de paisagens e culturas	12
Espaço geográfico – ações humanas e contrastes culturais	12
A organização social	12
Poder político e poder econômico	12
Estado, território e nação	12
Capítulo 2 Brasil: formação territorial, 22	22
Os limites, as fronteiras e a divisão política	23
Formação territorial e organização político-social	27
A formação do território brasileiro	27
Capítulo 3 A regionalização e as divisões regionais no Brasil, 34	34
A regionalização	35
Planejamento regional	35
Capítulo 4 A paisagem natural brasileira e suas transformações, 40	40
As características da paisagem natural brasileira	41
As atividades econômicas e a transformação da paisagem	47
Projeto Especial	
Unidades de Conservação no Brasil	58
II	BRASIL: ECONOMIA E SOCIEDADE, 60
Capítulo 5 Brasil: de país agrário a país industrial, 62	62
A população e os setores da economia	63
A industrialização brasileira	63
Crescimento e modernização da economia	71
A modernização da agropecuária	71
Capítulo 6 Brasil: o desenvolvimento econômico e social, 79	79
Crescimento econômico e distribuição de riquezas	81
A classificação dos países e o conceito de desenvolvimento	82
O desenvolvimento e a questão ambiental	86
Os benefícios do crescimento econômico	87
Geografia & Arte	
Desigualdades urbanas	92
III	BRASIL: URBANIZAÇÃO E DINÂMICA POPULACIONAL, 94
Capítulo 7 A urbanização brasileira, 96	96
A urbanização	97
Urbanização e metropolização	101
Rede urbana	102
Capítulo 8 A população brasileira, 105	105
A demografia	106
A formação do povo brasileiro	110
Os movimentos migratórios	116
Projeto Especial	
Por que migrar	124
IV	O NORDESTE, 126
Capítulo 9 A organização do espaço nordestino, 128	129
A formação do espaço geográfico nordestino	131
Nível socioeconômico e concentração da propriedade e da renda	131
Capítulo 10 Dinâmicas da natureza no Nordeste, 137	138
Diversidade natural	139
Clima e vegetação	144
O relevo	145
A hidrografia	145
Capítulo 11 O espaço socioeconômico nordestino, 150	151
O desenvolvimento da região	152
A agropecuária nas sub-regiões nordestinas	158
Os recursos minerais e a atividade industrial	161
A atividade turística	163
A rede viária nordestina	163
Geografia & Arte	
Artesanato do Nordeste do Brasil	166
V	O CENTRO-SUL, 168
Capítulo 12 A organização do espaço no Centro-Sul, 170	171
O início da organização econômica e social do Centro-Sul	173
A atividade industrial	173
Capítulo 13 A natureza do Centro-Sul, 182	183
Espaço natural bastante transformado	183
Relevo	186
Hidrografia	189
Clima	189
Vegetação	190
Capítulo 14 O espaço socioeconômico do Centro-Sul, 195	196
Atividades econômicas	198
A agricultura comercial	200
A pecuária	200
A indústria	202
Novos fatores que irão dinamizar o Centro-Sul	206
Projeto Especial	
Cana-de-açúcar no Brasil	210
VI	A AMAZÔNIA, 212
Capítulo 15 A organização do espaço da Amazônia, 214	215
A ocupação da Amazônia	218
Capítulo 16 Dinâmicas da natureza na Amazônia, 226	227
Natureza amazônica e a interferência da sociedade	227
O clima	229
A vegetação	232
O relevo	232
A hidrografia	233
Capítulo 17 O espaço socioeconômico da Amazônia, 236	237
Modificações na estrutura produtiva	239
O extrativismo vegetal	243
O extrativismo mineral	245
A agricultura	245
A pecuária	247
A indústria de eletroeletrônicos e de bens de consumo em geral	248
A urbanização	248
A rede viária amazônica	248
Geografia & Arte	
Cultura amazônica	252
BIBLIOGRAFIA	254

ANEXO 2

Terra e *tekoha*, sangue e mercadoria: discursos dos ruralistas e indígenas sobre os conflitos territoriais de Mato Grosso do Sul

Relato dos produtores rurais de Mato Grosso do Sul sobre os conflitos envolvendo os Guarani e Kaiowá	Relato dos indígenas sobre os conflitos envolvendo os produtores rurais de Mato Grosso do Sul
<p>A fazenda Barra Bonita foi invadida, naquela época a polícia federal presenciou a invasão e, falava a polícia federal que ela estava lá para manter a ordem e não podia haver o conflito, e nós estamos sem propriedade já aí a mais de cinco anos. [...] Eu ta com as minhas mãos cheias de calo numa propriedade rural fazendo uma cerca se eu não sei se amanhã vai ser minha ou não? Eu derramando meu suor, eu deixando de estudar pra saber se amanhã vai ser minha ou não. Que país que esse sem lei? E se eu querer tirar justiça com as minhas próprias mão eu sou considerado bandido, um assassino? O que ta virando aqui é uma guerra né, e dentro disso com certeza pode acontecer a morte, porque se você for defender seu patrimônio, ou os indígenas invadir uma propriedade se acontece o conflito, com certeza deve acontecer extremos de uma hora a pessoa querer matar ou morrer né. [...] Eles não tão entrando numa propriedade que é deles, até então não é deles, pra ser deles tem que ser passado por estudo antropológico pra ser homologado tal, aí seria outra situação, mas até então é uma propriedade privada! [...] Eu acredito que uma das soluções seria com certeza a indenização, a essas terras tituladas de boa fé a indenização, acaba o problema. Agora é muito cômodo ao governo fazer cortesia com o chapéu dos outros né. A situação nossa é de total abandono, por parte do estado, por parte do governo federal, por parte do governo estadual, por parte do Ministério da justiça é de total abandono, porque não tem uma resolução nem para os indígenas nem para os produtores. (Ronan Silva – Sindicato Rural de Amambai-MS)</p>	<p>Aí onde eles começaram a tirar o povo do seu território, quem queria sair saía numa boa, quem não queria eles matavam. Aqui mesmo ali, tem um cemitério ali, que tinha uma casa de reza pela história da minha vó, que quando ela contava assim a gente até chorar até, tinha uma casa de reza que foi queimada com a família toda dentro da casa de reza.[...] Atacaram a comunidade queimaram várias casas né, que hoje só tem 17 casas né, que hoje só tem barraco porque queimaram todas as casinhas de cada família, inclusive documentos pessoais, roupas, comida tudo, queimaram no ataque violento que teve aqui em 2016. [...] Por aqui entraram média de 100 camioneta, e por ali média de 100 camionete, então foi a maioria da camioneta dos pessoal que tava na carroceria tava tudo armado. [...] O outro tiro que era pra acertar em mim, acertou no guri né, porque o guri tava na minha frente, aí acertou na barriga do guri de doze anos, aí próximo tiro acertou ne mim. Queimaram média de trinta moto aqui no canto e aí queimaram mais um pouco lá na cede, aí é onde eles começaram atacar, atacar mesmo com a violência, tiro não era nem tiro de borracha, tinha alguma arma bala de borracha mas a maioria era bala verdadeira mesmo. [Sobre atentado ocorrido em 14/06/2016] (Norivaldo Mendes- Guarani Kaiowa Acampamento da aldeia Kunumi verá- Faz. Yvu- Caarapó-MS)</p>
<p>Em Juti nós temos uma invasão na fazenda Taquara que já ta com mais de vinte anos, e não se resolve até hoje é briga constante, e a partir dali eles invadiram parte de uma propriedade querem mais e é sempre gerando conflito. A gente ouviu relatos aqui de produtores que choram, não eu lutei trabalhei pra ganhar e agora eu vou perder? Não eu não posso perder minha propriedade. [...] Nós aqui não temos mais isso, não temos mais peixe, não temos mais mato, não temo mais bicho. O índio tem que viver é com o produto, a produção que nós temos aqui é diferente, eu acho que o índio tinha que ta produzindo na aldeia, produzindo o mesmo que nós produzimos é soja, milho. Nós temo aqui índio que trabalha na usina, nós temos a usina de cana, temo pelo menos 400 índios trabalhando na usina, vai conversar com esses índios o vai ver o que eles querem? Eles querem casa, eles querem celular, eles quer carro, quer moto, eles quer viver na sociedade. Eu acho que ia resolver a solução, dos nossos índios aqui a situação, seria trazer o índio pra sociedade e o índio ser considerado um cidadão, como é um cidadão, eu considero o índio como cidadão. (Antonio Maran- Produtor e Presidente do sindicato rural de Caarapó.)</p>	<p>Aí quando é assim eu me abaixei para passar a cerca, quando passei levei um passo assim eu vi que era meu irmão que tava ali, né, o Clodioldo, Aí ele caiu e se levantou di novo é [lágrimas]. Então ele levou dois tiros outro tiro né abdômen aí ele caiu. Quando eu virei eu me levantei assim, quando eu levei pra virar assim, escutei um barulho assim, pegou na camiseta, parecia um besouro, mas aí quando eu levei minha mão assim em baixo da camisa eu vi que era minha sangue né que tava saindo. (Professor Jesus – Guarani Kaiowa - Acampamento da aldeia Kunumi verá- Faz. Yvu- Caarapó-MS)</p>
<p>Invadiram as propriedades puseram fogo nas casas, mataram as vacas de leite, mataram os carneiros, queimaram um caminhão, queimaram uma colhedeira, tombaram a viatura dos policiais de Caarapó, bateram nos policiais de Caarapó... Quem que agrediu? Quem que criou o conflito? Se a vida inteira tá em harmonia eles morando na reserva e os produtores ao lado. (Deputado estadual Zé Teixeira-proprietário da fazenda Santa Claudina – Caarapó-MS)</p>	<p>Eles andavam os monte, uns com caminhonete hilux branca, uns andava também trator, cheio de pessoal, ta tudo armado na mão, ele falava se achar um pessoal vão matar mesmo, se criança se achar vão matar mesmo, se é um idoso se achar vão matar porque o patrão deixou. (Gilmar Guarani Kaiowa - Acampamento da aldeia Kunumi verá- Faz. Yvu- Caarapó-MS)</p>
<p>conflito lá, nós não sabia de nada, aí isso foi numa terça, na quarta feira já adentraram pro sítio da gente começaram a in... a devastar tudo. Aí na sexta feira que nós conseguimos chegar lá, pra recuperar o que tinha de recuperar porque não tinha mais nada. Aí foi só aquele dia só que nós fomos lá, escoltado pela força nacional. Tinha de tudo, que você pensar numa casa tinha: geladeira, forno elétrico, freezer, TV, som, jogo de quarto novo pras minhas gurias eu tinha comprado, jogo de quarto novo pra nós que eu tinha comprado, oh eu tinha montado uma cozinha nova pra nós também ,tinha tudo, tudo que você pensar, eles leva tudo. A vontade é sair do Caarapó ir pra outro lugar e começar uma nova vida. (Renê Escobar- proprietário do sítio Bom Jesus – Caarapó-MS)</p>	<p>Aqui o nosso tekoha Kurumi verá o lugar do massacre onde resultou na morte do nosso irmão Clodioldo, esse menino deu a vida para garantir a nossa terra aqui nesse lugar eu não sei que vocês, a lei pode vê isso [lágrimas] o menino trabalhador, o menino que tem futuro deixou a filhinha deixou a esposa deixou os parente o pai e a mãe e ta aqui. [...] A lei não fala a garantia para o povo indígena, a lei não fala a garantia da organização do povo indígena? E porque nós ta sendo massacrado nessa situação? Nós plantamos o menino aqui, mas nasceram vários guerreiro, milhões de guerreiros por causa desse menino. (Liderança Guarani Kaiowa- Acampamento da aldeia Kunumi verá- Faz. Yvu- Caarapó-MS)</p>
<p>nos no sítio do meu pai quando chegemo lá, até não gosto de falar [lágrimas] porque tristeza você chegar numa casa da sua mãe você ser escoltado pra entrar dentro da casa da sua mãe e não achar nada. Suas fotos de criança queimada na porta da sala, você andava naquele pasto você via sangue e pau, no que eles machucando os animais é muita tristeza, muita tristeza. (Cristiane ferreira- filha do proprietário do sítio Santa Rosa – Caarapó-MS)</p>	<p>Ele conhece que isso aqui é importante pra nós né, esse terra aqui então ele que faz assim, retiraram isso ele que retirou de nós, então nós voltamo aqui . Então eu confio em Deus que vai dar tudo certo. (Odair – Guarani Kaiowa)</p>
<p>inha cesta básica quem paga é quem trabalha né, isso não tem nem duvida, se fosse trabalha que nem a lavoura, plantar lavoura pra eles poder comer, planta nada, eles ganham tudo cesta básica. Então o índio ta só pra incomodar, tinha que o governo então da assistência e ensinar a trabalhar né. Eu não sei por que apoiar esses vagabundos eu não sei. Não tão vendo aí que não produz né. Diz que nos Estados Unidos mataram tudo os índios né, assim o povo fala isso aí né. Não precisa matar, mas educar eles, tu tem que trabalha né. Só educar né, eles são homem como nós. Me contou um vendedor de veneno esses dia, que tem um índio inteligente que ta plantando lavoura pra ele né, naquelas terras que dos índio, ele dá uma rendinha pros índios e eles que ta tem agricultura, diz que o índio ta tem carro novo, tem tudo os índios mais inteligentes né. Assim me contou o vendedor de veneno. Avelino Donatti, produtor rural.</p>	<p>Terra é o direito do nosso povo, a terra pra nós é o nosso <i>tekoha</i> que significa o lugar onde se vive, onde a gente vivemos de acordo com a cultura nosso modo de vinha <i>Nandereco</i>, que pra nós tem um significado muito importante na nossa vida pra continuar sobrevivendo, nós não tiramos a vida de ninguém, mas eles não o que eles fazem tirou a vida do nosso parente. Amanhã ou depois ele vai ter a indenização pelos direito deles e nós queremos a demarcação que é um direito nosso, garantido na constituição. (Elson Canteiro - liderança Guarani Kaiowa- Acampamento da aldeia Kunumi verá- Faz. Yvu- Caarapó-MS)</p>

Fonte: Documentário Terras Brasileiras, disponível em: www.youtube.com

Org.: Silva, S.R. (2018)