

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

SOLANGE RODRIGUES DA SILVA

**A GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: LIMITES E
POSSIBILIDADES PARA A CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO
INTERCULTURAL**

DOURADOS – MS

2013

SOLANGE RODRIGUES DA SILVA

**A GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: LIMITES E
POSSIBILIDADES PARA A CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO
INTERCULTURAL**

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

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

DOURADOS – MS

2013

SOLANGE RODRIGUES DA SILVA

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

BANCA EXAMINADORA

Presidente e orientador
Prof^a. Dr^a. Flaviana Gasparotti Nunes (UFGD)

Antonio Dari Ramos

Sedeval Nardoque

DEDICATÓRIA

À minha avó **Geralda**, realização de um sonho.

Aos meus pais **Francisco e Inez**, por seu amor incondicional.

À professora **Alice Rosane Benites**, por mostrar que é possível.

AGRADECIMENTOS

À Deus por se fazer presente nos momentos mais difíceis.

À Professora Dra **Flaviana Gasparotti Nunes**, pela orientação profissionalismo, e pelo conhecimento transmitido durante o desenvolvimento desse trabalho.

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

A professora **Alice Rosane Benites**, pela contribuição incisória, nesse trabalho, com informações, entrevistas, e por dividir parte de sua prática trabalhada em sala.

Ao **Aguilera de Souza**, pela contribuição incisória, nesse trabalho, com informações, entrevistas e acima de tudo facilitando meu acesso aos coordenadores e professores das Escolas Indígenas de Dourados.

À **CAPES** pela bolsa concedida durante esses dois anos de mestrado

Aos **professores do curso de Geografia da UFGD**, pelo conhecimento transmitido.

Aos **técnicos e secretários** do curso de pós-graduação de mestrado em Geografia, em especial a **Danieli Zuntini Viscardi** pela contribuição e paciência.

Aos meus pais, **Francisco e Inez**, por seu amor incondicional. Pela felicidade e orgulho demonstrado no momento que souberam que sua filha havia ingressado em um curso superior.

Ao **Adriano**, pela contribuição na elaboração desse trabalho, na troca de conhecimentos, no abrandar dos momentos difíceis, em compartilhar dos bons momentos, enfim por fazer parte da minha vida.

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

A **Vera e Clivaldo** pelas palavras de carinho. Pelo eterno incentivo.

Ao **Gilson**, praticamente um irmão que encontrei nessa caminhada dentro da universidade.

Aos **meus companheiros de curso**, pelas discussões que tanto contribuíram para pensar o tema debatido nesta dissertação.

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**, agradeço por todo o amor que sempre me dedicou. A distância existente entre nós é resultado do meu amor, transformado em ciúmes.

Ao meu avô **Sabino**, pela paciência com que recebeu a minha irmã Fátima e eu, durante o ano que moramos em sua casa.

À minha irmã **Fátima**, por todas as angústias, tristezas, felicidades, amor, carinho, por todas as lágrimas e risos compartilhados. Por contribuir diretamente em minha formação.

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.

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

Ao meu cunhado **Jorge** por tudo que fez por minha família. Por contribuir diretamente com minha formação.

À meu cunhado **Éder**, pelos momentos de descontração.

À minha cunha **Jéssica** pelo carinho com que cuida de meu irmão.

À minha madrinha **Valdeni**, por seu amor incondicional.

À minha tia **Maria Rodrigues**, por dar sentido à palavra amor.

Ao meus primos **Cido, Euclides, Duci e Rosa Bruna e Marcio** por ser exemplo de luta. Por trazer felicidade nos momentos bons, mas principalmente nos momentos difíceis.

Aos meus tios **Cícero, Sandra, Santina, Antonio, Aparecido, Francisco, Izaura, Eunizete, Iracema e Antônio** por todo amor e carinho, que sempre me dedicam.

Aos meus tios **Antonia e José**, pelo carinho com que sempre me recebem.

À minha prima **Valéria**, por todos os momentos compartilhados. Pelo eterno incentivo.

À minha prima **Ivoneide**, por nunca esquecer.

À **Ana Paula**, por todos os momentos de descontração..

Ao meu grande amigo **Jaime**, por todos os momentos compartilhados, pelo conhecimento transmitido, na temática proposta nesse trabalho.

À **Leoni e Pedro Helfenstein**, por amenizarem a falta que sinto de meus pais.

À **Marta** e ao **Octávio**, por todo apoio e carinho que sempre me dedicaram.

À **Geisi, Alexandre e Felipe**, por compartilharem parte de sua vida.

Aos professores que participaram do início dessa caminhada no ano de 2007, na UFMS - Campus de Nova Andradina. **Giovane**, pelo conhecimento transmitido. **Marcelino**, por acreditar, quando nem eu acreditava. E ao Professor **Charlei**, a quem devo grande parte das conquistas conseguidas durante esses seis anos de formação.

À **Andréa** por fazer parte de minha vida.

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

À **Elizete Cristina Pedro**, por sua eterna amizade.

Ao **Bruno**, pelo conhecimento transmitido, mas principalmente por sua amizade e carinho, pela convivência dentro e fora do espaço da universidade,

À Juliana e Fran, Fabio e Guilherme , pelos momentos de descontração.

A escola é um lugar de encontro de culturas, de saberes, de saberes científicos e de saberes cotidianos, ainda que o seu trabalho tenha como referência básica os saberes científicos. A escola lida com culturas, seja no interior da sala de aula, seja nos demais espaços escolares. E a Geografia escolar é uma das mediações por meio das quais esse encontro e confronto se dão.

Lana de Souza Cavalcanti

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS.....	10
LISTA DE QUADROS.....	11
LISTA DE TABELAS	12
LISTA DE ABREVIATURAS.....	13
RESUMO.....	14
ABSTRACT.....	15
INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO I – CONSIDERAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL.....	21
1.1. Multiculturalismo, interculturalidade e educação.....	22
1.2. Identidade e alteridade como base para a construção da educação intercultural em escolas indígenas.....	35
CAPÍTULO II – O MUNICÍPIO DE DOURADOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA BRASILEIRA.....	45
2.1. Educação indígena e educação escolar indígena: estabelecendo distinções.....	46
2.2. Educação escolar indígena brasileira.....	48
2.3. Educação escolar na reserva indígena de Dourados (MS).....	56
CAPÍTULO III – A GEOGRAFIA NAS ESCOLAS DA RESERVA INDÍGENA DE DOURADOS: LIMITES E POSSIBILIDADES PARA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL.....	75
3.1. As escolas pesquisadas e as concepções de interculturalidade nelas presentes.....	76
3.2. Os limites da Geografia trabalhada nas escolas indígenas pesquisadas.....	88
3.3 As possibilidades presentes nas práticas desenvolvidas.....	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	119
BIBLIOGRAFIA.....	123
ANEXOS.....	132

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Localização da Reserva Indígena de Dourados.....	56
Figura 2 – Escolas indígenas do município de Dourados-MS.....	58
Figura 3 – Presença religiosa na Reserva Indígena de Dourados (MS).....	71
Figura 4 – Presença religiosa na Reserva Indígena de Dourados (MS).....	72
Figura 5 – Escola Municipal Indígena Agostinho – Aldeia Bororó.....	77
Figura 6 – Escola Municipal Indígena Araporã - Aldeia Bororó.....	78
Figura 7 – Escola Municipal Indígena Tengatuí Marangatu – Aldeia Jaguapirú.....	79
Figura 8 – Missão Caiuá.....	80
Figura 9 – Escola Municipal Francisco Meireles – Missão Caiuá.....	80
Figura 10 – Cartograma das aldeias e etnias existentes na Reserva Indígena de Dourados.....	99
Figura 11 – Cartograma das aldeias e etnias existentes na Reserva Indígena de Dourados.....	99
Figura 12 – Os primeiros contatos com os colonizadores.....	101
Figura 13 – Modo de vida e Resistência Criação da Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa.....	102
Figura 14 – Roça Indígena.....	104
Figura 15 – O índio no corte de cana.....	106
Figura 16 – O índio e o trabalho na Usina.....	107
Figura 17 – O índio no corte de cana.....	108
Figura 18 – Apresentação do Grupo de dança dos alunos da Escola Araporã na Vila Olímpica da RID.....	115
Figura 19 – Apresentação do Grupo de dança dos alunos da Escola Araporã na Vila Olímpica da RID.....	116
Figura 20 – Apresentação do Grupo de dança dos alunos da Escola Araporã na Vila Olímpica da RID.....	116
Figura 18 – Apresentação do Grupo de dança dos alunos da Escola Araporã na Vila Olímpica da RID.....	117

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1** – Conteúdos proposto para a disciplina de Geografia no Projeto Pedagógico da Escola Municipal Indígena Tengatuí Marangatu.....68
- Quadro 2** – Metodologia e material utilizado nas aulas de Geografia.....96

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de Alunos Matriculados na Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS (2011).....	59
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS

EMI – Escola Municipal Indígena

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

MEC – Ministério da Educação

MECA – Missão Evangélica Caiuá

ONGs – Organizações Não Governamentais

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE – Plano Nacional de Educação

RID – Reserva Indígena de Dourados

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas

SED – Secretaria de Estado de Educação

SEMED – Secretaria Municipal de Educação de Dourados

SIL – *Summer Institute off Linguístic*

SPI – Serviço de Proteção ao Índio

UCDB – Universidade Católica Don Bosco

UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados

UFMS – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo analisar em que medida a Geografia trabalhada nas escolas indígenas de Dourados tem contribuído para a efetivação da educação intercultural. A escolha do tema justifica-se devido a expressiva presença de aldeias assim como o significativo número de escolas indígenas, no município. Em dados levantados junto a Secretaria Municipal de Educação de Dourados (MS) no ano de 2013, nas oito escolas vinculadas às quatro unidades escolares (Aldeia Jaguapiru, Aldeia Bororó, Panambizinho e Missão Caiuá) estão matriculados aproximadamente 4.127 alunos, das etnias Guarani Kaiowa, Guarani Nandeva e Terena. Com base nessas informações, bem como na leitura e análise da bibliografia proposta, realizamos contatos, visitas, entrevistas semi-estruturadas (com coordenadores, professores), levantamos dados e informações junto à Secretaria Municipal de Educação de Dourados quanto às propostas pedagógicas das escolas indígenas; avaliamos os projetos pedagógicos das escolas indígenas a fim de identificar seus principais objetivos e características em relação ao currículo; analisamos o currículo de Geografia dessas escolas e seu desenvolvimento a partir das práticas docentes e identificamos os limites e possibilidades da Geografia trabalhada nas escolas indígenas em relação à educação intercultural. De modo geral, identificamos nas falas dos coordenadores e professores consenso de que a educação trabalhada nas escolas indígenas do município deva ser intercultural. Contudo, identificamos em parte das falas dos coordenadores e professores visões ou concepções equivocadas sobre o que seria a educação intercultural, demonstrando os limites da Geografia trabalhada nessas escolas. Para além dos limites, constatamos a existência de práticas de alguns professores, que utilizam mecanismos outros, e apresentam possibilidades dessa disciplina auxiliar na construção de diálogos interculturais.

Palavras-Chave: Geografia, educação, interculturalidade, escolas indígenas.

ABSTRACT

This paper aims to analyze the extent to which Geography, taught in Dourados-MS aboriginal schools, has contributed to the effectiveness of intercultural education. The theme was first chosen due to the expressive presence of indigenous villages as well as the significant number of indigenous schools in the city. On data collected from the Municipal Department of Education in 2013, at the eight schools linked to the four school units (Jaguapiru, Bororó, Panambizinho and Missão Caiuá), approximately 4,127 students are currently enrolled in, being those part of the ethnic groups: Guarani Kaiowa, Ñandeva Guarani and Terena. Based on this information, as well as in reading and analyzing proposed literature, we got in touch with coordinators and teachers, arranged some visits and made semi-structured interviews; in addition, we raised data and information at the Municipal Department of Education concerning the pedagogical projects of those schools. Thus, we evaluated the educational projects of such schools in order to identify their main objectives and characteristics related to the curriculum; we analyzed their Geography curriculum and its development from the teacher's practices, by this, we identified the limits and possibilities of such discipline related to intercultural education. In general, we noticed consensus in the statements made by coordinators and teachers that the education worked in indigenous schools of the municipality should be intercultural. However, we acknowledged, in part of the speech of coordinators and teachers, a certain misconceptions about what intercultural education would be, demonstrating the restrictions of the Geography worked in these schools. Besides, we found that the practice of some teachers, who use other mechanisms, presents possibilities of this discipline to assist in the building of intercultural dialogues.

Keywords: Geography, education, interculturality, indigenous schools.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é resultante de um processo de investigações que se iniciou no ano de 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.

Como resultado da análise elaborada para composição do relatório final de Iniciação Científica, em especial a partir das entrevistas com os professores e coordenadores das Escolas Indígenas de Dourados, surgiram elementos que naquele momento não foram abordados, tendo em vista os objetivos propostos no projeto. No entanto, tais elementos apontaram novas possibilidades que resultaram na realização desta pesquisa.

A expressiva presença de aldeias e a problemática da educação intercultural, destacada por grande parte dos professores e coordenadores entrevistados, demonstraram a necessidade de averiguarmos em que medida essa proposta tem se efetivado nas escolas da Reserva Indígena de Dourados (RID).

Para a realização desta pesquisa, delimitamos como recorte territorial de análise a Reserva Indígena de Dourados (RID). A RID foi criada pelo Decreto n^o 401 de 03/09/1917, recebendo o título definitivo de Reserva no ano de 1965. Possui área de 3.539 hectares e está localizada na Rodovia Dourados-Itaporã (km 05). A Reserva é composta por 2 aldeias (Bororó e Jaguapiru) onde habitam aproximadamente 11.525¹ indígenas de três etnias: Guarani Ñandeva, Guarani Kaiowá² e Terena, além dos não indígenas que ali são integrados, principalmente pela união conjugal com os indígenas ou os que vivem no seu entorno. (TROQUEZ, 2006)

¹ Dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação em Outubro de 2010.

² Os Guarani no Brasil Meridional podem ser divididos em três grandes grupos: Os Ñandeva, os Mbüá e os Kaiowá. Tendo em vista as semelhanças existente, em especial no que se refere a organização social dos Guaranis, a divisão em três subgrupos se justifica sobretudo, por diferenças lingüísticas e culturais. Os grupos étnicos da língua Guarani presentes na RID são os Kaiowá e os (Ñandeva). Possuem similaridades do ponto de vista lingüístico, de organização social e sistema religioso, mas ainda assim, há várias diferenças. Identificamos em nossas leituras, que devido a grande complexidade existente, os pesquisadores dos Guaranis Contemporâneos de Mato Grosso do Sul não fazem muita distinção e/ou comparações entre os Guarani Kaiowá e os Guarani Ñandeva. Alguns adotam o termo Guarani ou Guarani/Kaiowá para se referir aos dois grupos. (Troquez, 2006, p.35) Entendemos que essa situação/condição não prejudica essa pesquisa, uma vez que o entendimento das tradições e costumes indígenas relacionados a cada etnia não constitui objetivo deste trabalho.

De acordo com dados levantados junto à Secretaria Municipal de Educação de Dourados, existem atualmente no município seis escolas municipais indígenas para a educação básica, além da escola Francisco Meireles que apesar de ficar fora da RID, atende um número expressivo de alunos indígenas e a escola estadual de Ensino Médio (GUATEKA).

Tendo em vista as dificuldades que permeiam os objetivos propostos para essa pesquisa, uma vez, que realizar uma análise sobre a contribuição da Geografia para a efetivação de uma educação de fato intercultural nas escolas indígenas do município de Dourados é um tema que envolve assuntos extremamente complexos, optamos por trabalhar especificamente com os professores de Geografia do Ensino Fundamental, nas escolas indígenas localizadas na RID. Assim, estabelecemos como fonte de pesquisa apenas as Escolas Municipais Indígenas Araporã, Agustinho, Tengatuí e Francisco Meireles. As demais escolas indígenas da RID, (Ramão Martins e Roque Isnard) não contam com a presença de professores de Geografia, uma vez que oferecem apenas o Ensino Fundamental nos anos iniciais.

A escola Estadual Indígena de Ensino Médio Intercultural Guateka Marçal de Souza, por ser estadual e oferecer apenas o Ensino Médio, possui características muito diferentes das escolas indígenas municipais, e por isso, também não foi objeto desta pesquisa. Apesar de termos realizado visitas e entrevistas com a diretora e com o professor de Geografia da escola, indicamos apenas como proposta para futuras pesquisas.

Das quatro escolas municipais indígenas em que realizamos nossas entrevistas, três possuem apenas um professor de Geografia. Somente a EMI Francisco Meireles mantém dois professores de Geografia em seu quadro geral de professores. Partindo dessa realidade, realizamos entrevistas com um professor e /ou professora de Geografia e uma coordenadora pedagógica de cada escola³.

Buscamos ainda, informações junto a Secretaria Municipal de Educação de Dourados, em especial ao núcleo indígena, o qual na pessoa do Sr. Aguilera Souza, colocou-se à disposição para nos fornecer toda e qualquer

³ Por opção dos entrevistados foram realizadas três entrevistas com as coordenadoras das escolas e duas entrevistas com as professoras de Geografia. Sendo que junto aos demais (duas coordenadoras) e quatro professores e ou/professoras de Geografia, foi aplicado um questionário, que foi respondido sem a necessidade de identificação dos mesmos.

informação necessária à realização dessa pesquisa, o que contribuiu tanto na identificação e mapeamento das escolas indígenas de Dourados; no levantamento para a análise dos projetos pedagógicos; como para a realização das entrevistas com os coordenadores pedagógicos e professores de Geografia dessas escolas.

Além de colaborar para essa pesquisa enquanto representante do poder público municipal, o Sr. Aguilera de Souza, contribuiu enquanto pesquisador da temática proposta. Salientamos que as entrevistas concedidas pelo professor Aguilera trouxeram elementos significativos para a construção de nossa análise.

As entrevistas foram realizadas tendo como fundamentação a análise bibliográfica e documental (livros, revistas, teses, dissertações e periódicos), tanto no âmbito da Geografia, quanto nas demais áreas das ciências humanas e sociais. Em tempos de informatização e informação, a pesquisa em sites de governos e de órgãos de comunicação (imprensa), além de outros, também foram fundamentais para a realização dessa pesquisa.

Sendo assim, **no primeiro capítulo** refletimos (com base em leituras e análises bibliográficas) sobre a questão da educação intercultural e a necessidade da educação de forma geral voltarem-se para essa análise tendo em vista as realidades complexas presentes no Brasil, principalmente no caso das escolas indígenas.

No **segundo capítulo** realizamos análise sobre a educação escolar indígena brasileira e seus desdobramentos para a educação escolar indígena do município de Dourados (MS). Para tal, estabelecemos inicialmente uma breve distinção entre educação indígena e educação escolar indígena. Posteriormente, realizamos análise sobre a educação escolar indígena brasileira, obtendo assim maior compreensão do contexto em que se insere a educação escolar da RID.

No **terceiro capítulo**, buscamos identificar e compreender, de que maneira o ensino de Geografia está contribuindo, ou não, para a efetivação de uma educação de fato intercultural. Utilizamos para a construção desse capítulo as entrevistas realizadas com professores e coordenadores das escolas indígenas, além de entrevistas realizadas com o representante do Núcleo Educacional Indígena do município de Dourados (MS). Contribuíram

ainda para a construção desse capítulo, a análise realizada dos documentos base para a educação escolar indígena do município (Referencial Curricular e Projetos Pedagógicos das escolas indígenas).

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

CAPÍTULO I
CONSIDERAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO
INTERCULTURAL

1.1 MULTICULTURALISMO, INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO

A interculturalidade/multiculturalidade⁴ passou a ocupar um lugar central nos debates, a partir da década de 1970, quando a diversidade étnica e cultural se tornou foco de maior preocupação em diversos países do mundo.

Como destaca Candau (2005, p.9), cada vez mais, as questões multiculturais adquirem visibilidade e abrangência no cenário mundial.

No Norte e no Sul. No Oriente e no Ocidente. Adquirem em dimensão planetária. Entrecruzam-se com problemáticas de caráter político, social, econômico, artístico, tecnológico, religioso e educativo. Não podem ser analisadas de modo isolado e autônomo. São parte de uma rede em que as diferentes dimensões muitas vezes se entrecrocaram. Tensões e conflitos se multiplicam, interesses e mentalidades se articulam, confrontam ou justapõem. Por outro lado, as relações assimétricas de poder, as demandas de justiça social, e a questão da crescente desigualdade, presente no mundo atual são realidades que não podem ser dissociadas das preocupações multiculturais.

Na análise de Fleuri (2003, p. 16):

A globalização da economia, da tecnologia e da comunicação intensifica interferências e conflitos entre grupos sociais de diferentes culturas, particularmente na conjuntura recentemente agravada por ações políticas de caráter belicista por parte de nações hegemônicas, assim como pelas diversas formas de “terrorismo” desenvolvidas por organizações fundamentalistas. **Diante desses problemas, diferentes iniciativas e movimentos vêm desenvolvendo propostas de educação para a paz, para os direitos humanos, para a ecologia, para os valores etc.**(Grifos Nossos)

Canclini (2009, p.16), salienta que as transformações ocorridas principalmente a partir do momento em que a globalização tecnológica passou a interconectar simultaneamente quase todo o planeta, fizeram com que todo

⁴ Partimos do pressuposto que existem, atualmente, diferentes posições, de diferentes autores no que diz respeito aos conceitos de multiculturalidade e interculturalidade. Nossa pesquisa, no entanto, tem como principal referência a perspectiva de Candau (2005, p. 31-32), que em sintonia com Forquin, analisa o **multiculturalismo** como um dado da realidade, uma vez que vivemos em sociedades multiculturais. Salienta, contudo, a necessidade de tomarmos posicionamento diante dessa realidade, seja do ponto de vista teórico, seja do ponto de vista das práticas sociais educativas. Considera o **interculturalismo** como um enfoque que afeta a educação em todas as suas dimensões, que favorece uma dinâmica de crítica e autocrítica, em que se valorize a interação e a comunicação recíprocas entre diferentes sujeitos e grupos sociais. (Grifos nossos)

um arranjo de grupos em territórios delimitados, se tornassem insuficientes ante a expansão das misturas culturais.

De um mundo multicultural – justaposição de etnias ou grupos em uma cidade ou nação – passamos a outro intercultural e globalizado. Sob concepções multiculturais, admite-se a diversidade de culturas sublinhando sua diferença e propondo políticas relativistas de respeito, que frequentemente reforçam a segregação. Em contrapartida, a interculturalidade remeta à confrontação e ao entrelaçamento, àquilo que sucede quando os grupos entram em relações e trocas. Ambos os termos implicam dois modos de produção social: multiculturalidade supõe aceitação do heterogêneo; interculturalidade implica que os diferentes são o que são, em relações de negociação, conflito e empréstimos recíprocos. (CANCLINI, 2009, p.17)

No entender de Andrade (2009, p. 16 -17), a Revolução Tecnológica, tem ocasionado profundas mudanças na noção de espaço e tempo. Corroboramos com o referido autor que para além das concepções de tempo e espaço, outro efeito da globalização é a intensificação dos encontros e desencontros entre diferentes culturas.

Coronil (2005, p. 50) nos lembra que "os discursos da globalização são múltiplos e estão muito longe de serem homogêneos". Na opinião do autor:

Os relatos mais matizados desautorizam a imagem estereotipada da emergência de uma aldeia global, popularizada pelas corporações, pelos Estados metropolitanos e pelos meios de comunicação. Essas versões alternativas sugerem que a globalização não é um fenômeno novo, mas sim a manifestação intensificada de um antigo processo de intensificação do comércio transcontinental, de expansão capitalista, colonização, migrações mundiais e intercâmbios transculturais. Do mesmo modo, sugerem que sua atual modalidade neoliberal polariza, exclui e diferencia, mesmo quando gera algumas configurações de interação translocal e de homogeneização cultural. Para seus críticos, a globalização neoliberal é implosiva ao invés de expansiva, conecta centros poderosos a periferias subordinadas. Seu modo de integração é fragmentário ao invés de total. Constrói semelhanças sobre uma base de assimetrias. Em suma, unifica dividindo. Em vez da reconfortante imagem da aldeia global, oferece, de diferentes perspectivas e com diferentes ênfases, uma visão inquietante de um mundo fraturado e dividido por novas formas de dominação.

Candau e Russo (2011, p. 59), salientam as consequências desse processo histórico da humanidade no cenário atual. Nas palavras das autoras:

Diferentes grupos socioculturais invadem os cenários públicos, tanto no âmbito internacional como em diversos países do continente. Tensões, conflitos, tentativas de diálogos e negociação se multiplicam. **Em cada contexto esta problemática adquire uma configuração específica, articulada com as diversas construções históricas e político-culturais de cada realidade.** (Grifos nossos)

Nos Estados Unidos, o termo multiculturalismo tem sua origem marcada nas lutas contra o racismo empreendidas pelos negros norte-americanos.⁵ De acordo com Silva (2003, p.20):

O multiculturalismo, originalmente como foi concebido nos Estados Unidos da América, preconizava que as diversas culturas existentes no interior do território norte-americano seriam *assimiladas* pela cultura dominante. Pautadas nessa compreensão foram implantadas diversas políticas para levar a cabo essa visão *assimilacionista*, entre elas a chamada *educação compensatória*, traduzida em programas de reforço escolar para crianças, filhos de imigrantes que não dominavam ou não tinham o conhecimento satisfatório da língua e da cultura tradicional americana.

Na Europa, de maneira geral, a educação intercultural passou a ter destaque a partir da década de 1980, quando, “organizações, como o Conselho da Europa e a Comunidade Econômica Europeia passaram a se preocupar de forma mais efetiva com o aumento da imigração nos países desse continente”. (COLETT, 2005, p. 120).

Na França, diante das dificuldades linguísticas e escolares dos filhos de trabalhadores imigrantes na década de 1970, já surgiram alguns trabalhos para atender as especificidades desses alunos, resultando na década seguinte nos primeiros trabalhos teóricos sobre a educação intercultural. Na Itália, assim

⁵No entender de Silva (2003), uma análise acerca da trajetória do termo multiculturalismo nos remete a pensadores clássicos como Alexis de Tocqueville, e do filósofo da educação John Dewey. Tocqueville lançou as bases para a compreensão do pluralismo cultural e político presente na formação da sociedade norte-americana. Em sua obra *A democracia na América* (1832) oferece um panorama da configuração social norte-americana a partir da diversidade característica dos imigrantes que povoaram o território norte-americano e, ao mesmo tempo, destaca a importância da língua comum que usavam esses primeiros imigrantes. Na complexificação desse mosaico representado pela imigração branca, acrescenta-se as populações negras escravizadas e as populações indígenas. No início do século XX, o filósofo da educação John Dewey, com a obra *Democracy and education* (1916), estabelece a relação entre o pluralismo na formação da sociedade norte-americana e a educação, atribuindo à escola o papel de equilibrar as forças presentes na sociedade a fim e garantir interesses e projetos comuns aos cidadãos, assim como a participação democrática. (SILVA, 2003, p.18-19)

como na Espanha, a preocupação com a educação intercultural se intensificou a partir da década de 1980, quando o grande fluxo de imigrantes advindos principalmente do hemisfério sul e Leste Europeu apresentou a necessidade de se pensar uma escola para atender às necessidades específicas que surgiram com a migração. (COLETT, 2005, p. 121).

Na América Latina, a educação intercultural tem trajetória própria, tendo sua origem marcada pelas preocupações com a educação escolar dos grupos indígenas. De acordo com Candau e Russo (2010, p. 154):

A construção dos estados nacionais no continente latino-americano supôs um processo de homogeneização cultural em que a educação escolar exerceu um papel fundamental, tendo por função difundir e consolidar uma cultura comum de base ocidental e eurocêntrica, silenciando e/ou inviabilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades. É neste universo particular de questões, conflitos e buscas que situamos a emergência da perspectiva intercultural no continente. Um processo onde redistribuição e justiça cultural são polos que se exigem mutuamente e que compõem bandeiras de luta na atual dinâmica social e política da América Latina.

Candau (2008a, p.17), destaca as particularidades das questões multiculturais na América Latina, com destaque 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.

Na América Latina e, particularmente no Brasil a questão multicultural apresenta uma configuração própria. Nosso continente é um continente construído com uma base multicultural muito forte, onde as relações interétnicas têm sido uma constante através de toda a sua história, uma história dolorosa e trágica principalmente no que diz respeito aos **grupos indígenas** e afro-descendentes. [...] o debate multicultural na América Latina nos coloca diante na nossa própria formação histórica, da pergunta sobre como nos construímos socioculturalmente, o que negamos e silenciemos, o que afirmamos, valorizamos e integramos na cultura hegemônica.

Percebemos, assim, que dependendo do cenário em que se encontra, a problemática da multiculturalidade adquire contornos específicos. Intensos

debates são travados nos Estados Unidos, na Europa, assim como em diversos países latino americanos.

Para Tubino (2004, p.3), esses contornos específicos, vão influenciar diretamente nas políticas educacionais voltadas para a Educação Intercultural.

Mientras que en Europa hablar de educación intercultural es plantearse cómo integrar a los migrantes, es decir, cómo incorporarlos a la sociedad envolvente respetando sus diferencias, en América Latina hablar de interculturalidad es plantearse el problema de cómo hacer para que los que vivieron siempre aquí no sean sometidos a desrealizadores procesos de aculturación forzada, expulsados de sus territorios ancestrales y postergados de sus derechos fundamentales. En otras palabras, cómo concebir y generar formas de organización política y de convivencia intercultural basadas en el reconocimiento de la diversidad, la inclusión socio-económica y la participación política de los grupos culturales originarios secularmente postergados.

No que se refere especificamente ao debate da interculturalidade no contexto da América Latina, Tubino (2004, p. 6) salienta a variedade de usos e significados do conceito. Destaca, contudo, a necessidade de esclarecer as diferentes variações e usos políticos que permeiam conceito de multiculturalismo em nossos contextos. Realiza assim, distinção entre interculturalismo funcional (ou neo-liberal) e o interculturalismo crítico.

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(...)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.

Para Tubino (2004, p. 3) a interculturalidade não é um conceito, é maneira de comportar-se. Não é categoria teórica, é proposta 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 (2002, p. 54) salienta ainda que em realidades tão plurais como da América Latina, o multiculturalismo deve ser parte substantiva de cultura política, de democracia participativa, voltada para a construção de cidadanias culturalmente diferentes.

Creo que la interculturalidad debe ser parte sustantiva de la cultura política de las democracias participativas en contextos pluriculturales como el nuestro. La cultura política, la cultura de los derechos humanos de las sociedades democráticas debe interculturalizarse, pues o es intercultural o no es democrática. La actual fusión de la cultura política de los derechos con la cultura hegemónica debe ser disuelta pues, a pesar de su procedencia cultural, la cultura política debe ser reconocida como propia por los ciudadanos de todas las culturas. El acceso a la ciudadanía y el accionar de los derechos reconocidos jurídicamente no deben implicar más el desaprendizaje forzado de la lengua y de la cultura de origen. La enajenación cultural no debe ser más la condición de posibilidad del ejercicio de la ciudadanía.

Apesar de todo o debate existente, para Canclini (2009), a história das ciências sociais é marcada por postura fragmentadora em que se acostumou a elaborar separadamente estudos sobre a interculturalidade. Na análise do autor (2009, p.55):

As teorias do étnico e do nacional são em geral, teorias das diferenças. Por outro lado, o marxismo e outras correntes macrossociológicas (tais como as que se ocupam do imperialismo e da dependência) dedicam-se à desigualdade. Em alguns autores, encontram-se combinações de ambos os enfoques, como certos enfoques do nacional em estudos sobre o imperialismo ou contribuições à compreensão do capitalismo em especialistas da questão indígena. Quanto aos estudos sobre conectividade e desconexão, concentram-se nos campos comunicacional e informático, com escasso impacto nas teorias socioculturais.

Canclini (2009, p.26-27) elucida ainda, o caráter díspar e os significados múltiplos e dispersos que envolvem o termo multiculturalismo nas

sociedades. Concordamos com o entendimento de Canclini, de que as análises multiculturais não devem se pautar em tentativas de substituição de uma teoria por outra, até mesmo porque, “não há um processo evolucionista de substituição de algumas teorias por outras” (p.16).

No entender de Fleuri (2003, p. 17), o termo multicultural tem sido utilizado para indicar diferentes concepções. Nas palavras do autor:

O termo “multicultural” tem sido utilizado como categoria descritiva, analítica, sociológica ou histórica, para indicar uma realidade de convivência entre diferentes grupos culturais num mesmo contexto social (Moreira, 2001; Silva, 2001;2003). Também tem se referido a diferentes perspectivas de respostas a esta realidade social multicultural. Pode inclusive, representar concepções pedagógico-políticas divergentes: algumas defendem um modo de aproximar as diferenças étnico-culturais, isolando-as reciprocamente; outras propugnam a perspectiva de convivência democrática entre todos os grupos diferentes. Por sua vez, o adjetivo “intercultural” tem sido utilizado para indicar realidades e perspectivas incongruentes entre si: há quem o reduz ao significado de relação entre grupos “folclóricos”; há quem amplia o conceito de **interculturalidade** de modo a compreender o “diferente” que caracteriza a singularidade e a irrepetibilidade de cada sujeito humano; há ainda quem considera **interculturalidade** como sinônimo de “mestiçagem”. (Grifos nossos)

Concordamos com o autor anteriormente citado que a interculturalidade, não se restringe em promover educação para o outro, mas no reconhecimento do outro e da sua cultura como produtores conhecimento. Assim, ao buscarmos compreender o outro em profundidade, questionamos a própria estrutura do nosso pensamento, do nosso modo de viver.

Para Candau (2008 b, p.18), uma das dificuldades em se penetrar a problemática do multiculturalismo se refere à polissemia do termo. A referida autora salienta a existência de inúmeras e diversificadas concepções e vertentes multiculturais. Enfatiza contudo, a necessidade de explicitar a concepção que fundamenta suas análises, ao tratar das questões que atualmente permeiam os debates acerca do multiculturalismo.

Para tal, é necessário, inicialmente, fazer distinção entre a abordagem descritiva - que entende o multiculturalismo enquanto característica das sociedades atuais, em que as configurações multiculturais dependem de cada contexto histórico, político e sociocultural – e a abordagem na perspectiva

propositiva, na qual, o multiculturalismo não é compreendido apenas como um dado da realidade, mas como possibilidade de atuação, intervenção e transformação da dinâmica social.

Na perspectiva propositiva, existem ainda, diferentes concepções, que permeiam o trabalho de autores de diferentes abordagens multiculturais. Contudo, a referida autora destaca apenas três abordagens, (multiculturalismo assimilacionista, multiculturalismo diferencialista e o multiculturalismo interativo) as quais considera fundamentais, por serem a base de diversas propostas e diferentes abordagens multiculturais. (CANDAU, 2008a, p. 20)

Assim, para Candau (2008a, p. 20-21):

A abordagem **assimilacionista** parte da afirmação de que vivemos numa sociedade multicultural, no sentido descritivo. Nessa sociedade multicultural não existe igualdade de oportunidades para todos/as. Há grupos, como indígenas, negros e homossexuais, pessoas oriundas de determinadas regiões geográficas do próprio país, ou de outros países e de classes populares, e/ou, com baixos níveis de escolarização, com deficiência, que não têm mesmo o acesso a determinados serviços, bens, direito fundamentais que outros grupos sociais, em geral, classe média ou alta, brancos, considerados “normais”, e com elevados níveis de escolarização. Uma política assimilacionista – perspectiva prescritiva – vai favorecer que todos/as se integrem na sociedade e sejam incorporados à cultura hegemônica .

Uma segunda concepção pode ser denominada de **multiculturalismo diferencialista**. Esta abordagem parte da afirmação de que quando se enfatiza a assimilação termina-se por negar a diferença ou por silenciá-la. Propõe então colocar a ênfase no reconhecimento das diferenças. Para garantir a expressão das diferentes identidades culturais presentes num determinado contexto afirma ser necessário garantir espaços próprios e específicos em que estas possam expressar com liberdade, coletivamente. (Grifos nossos)

Essas duas abordagens, segundo a autora anteriormente citada, estão mais presentes nas sociedades atuais. Sendo que a primeira (assimilacionista), pautada na integração da sociedade à cultura hegemônica, acaba por não mexer na matriz da sociedade, restringindo-se a “integrar os grupos marginalizados e discriminados aos valores, mentalidades conhecimentos socialmente valorizados pela cultura hegemônica”. (CANDAU, 2008a, p. 20)

Já a segunda concepção (multiculturalismo diferencialista, ou monocultura plural), acaba por privilegiar a “formação de comunidades culturais

hegemônicas com suas próprias organizações, criando verdadeiros *apartheid* socioculturais. (CANDAU, 2008a, p. 21-22)

Neste sentido, a posição de Candau (2008a) aproxima-se mais da terceira perspectiva (multiculturalismo aberto e interativo) “que acentua a interculturalidade por considerá-la mais adequada para a construção de sociedades democráticas, pluralistas e inclusivas, que articulam políticas de igualdade com políticas de identidade”. (CANDAU, 2008a, p. 22)

A autora assume, assim, a abordagem que se aproxima do multiculturalismo crítico, entendido como,

parte da afirmação de que o multiculturalismo tem de ser situado a partir de uma agenda política de transformação, sem a qual corre o risco de se reduzir a outra forma de acomodação à ordem social vigente. Entende as representações de raça, gênero e classe como produto das lutas sociais sobre signos e significações. Privilegia a transformação das relações sociais, culturais e institucionais em que os significados são gerados. (CANDAU, 2008b, p. 51)

Candau (2008a, p. 22-23) analisa, ainda, algumas características que especificam a perspectiva intercultural.

Uma primeira, que considero básica, **é a promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade. Concebe as culturas em contínuo processo de construção e reconstrução.** Certamente cada cultura tem suas raízes, mas estas são históricas e dinâmicas. Não fixam as pessoas em determinado padrão cultural engessado.

Uma terceira característica está constituída pela **afirmação de que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos** e mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanente, o que supõe que as culturas não são “puras”. A hibridização cultural é um elemento importante para se levar em consideração na dinâmica dos diferentes grupos socioculturais. **A consciência dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais** constitui outra característica desta perspectiva. As relações culturais não são relações idílicas, não são relações românticas, elas estão construídas na história e, portanto, estão atravessadas por questões de poder, por relações fortemente hierarquizadas, marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos.

Uma última característica que gostaria de assinalar diz respeito ao fato de **não desvincular as questões da diferença e da desigualdade presentes hoje de modo particularmente**

conflitivo, tanto no plano mundial quanto em cada sociedade.
(Grifos nossos)

Para além da questão teórica, o debate acerca da interculturalidade é dilema-chave nas políticas sociais e culturais, uma vez, que para reconhecer as diferenças, corrigir as desigualdades, conectar a maioria das pessoas às redes globalizadas, em uma realidade marcada por expressiva hibridização cultural, permeada por relações conflituosas (de encontros e desencontros), é necessário pensar os modelos pelos quais cada um destes termos se complementam e se desencontram.

Diante deste panorama, o grande questionamento está em como pensar políticas educacionais, que até então se pautavam na coexistência de grupos em territórios delimitados, e que se tornaram insuficientes diante da expansão das misturas interculturais. (CANCLINI, 2009, p.16).

Candau e Russo (2010, p. 166) destacam a importância da interculturalidade na formação de processos educativos, com base ética, política e epistêmica, por meio dos quais, questiona-se a colonialidade presente na sociedade e na educação. De acordo com as referidas autoras existe uma lógica colonial que continua presente e configura as sociedades latino-americanas até os dias atuais. (CANDAU E RUSSO 2010)

Para Lander (2005, p.13):

Esta 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. Mas é ainda mais que isso. 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.

Lander (2005) salienta, contudo, novas possibilidades existentes no interior do pensamento Latino Americano, ou fora dele, outras alternativas de conceber e questionar o caráter colonial/eurocêntrico dos saberes sociais sobre

o continente, dentre as quais destaca três recentes contribuições: Trouillot, Escobar e Coronil.

- **Michel-Rolph Trouillot**
As implicações da narrativa histórica universal que tem a Europa como único sujeito significativo são abordadas por Michel-Rolph Trouillot. Em *Silencing the Past. Power and the Production of History*, ele analisa o caráter colonial da historiografia ocidental mediante o estudo das formas como foi narrada a revolução haitiana, enfatizando particularmente a demonstração de como operam as relações de poder¹⁸ e os silêncios na construção da narrativa histórica. (p.16)
- **Arturo Escobar**
Em *Encountering Development. The Making and Unmaking of the Third World*, Arturo Escobar propõe-se a contribuir para a construção de um quadro de referência para a crítica cultural da economia como estrutura fundacional da modernidade. Para tanto, analisa o discurso e as instituições nacionais e internacionais do desenvolvimento no pós-guerra. Este discurso, produzido sob condições de desigualdade de poder, constrói o Terceiro Mundo como forma de exercer controle sobre ele. (p.16)
- **Fernando Coronil**
Do livro de Fernando Coronil *The Magical State*, interessa destacar sua análise de algumas cisões fundantes dos saberes sociais modernos que foram caracterizadas na primeira parte deste texto, assunto abordado a partir da exploração das implicações da exclusão do espaço e da natureza que se deu historicamente na caracterização da sociedade moderna. De acordo com Coronil, nenhuma generalização pode fazer justiça à diversidade e complexidade do tratamento da natureza na teoria social ocidental. (p.18)

Candau e Russo (2011, p. 71) destacam os estudos de um grupo de pesquisadores denominado "Modernidade Colonialidade"⁶, que está desenvolvendo propostas de diálogos com militantes e movimentos sociais no intuito de promover investigações sobre a lógica colonial existente em nossa sociedade e na educação até os dias atuais.

⁶ O grupo "Modernidade Colonialidade" é formado por vários intelectuais da América Latina e apresenta caráter heterogêneo e transdisciplinar. As figuras centrais desse grupo são: o filósofo argentino Enrique Dussel, o sociólogo peruano Anibal 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. (OLIVEIRA E CANDAU, 2011, p. 81)

Não é nosso objetivo nessa pesquisa realizar análise mais aprofundada dos estudos realizados por esse grupo, contudo, entendemos que a análise mesmo superficial no sentido de identificarmos o entendimento básico de interculturalidade proposto pelo grupo "Modernidade Colonialidade", é necessário. Para tal utilizaremos a análise da Candau e Russo (2010) que salientam a necessidade de distinção entre os conceitos de descolonização e decolonialidade. Como salientam as autoras (2010, p. 165):

Os países latino-americanos conquistaram desde o século XIX sua independência política, no entanto, segundo o grupo modernidade/colonialidade, a lógica colonial penetrou profundamente as estruturas, instituições, mentalidades e subjetividades de tal maneira que continua presente e configura as sociedades latino-americanas. 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 inferiorização e subalternização de determinados grupos sociais, particularmente os indígenas e negros. Walsh (2006) menciona também a colonialidade da natureza, entendida como a afirmação da divisão binária entre natureza e sociedade e a negação de perspectivas em que estas realidades estão entrelaçadas e se articulam também com a dimensão da espiritualidade.

Este grupo propõe que a interculturalidade seja concebida como estratégia ética política. Defendem "que a perspectiva intercultural seja o caminho para desvelar os processos de de-colonialidade e construir espaços, conhecimentos, práticas que permitam a construção de sociedades distintas". (CANDAU, 2010, p. 165)

Visando a construção de práticas pedagógicas que assumam a perspectiva intercultural, Candau (2008a), propõe quatro elementos os quais considera importantes. São eles:

- **Reconhecer nossas identidades culturais:** proporcionar espaços que favoreçam a tomada de consciência da construção da nossa própria identidade cultural, no plano pessoal, situando-a em relação

com os processos socioculturais do contexto em que vivemos e da história do nosso país. (p. 25)

- **Desvelar o daltonismo cultural presente no cotidiano escolar:** consiste em desvelar os processos de construção deste *daltonismo cultural*, que favorece o caráter monocultural da cultura escolar e da cultura da escola, e que tem implicações muito negativas para a prática educativa [...] Ter presente o *arco-íris* das culturas nas práticas educativas supõe todo um processo de desconstrução de práticas naturalizadas e enraizadas no trabalho docente para sermos educadores/as capazes de criar novas maneiras de situar-nos e intervir no dia-a-dia de nossas escolas e salas de aula. (p. 27-28)
- **Identificar nossas representações dos "outros":** tendo em vista que as relações construídas entre "nós" e os "outros" estão carregadas de estereótipos e ambiguidades,[...] cabe ao educador/a o papel de mediador na construção de relações interculturais positivas, o que não elimina a existência de conflitos. O desafio está em promover situações em que seja possível o reconhecimento entre os diferentes, exercícios em que promovamos o colocar-se no ponto de vista, no lugar sociocultural do outro [...] (p. 28-31)
- **Conceber a prática pedagógica como um processo de negociação cultural:** consiste em assumir as lentes as quais permitam que encaremos nossas práticas educativas enquanto processo de *negociação cultural*.

A análise acima, pautada na perspectiva de educação intercultural, na articulação de políticas de igualdade e identidade, em que as diferenças sejam dialeticamente integradas contribui de maneira significativa com esta pesquisa. Uma educação democrática, plural, humana, para o reconhecimento do outro, que não desvincule as questões da diferença e da desigualdade presentes, não somente na nossa realidade como no plano internacional. (CANDAU 2008b, p.52)

Em síntese, a análise das questões trazidas pelos autores até aqui destacados, permite-nos identificar que existe, atualmente, um número significativo de pensadores de diferentes matizes que dedicam seus estudos a

interculturalidade/multiculturalidade, e que dependendo do cenário em que se encontra possui características próprias.

Nossa pesquisa, contudo, será fundamentada principalmente pela análise de Candau, a qual defende que especialmente em nosso contexto, marcado por expressiva pluralidade étnica e cultural, **a educação é fundamental para a construção de uma sociedade democrática, na promoção do diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais.** Diálogos esses marcados por conflitos, advindos da assimetria de poder existente entre os diferentes. Um espaço de negociação, onde as desigualdades, os conflitos marcados por relações de poder, não sejam negados e sim confrontados.

1.2 IDENTIDADE E ALTERIDADE COMO BASE PARA A CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL EM ESCOLAS INDÍGENAS

Candau (2005, p. 15) destaca o atual contexto internacional em que nos encontramos marcado por uma globalização excludente,

políticas neoliberais, militarização dos conflitos, unilateralismo, enfraquecimento do sistema internacional de mediação das relações entre países e blocos geopolíticos e econômicos e a nova doutrina de segurança global estão reforçando fenômenos socioculturais de verdadeiros apartheid, intolerância e negação do “outro”, que assumem diferentes formas e manifestações.

Entretanto, não podemos desconsiderar que essa realidade não afeta a todos os grupos (sociais e culturais) ou a todas as pessoas de maneira igual. Essa realidade afeta principalmente aquelas pessoas que por suas características sociais ou étnicas, (indígenas, negros, etc.), ou, que por não se adequarem a sociedade cada vez mais competitiva, marcada pela lógica do mercado, são considerados diferentes.

Freire (2009, p. 94) entende a interculturalidade enquanto “resultado da relação entre culturas, da troca que se dá entre elas”. Entretanto, no caso específico dos povos indígenas, o problema é que essa troca, em grande parte, fora imposta a “ferro e a fogo”. Então,

historicamente essa relação tem sido simétrica, não tem tido mão dupla, tanto na Amazônia, como no resto do Brasil e da América. Ou seja, os índios não puderam ter liberdade de escolha de olhar o leque de opções e dizer: “nós queremos isso, nós queremos trocar aquilo”. **As relações foram assimétricas em termos de poder.** Não houve diálogo. Houve imposição do colonizador. Aquilo pelo qual nós brigamos hoje é por uma interculturalidade, entendida como um diálogo respeitoso entre culturas, de tal forma que cada uma delas tenha a liberdade de dizer: “Olha! Isso nós queremos, isso nós não queremos”, ou então, “nós não queremos nada disso”. É essa liberdade de transitar entre outras culturas que não concedemos aos índios, quando congelamos suas culturas. (Grifos nossos)

Paula (1999, p.77) salienta a influência desse processo no contexto das políticas públicas para escola indígena. Destaca que a preocupação em afirmar os currículos educacionais indígenas como interculturais,

(...) nasce de uma situação já existente de fato. Ou seja, antes de a escola ser intercultural, as sociedades indígenas já estão se relacionando com a sociedade não-indígena, desde o momento do contato. E o modo como ocorrem essas relações se reflete no cotidiano da escola. Não é outra a razão de só recentemente esse adjetivo aparecer qualificando a escola indígena, coincidindo com a época em que o modelo de educação integradora, implantado desde a colonização em nosso país, começou a ser questionado pelas comunidades indígenas e seus aliados. Nesse modelo, as questões que diziam respeito às culturas indígenas não se colocavam, pois se a intenção era a assimilação dos índios à “comunidade nacional”, conseqüentemente a escola deveria ser um dos instrumentos dessa integração, e essa perspectiva estaria, inevitavelmente, presente nos currículos, transplantados dos modelos aplicados nas escolas da sociedade majoritária.

Em sua análise acerca do papel interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena, a autora anteriormente citada enfatiza que “quando se fala em **interculturalidade**, a ideia que nos vem à mente é a de que duas ou mais culturas estão se relacionando de alguma forma”. Para a referida autora, existe certa confusão teórica, em que a interculturalidade se apresenta enquanto um modelo que prioriza, ora os conhecimentos acumulados pela sociedade ocidental, ora os conhecimentos produzidos pelas sociedades indígenas (1999, p.13).

Para Paula (1999, p.76):

A escola, quando se instala numa comunidade indígena – quer a pedido desta, quer à custa de ações marcadas por imposições colonialistas, ainda presentes em nossos dias – traz no seu cerne essa problemática, visto ser ela uma instituição tão caracteristicamente criada pelas sociedades ocidentais.

Corroboramos com a ideia da autora anteriormente citada de que a interculturalidade está, “na garantia de a escola poder ser um espaço que reflita a vida dos povos indígenas hoje, com as contradições presentes nas relações entre as diferentes sociedades.” (1999 p. 88-89)

Não podemos desconsiderar contudo, que dependendo do contexto em que estão inseridos, a abordagem de inclusão e exclusão socioespacial das sociedades indígenas possui características próprias.

De acordo com Monte (2005, p.399):

Em toda a América Latina, a Educação Intercultural Bilingüe, EIB, vem se consolidando como um processo de longa duração, em estreita concatenação com a reforma política dos Estados e as reformas educativas nacionais. Nas últimas décadas, conquistou uma dimensão política e institucional significativa para os povos indo e afro-americanos, traduzida em novas bases jurídicas e em esforços para reorientação dos currículos das escolas indígenas e da formação de seus professores.

No Brasil, destaca Cota (2003, p. 79), a educação intercultural surge em um contexto de redemocratização da educação escolar indígena,

que favoreceu entre outras questões o reconhecimento dos direitos dos povos indígenas, enquanto etnias, às terras tradicionalmente ocupadas por eles. Direitos estes que se concretizaram, em termos legais, com a promulgação da Constituição Federal (1988). Esta constituição assegurou ainda que seja utilizada a língua materna e os processos próprios de aprendizagem na educação escolar. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena do MEC (1999) estabelecem que a educação escolar indígena seja específica e diferenciada, intercultural e bilíngue.

No entender de Russo (2009, p. 74):

Desde a Constituição Federal de 1988, o artigo 215 garante como dever do Estado a proteção das manifestações culturais indígenas e regula o uso das línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, incluindo-os no ensino fundamental.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional fortaleceu essa medida e possibilitou a autonomia das comunidades indígenas na definição dos conteúdos, dos princípios pedagógicos, a forma de funcionamento e a rotina de suas escolas. Com essas medidas o Estado brasileiro deixou de ver a diversidade como ponto de partida em um processo civilizatório para significá-la como “um instrumento de valorização dos saberes e processos próprios de produção e recriação da cultura” (RCNEI, 2002,p. 32), e em todos os documentos oficiais publicados **desde então, o Estado tem confirmado o interesse na construção de uma educação diferenciada, intercultural e bilíngue voltada para a população indígena do país.** (Grifos nossos)

Para Fleuri (2003, p. 16):

Desde o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que elegeram a pluralidade cultural como um dos temas transversais (BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1997), **o reconhecimento da multiculturalidade e a perspectiva intercultural ganharam grande relevância social e educacional com o desenvolvimento do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**, com as políticas afirmativas das minorias étnicas, com as diversas propostas de inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais na escola regular, com a ampliação e reconhecimento dos movimentos de gênero, com a valorização das culturas infantis e dos movimentos de pessoas de terceira idade nos diferentes processos educativos e sociais. (Grifos nossos)

Para Candau e Russo (2010) 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, há que se considerar 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. No entendimento das referidas autoras (2006, p. 163):

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. Conforme denominado pelo pesquisador peruano Fidel Tubino (2005) um “*interculturalismo funcional*”. (Grifos das autoras)

Essa situação/condição não condiz com a proposta de Fleuri e Souza (2003, p. 73) os quais defendem a perspectiva de uma educação intercultural, que não sendo 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 entender de Candau (2005, p.19):

Muitas são as possíveis entradas nas questões colocadas pelo multiculturalismo. No entanto, a questão da **alteridade** 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”?** (GRIFOS NOSSOS)

Para a autora anteriormente citada (2011, p.21), nossa maneira de situarmos em relação aos outros, é construída a partir de postura etnocêntrica.

Incluímos no “**nós**”, todas aquelas pessoas e grupos sociais que tem referências semelhantes aos nossos. Que têm hábitos de vida, valores, estilos, visões de mundo que se aproximam dos nossos e os reforçam. Os “outros” são os que se confrontam com estas maneiras de situar-nos no mundo por sua classe social etnia, religião, valores, tradições etc.

Utilizando da análise de Skliar e Duschatzky (2000), Candau (2011, p.21), distingue “três formas em que a diversidade vem sendo enfrentada, configurando os imaginários sociais sobre alteridade [...]” O outro como fonte de todo o mal,

[...] que marcou predominantemente as relações sociais durante o século XX e pode se revestir de diferentes formas, desde a eliminação física do outro à coação interna mediante a regulação de costumes e moralidades. (p. 21)

Neste modo de situar-nos diante do 'outro', assume-se uma visão binária e dicotômica. Uns são os bons, os verdadeiros, os autênticos, os civilizados, os cultos, os defensores da liberdade e da paz. Os 'outros' são maus, falsos, bárbaros, ignorantes e terroristas. Se nos situarmos nos primeiros, o que temos de fazer é eliminar, neutralizar, dominar ou subjugar o 'outro'. Caso nos sintamos representados como integrantes do pólo oposto, ou internalizamos a nossa 'maldade' e nos deixamos 'salvar', passando para lado dos 'bons' ou confrontamos violentamente com estes. (p.22)

O outro como sujeito pleno de um grupo cultural, é destacado por Candau (2011, p.22), como a segunda forma com a qual a diversidade tem sido enfrentada.

[...] parte de uma concepção de cultura em que esta representa uma comunidade homogênea de crenças e de estilo de vida. A radicalização desta visão levaria a encerrar a alteridade na pura diferença. As diferenças são essencializadas. Para os autores, muitas das posições multiculturalistas se baseiam nesta perspectiva e, deste modo, assumem um discurso conservador.

E, por fim, apresenta a terceira forma se enfrentar a diversidade, 'o outro como alguém a tolerar', a qual de acordo com Candau (2011, p. 22), nos convida a admitir a existência de diferenças. Contudo, a autora destaca que nessa admissão existe um paradoxo.

[...] aceitar ao **diferente** como princípio também se deveria aceitar os grupos cujas marcas são comportamentos anti-sociais e opressivos. No campo da educação, a tolerância pode nos instalar no pensamento débil, evitar que examinemos e tomemos posição em relação aos valores que dominam a cultura contemporânea, fazer-nos evitar polemizar, assumir a conciliação como valor último e evitar questionar a 'ordem' como comportamentos a serem cultivados.

Woodward (2009) ao analisar a **diferença** sugere que as identidades são formadas relativamente a outras identidades. "Essa construção aparece, mais comumente, sob a forma de oposições binárias". (p. 49).

Silva (2009, p. 83) utilizando da análise do filósofo francês Jacques Derrida, salienta que na **oposição binária**, um dos termos é sempre privilegiado,

recebendo um valor positivo enquanto o outro recebe um valor negativo. "Nós" e "eles", por exemplo, constitui uma típica oposição binária: não é preciso dizer qual o termo é, aqui,

privilegiado. As relações de identidade e diferença ordenam-se, todas, em torno de oposições binárias: masculino/feminino/branco/negro/ heterossexual/homossexual.

Para o autor acima citado (2009, p.82) “a afirmação da identidade e da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e excluir”

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 e reafirmam relações de poder. Dividir o mundo social entre “nós” e “eles” significa classificar. Dividir e classificar significa, neste caso, também hierarquizar. Deter o privilégio de classificar significa também deter o privilégio de atribuir diferentes valores aos grupos assim classificados.

Percebemos, assim, que para Silva (2009) a identidade e a diferença⁷ devem ser compreendidas enquanto processos de produção social, com relações de poder.

Ver a identidade e a diferença como uma questão de produção significa tratar as relações entre as diferentes culturas não como uma questão de consenso, de diálogo, ou comunicação, mas como uma questão que envolve, fundamentalmente, relações de poder. (SILVA, 2009, p.96)

Ribeiro (2005, p. 487) analisando as ideias de Bakhtine (1971), salienta que,

o encontro é sempre, ao mesmo tempo, também confronto, proximidade e distância são dois momentos inseparáveis do mesmo processo, que não consente nem a diferença radical nem a assimilação homogeneizante. Ao modelo de comunicação que daqui resulta subjaz nitidamente uma noção de cultura indissociável da noção de fronteira: se a fronteira pode transpor-se, é porque existe, e o acto de transpô-la não a anula, pelo contrário, confirma-a e, muitas vezes, multiplica-a.

Nesse sentido, concordamos com Woodward (2009) que, apesar da diferença ser construída negativamente, por meio da exclusão, ou, da

⁷ A identidade e a diferença são aqui entendidas em relação de estreita dependência. Assim, as afirmações sobre diferença, só fazem sentido em se compreendidas em sua relação com as afirmações sobre a identidade (SILVA, 2009, p.74-75).

marginalização, daquelas pessoas que são constituídas como “outros”, ela pode ser celebrada como fonte da diversidade, heterogeneidade e hibridismo.

A diferença pode ser construída negativamente - por meio da exclusão ou da marginalização daquelas pessoas que são definidas como “outros”, ou forasteiros. Por outro lado, ela pode ser celebrada como fonte de diversidade, heterogeneidade e hibridismo, sendo vista como fonte enriquecedora. (2009, p.50)

Barth (1998) enfatiza que as situações de contato social entre pessoas de culturas diferentes implicam na manutenção de fronteiras étnicas. Para os grupos étnicos permanecerem como unidades significativas é necessário que perdurem diferenças no comportamento, ou seja, diferenças culturais persistentes. Contudo, concordamos com o autor que,

onde indivíduos de diferentes culturas interagem, poder-se-ia esperar que tais diferenças se reduzissem, uma vez que a interação simultaneamente requer e cria uma congruência de códigos e valores – melhor dizendo uma similaridade ou comunidade de cultura . (1998, p.196)

Para Silva (2009, p. 87):

a mistura, a conjunção, o intercurso entre diferentes nacionalidades, entre diferentes etnias, entre diferentes raças – coloca em xeque aqueles processos que tendem a conceber as identidades como fundamentalmente separadas, divididas, segregadas. O processo de hibridização confunde a suposta pureza e insolubilidade dos grupos que se reúnem sob as diferentes identidades nacionais, raciais ou étnicas. A identidade que se forma por meio do hibridismo não é mais integralmente nenhuma das identidades originais, embora guarde traços dela.

Esta situação/condição é estabelecida por Anzaldúa *apud* Hanciau (2005, p. 133) como espaço intermediário.

A coexistência de dois modelos de referência, habitualmente incompatíveis, causa-lhe um choque ou colisão cultural, levando-a a rumar para uma nova consciência, a abandonar a margem oposta, a deixar para trás a cultura dominante, apagando-a, para atravessar a fronteira, na trajetória de um espaço intermediário em direção a outro território completamente novo.

Conforme exposto por Pesavento (2001) *apud* Hanciau (2005, p.133):

A fronteira constitui-se em encerramento de um espaço, limitação de algo, fixação de um conteúdo e de sentidos

específicos, conceito que avança para os domínios da construção simbólica de pertencimento denominada identidade e que corresponde a um marco de referência imaginária, definido pela diferença e alteridade na relação com o outro.

Martins (1997) defende que a fronteira deve ser concebida como o lugar da alteridade, pois nela há o embate de temporalidades diversas. Em sua interpretação:

[...] 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)

Nessa perspectiva, a fronteira, configura-se como um território de invenção do outro, onde o indivíduo procura se reconhecer frente à alteridade. É um “entre-lugar”, zona de transição entre os diferentes que estão a negociar uma identidade.

No entender de Fleuri (2003, p.30):

Embora os outros, os diferentes, frequentemente tenham sido domesticados pelo discurso e pelo poder colonial, *a irrupção (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)

Neste sentido, a identidade tem que ser pensada como um significado cultural e socialmente atribuído, uma vez que as identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença que pode se dar tanto por meio de sistemas simbólicos de representação, quanto por meio de formas de exclusão social.

Em resumo, a análise realizada nesse capítulo demonstra a complexidade que invade o cenário atual, seja no âmbito internacional, seja no âmbito nacional. Tensões, conflitos, encontros e desencontros entre diferentes grupos socioculturais, nos colocam diante da necessidade de pensarmos as identidades e diferenças com base na perspectiva intercultural, em que os diálogos entre os diferentes grupos sirvam como elemento de enfrentamento aos conflitos provocados pela assimetria de poder. Que o diálogo entre os diferentes, nos leve ao reconhecimento do "outro", não como mera aceitação, mas numa relação em que as diferenças sejam dialeticamente integradas.

Nessa perspectiva, salientamos a importância da proposta pedagógica que tenha como fundamento a afirmação da diferença e a luta contra todas as manifestações de discriminação. Que vise romper com a mera ideia de tolerância e respeito para com a diversidade, e que a identidade e a diferença sejam entendidas enquanto processo de produção social, que envolvem fundamentalmente relações de poder. Que os conflitos existentes não sejam negados, mas enfrentados com estratégias que promovam relações de diálogos entre pessoas e grupos culturais diferentes.

Dentro dessa perspectiva, e com base na análise de Candau e Russo (2001, p.61), de "que o termo interculturalidade surge na América Latina, no contexto educacional, e mais precisamente com relação a educação escolar indígena", a seguir faremos breve análise sobre a educação escolar indígena brasileira, com atenção especial ao município de Dourados (MS) por possuir significativa presença de indígenas e, conseqüentemente, um número expressivo de escolas indígenas, será de significativa contribuição para pensarmos as problemáticas até aqui destacadas.

CAPÍTULO II

O MUNICÍPIO DE DOURADOS NO CONTEXTO DA

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA BRASILEIRA

2.1 EDUCAÇÃO INDÍGENA E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: ESTABELECENDO DISTINÇÕES

Tendo em vista os objetivos deste trabalho, neste momento passaremos a breve discussão sobre a educação escolar indígena no intuito de caracterizarmos o quadro geral em que se inserem as escolas das aldeias indígenas de Dourados (MS).

Partindo desse pressuposto, buscaremos analisar a educação escolar indígena, sob a perspectiva de pensadores⁸ que a distinguem da educação indígena.

Troquez (2006, p.19) utiliza o termo **Educação Escolar indígena**, para se referir ao processo de educação formal, com escolas, professores, materiais didáticos, dentre outros. A autora utiliza o termo Educação indígena para se referir aos processos pedagógicos exercidos pela família e pela comunidade.

Na análise de Ferreira (2008):

educação escolar e educação indígena são completamente diferentes, ou seja, a segunda não se encerra na escola. A escola foi forjada para transmitir alguns conhecimentos, e o faz a partir de preceitos e condições que estão longe de serem universais. A ideia de que se deva haver um modelo de ensino especializado para as crianças, material específico e profissionais especializados e um espaço e tempo para esse aprendizado são construções históricas, que dizem respeito a uma história particular, a ocidental.

De acordo com Paladino (2001, p. 23), a dicotomia **Educação indígena** (processo de socialização próprio a cada etnia) e a **Educação Escolar Indígena** ou como destaca esta autora “**educação para indígena**”, (de fins pedagógicos, externos que planeja) foi estabelecida por Meliá (1979), e trabalhada posteriormente por diversos estudiosos da área. No entender da referida autora a educação para indígena,

coloca-se como um problema político, destacando-se que qualquer projeto não é neutro, mas está orientado pela postura básica de que o índio vai/deve desaparecer na sociedade nacional, ou a crença de que vai e deve sobreviver. Na primeira posição, a educação assume um caráter de uma disciplina e de

⁸ Os principais autores que tomaremos como referência são: Troquez (2006); Luciano (2006); Ferreira (2008); Evaristo & Mendonça (2004) e Meliá (1979).

um instrumento de colonização. Na segunda, adquire o sentido de ser um instrumento de identidade étnica e de libertação.

Nesse sentido, corroboramos com a ideia de Ferreira (2008), que a escola é uma instituição constituída a partir de princípios e condições que estão longe de serem em prol do bem comum, e que “é na escola que se cria a ideia de indivíduo, individualismo”. De acordo com este autor (2008, p.174):

A educação escolar (escola) não é produto da cultura indígena. Nesse sentido, quero apontar para que a instituição é uma imposição de fora para dentro, a escola entra nas sociedades indígenas com todos os problemas existentes na escola não-indígena.

Contudo, não estamos aqui negando a necessidade ou importância que a escola representa para a sociedade indígena, tendo em vista principalmente, o histórico de luta para a implantação e ou regulamentação da categoria “Escola Indígena”⁹, que acabou por resultar na significativa presença dessa instituição em terras indígenas.

Como elucida Souza (2009, p. 9):

Um desafio para os próprios índios é descobrir e construir um sentido para a escola, um desafio para os pesquisadores, indigenistas e aliados do movimento indígena. Os índios estão tendo papel importante nesse processo, qualificando suas reivindicações, exigindo o cumprimento da legislação e participando, ativamente, no desenvolvimento da educação em suas escolas. (SOUZA, 2009, p.9)

Para Paladino (2001, p: 25):

A escola, que foi um instrumento de aculturação e de integração forçada à sociedade nacional, é conquistada pelos

⁹ A escola indígena foi instituída pela Resolução CEB Nº 3, de 10 de novembro de 1999 nos seguintes termos: “O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições regimentais e 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 pelo Senhor Ministro de Estado da Educação, em 18 de outubro de 1999, estabelece em seu Art. 1º no âmbito da educação básica, a estrutura e o funcionamento das Escolas Indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios, e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.” (RESOLUÇÃO CEB Nº 3, DE 10 DE NOVEMBRO DE 1999). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 20/01/2012.

índios ou, para usar um termo ainda mais em voga, é “reapropriada” ou “indianizada,” chegando a facilitar a discussão e organização política de diversos povos. No entanto, essa conquista da escola é, na maioria das vezes, analisada em termos do que ela significa para a cultura ocidental: aquisição de direitos como cidadão, possibilidade de ascensão social, aquisição de conhecimentos úteis para conseguir uma inserção na sociedade nacional. São, portanto deixados de lado outras lógicas e interesses. (Grifos da autora)

Percebemos, assim, que a educação escolar indígena institui-se e consolida-se, com base na visão ocidental, na qual perpetuam relações de poder e exclusão, mas também de resistência e ressignificação. Como pondera Silva (2005, p. 369):

[...] durante esses quinhentos anos de conquista e ocupação do território que hoje corresponde ao Brasil, os inúmeros povos que aqui viviam opuseram resistência à invasão. As estratégias de enfrentamento ou de relacionamento com o “estranho invasor” foram as mais diversas, desde a resistência física até a diplomacia e a resistência cultural.

É nessa perspectiva, que a seguir buscaremos compreender o processo de instituição e consolidação da educação escolar indígena brasileira, analisando desde o início da colonização até os dias atuais.

2.2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA BRASILEIRA

A educação escolar indígena brasileira teve sua origem com a chegada e afirmação dos colonizadores portugueses em terras brasileiras, que trouxeram consigo a política educacional para os povos indígenas baseada nos princípios educacionais do mundo ocidental. Tal postura legitimava a atuação civilizatória de integrar o índio à sociedade ocidental e cristã de então. Como enfatizam Silva e Azevedo (2004, p. 149):

A implantação de projetos escolares para populações indígenas é quase tão antiga quanto o estabelecimento dos primeiros agentes coloniais no Brasil. A submissão política das populações nativas, a invasão de suas áreas tradicionais, a pilhagem e a destruição de suas riquezas, etc, tem sido, desde o século XVI, o resultado de práticas que sempre souberam aliar métodos de controle políticos a algum tipo de atividade escolar civilizatória.

Conforme analisado por Troquez (2012, p. 54):

(...) no período do Brasil Colônia, a educação escolar dos índios esteve a cargo dos missionários católicos da Companhia de Jesus até sua expulsão em 1759 e o ensino seguiu uma orientação para a catequese religiosa e para a civilização dos índios considerados povos primitivos e selvagens.

No entender de Evaristo e Mendonça (2004, p.144-145):

Até o final da década de 80, no Brasil, a educação escolar para indígenas era conformada por uma perspectiva integracionista. O sentido da escolarização era bem claro: tratava-se de negar a diversidade dos índios e de suas culturas para integrá-los a sociedade envolvente, firmando as bases para a formação de um Estado Nacional.

Troquez (2006, p.52) ao analisar o histórico da educação escolar indígena no Brasil, utiliza-se das ideias de Ferreira (2001) que a divide em quatro fases, sendo a primeira fase da época do Brasil colônia; a segunda marcada pela 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)* e outras missões religiosas; a terceira fase, período em que vivíamos em plena ditadura militar (fins da década de 1960 e início nos anos 1970), destacou-se pelo surgimento de organizações indigenistas não governamentais e a criação de movimentos indígenas e, por fim, a quarta fase que se inicia a partir da década de 1980, com a iniciativa dos próprios povos indígenas em definir e auto gerir os processos de educação formal.

Entretanto, concordamos com Paladino (2001), que faz ressalvas acerca da forma linear e até mesmo simplificada de pensar os processos educativos. A autora destaca, ainda, que não é o fato de as escolas serem dirigidas por ONG's e associações indígenas, que vai garantir ruptura com um projeto reprodutor e autoritário.

Não podemos negar contudo, que para além do caráter generalizador de algumas análises, a história da educação escolar indígena é marcada por um histórico de conquistas, como as destacadas por Troquez (2006, p.56):

A mobilização de indígenas e não indígenas em prol das lutas indígenas culminou com as conquistas legais da Constituição de 1988 que, especificamente, em seu artigo 231 reconhece “aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças, tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam”. E, no artigo 210 (parágrafo 2º), assegura as comunidades indígenas “a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” no ensino fundamental. (Grifos nossos)

A partir desse momento, foram criados vários outros documentos visando assegurar aos índios o direito a educação diferenciada¹⁰. No ano de 1991, por meio do decreto nº 26/1991, transfere-se para o Ministério da Educação e do Desporto (MEC) a responsabilidade, até então incumbida exclusivamente a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) de coordenação das ações de educação escolar indígena, e aos estados e municípios a sua execução.

Assim, a Educação Escolar Indígena sai da esfera da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e passa a ser de atribuição do Ministério da Educação (MEC), tendo as Secretarias de Educação dos estados e municípios a incumbência de sua aplicação, em consonância com a Secretaria Nacional de Educação do MEC. Ainda no mesmo ano, foram publicadas a portaria Interministerial nº 559/91 e as Portarias nº 60/92 e 490/93, instituindo no Ministério da Educação o Comitê de Educação Escolar Indígena, cuja finalidade era subsidiar as ações educacionais indígenas, servindo de referência aos planos operacionais dos estados e municípios.

Como resultado, no ano de 1993, o MEC, por meio da Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas e do Comitê de Educação Escolar Indígena, criados por esse órgão por meio das portarias nº 559/91, 60/92 e 490/93, publicou as “Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar

¹⁰ A especificidade da escola diferenciada está estritamente relacionada à especificidade dos grupos e/ou sociedades indígenas envolvidos. Em tese, cada etnia ou povo tem direito a uma escola específica, na área indígena onde reside, com ensino em sua própria língua, material didático específico, com professores da própria etnia com formação em cursos específicos Troquez (2009, p.7) Disponível em: www.rededesaberes.org. Acesso em 20/05/2012

Indígena¹¹”, que apresentou como princípios gerais que "A educação escolar indígena deve ser intercultural e bilíngue, específica e diferenciada." (p.10).

O referido documento foi elaborado com base nos direitos constitucionais adquiridos pelos índios contidos na Constituição Federal de 1988, tendo como objetivo essencial a implantação de uma política que garanta, ao mesmo tempo, o respeito à especificidade dos povos indígenas (frente aos não-índios) e à sua diversidade interna (linguística, cultural, histórica).

Esse princípio é reafirmado na Lei nº 9.394¹², de 20 de dezembro de 1996, que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a qual em seus artigos 78 e 79 das “Disposições Gerais” estabelece como dever do Estado oferecer às comunidades indígenas a educação escolar bilíngue e intercultural, respeitando as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena, recuperando suas memórias históricas reafirmando suas identidades. Como podemos verificar a seguir:

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

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

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

¹¹ BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena.** 2 ed. Brasília: MEC/SEF/DPEF, 1994. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br>.

¹² BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9394/96. Brasília – DF. 1996. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br>

I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

Outro documento de extrema relevância para a educação escolar indígena brasileira é o Plano Nacional de Educação (PNE)¹³ que apresenta entre os seus objetivos e metas, “fortalecer e garantir a consolidação, o aperfeiçoamento e o reconhecimento de experiências de construção de uma educação diferenciada e de qualidade atualmente em curso em áreas indígenas”. No referido documento constam os seguintes objetivos e metas:

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

11. Adaptar programas do Ministério da Educação de auxílio ao desenvolvimento da educação, já existentes, como transporte escolar, livro didático, biblioteca escolar, merenda escolar, TV Escola, de forma a contemplar a especificidade da educação indígena, quer em termos do contingente escolar, quer quanto aos seus objetivos e necessidades, assegurando o fornecimento desses benefícios às escolas.

18. Criar, estruturar e fortalecer, dentro do prazo máximo de dois anos, nas secretarias estaduais de educação, setores responsáveis pela educação indígena, com a incumbência de promovê-la, acompanhá-la e gerenciá-la.

No ano de 1998 o MEC lançou o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI)¹⁴ para ser distribuído em todas as escolas do país. Como destaca Troquez (2012, p.182)¹⁵, o referido documento contou com

¹³BRASIL. Senado Federal. Lei No. 10.172 de 9 de Janeiro de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>

¹⁴ 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: 26/01/2011

¹⁵ Em sua tese de doutorado, Troquez (2012) realiza uma análise detalhada dos Documentos Curriculares para a Educação Escolar Indígena.

a participação de especialistas, agentes do Estado e professores índios em sua formulação.

O Referencial Curricular Nacional para as escolas Indígenas (RCNEI), publicado em 1998 (e reeditado em 2002), foi elaborado por uma equipe composta de especialistas (linguistas, antropólogos, educadores) e professores indígenas (BRASIL, 1998a, p. 340). Este documento segue as orientações básicas das DPNEEI 1993 e se apresenta como resposta curricular às reivindicações pela escola diferenciada, no contexto das reformas educativas/curriculares desencadeadas na década de 1990. Desta forma, apresenta orientações referentes à elaboração de currículos e às práticas pedagógicas para todo o ensino fundamental nas escolas indígenas (p. 14, p. 53). (TROQUEZ 2012, p.182)

Apesar de o documento apresentar de forma sistematizada elementos capazes de subsidiar diversas interpretações e propostas de construções pedagógicas e curriculares autônomas, o que identificamos até o momento em nossa pesquisa, é que esse documento pouco está sendo utilizado nas escolas, ou se utilizado, acaba por servir como material pedagógico acabado e terminado, desconsiderando assim, a significativa diversidade existente em nosso país, a qual se reflete em diferentes particularidades, presentes no dia-a-dia das escolas indígenas.

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. Assim, até o ano de 2002, as ações do MEC estiveram pautadas na formação de professores indígenas e na publicação de materiais didáticos.

No ano de 2003, a gestão da educação indígena que até então esteve lotada na Secretaria de Ensino Fundamental é transferida para a então recém-criada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade E Inclusão (SECADI), onde também se reuniram as coordenações de educação de jovens e adultos, afrodescendentes, do campo e das minorias sexuais. O Programa Diversidade na Universidade deixa a Secretaria de Ensino Médio, e também é transferido para a SECADI, e em decorrência dessa transferência, tem alguns de seus eixos reorientados, para atender à demanda por ações no Ensino Médio e nas licenciaturas interculturais.

As mudanças anteriormente citadas 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. (GRUPIONI, 2006)

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. Ainda no ano de 2004 foi criada a Comissão Nacional de Apoio à Produção de Material Didático Indígena (CAPEMA), que reuniu professores indígenas e especialistas com a função de, entre outras, avaliar propostas de publicação apresentadas por secretarias estaduais e municipais de educação, ONGs e organizações indígenas.

Os sistemas estaduais de ensino, também passam a estar mais presentes na atuação do MEC recebendo maiores investimentos institucionais. 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.

Percebemos, assim, que partir da Constituição Federal de 1988 buscou-se assegurar mesmo que “timidamente” aos povos indígenas o direito a educação adequada às peculiaridades e a pluralidade cultural do país. Essa é certamente uma conquista. Todavia, ainda há muito para ser feito, uma vez, que essa proposta educacional não é tão simples de se efetivar, já que existe no Brasil, expressiva pluralidade étnica, linguística e cultural.

Como analisa Ferreira (2008, p.174)

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

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

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

Os referidos autores destacam que há herança que perpetua em nossa sociedade, a qual desconsidera a diversidade de etnias existentes no Brasil, colocando os povos indígenas como um grupo homogêneo e estático, como algo do passado. Os autores apontam como exemplo o fato de que por mais que encaremos com naturalidade as diferenças entre os nossos costumes e os de nossos avós, levando em conta que somos seres históricos e em constante transformação, ocorre verdadeira estranheza quando nos deparamos com um índio falando ao celular. Tal “espanto” revela muito sobre os significados atribuídos aos índios no Brasil.

De acordo com Canclini (2009), na atual complexidade em que nos encontramos a que se pensar em certo equilíbrio entre os saberes tradicionais e o moderno. “Na realidade, ambos os processos mostram a complexa interação, às vezes cooperativa, às vezes conflituosa, que encontramos hoje entre formas de conhecimento antigas e modernas, tradicionais e científicas”. (2009, p. 228).

Em entrevista¹⁶ com o Coordenador do Núcleo de Educação Indígena do município de Dourados, identificamos que essa realidade, também está presente na RID¹⁷.

o próprio livro didático cria uma imagem negativa, porque muitas vezes assim, por exemplo **aqui na cidade, cria uma imagem totalmente diferente, mas o índio tá ali pelado, essa não é nossa realidade.** Hoje por exemplo, nós temos indígena advogado, professor, Doutor, Mestre, e isso o livro didático não mostra, entendeu? Então, nós temos vários exemplos, nós também estamos avançando nessa área. Então, muitas vezes ainda o livro didático trata o índio estático né, o índio parado, muitas vezes você vê congelaram o índio lá em 1500. Hoje as coisas mudaram. Hoje nós analisamos, que a sociedade foi muito infeliz quando queria separar o índio, mantê-lo numa bolha para nunca se desenvolver, até mesmo

¹⁶ Entrevista realizada com o professor Aguilera de Souza no dia 21/10/2011.

¹⁷ Analisaremos com mais detalhes a situação de Dourados adiante neste capítulo.

isso também muitos antropólogos acham que o índio tem que viver lá estático.

Entendemos, assim, que apesar de todas as conquistas que marcam a história da Educação Escolar Indígena no Brasil, ainda são muitos os desafios postos para que as escolas indígenas sejam um instrumento de autonomia, política e cultural, e não mais um instrumento de submissão histórica.

Nessa perspectiva, tendo como referência a legislação específica nacional, estadual e municipal para a Educação Escolar Indígena, buscaremos a seguir analisar em que medida a Secretaria Municipal de Educação de Dourados implementa as políticas públicas, em diferentes espaços institucionais, para a educação escolar indígena e como estas políticas se efetivam no dia-a-dia das Escolas Indígenas do município.

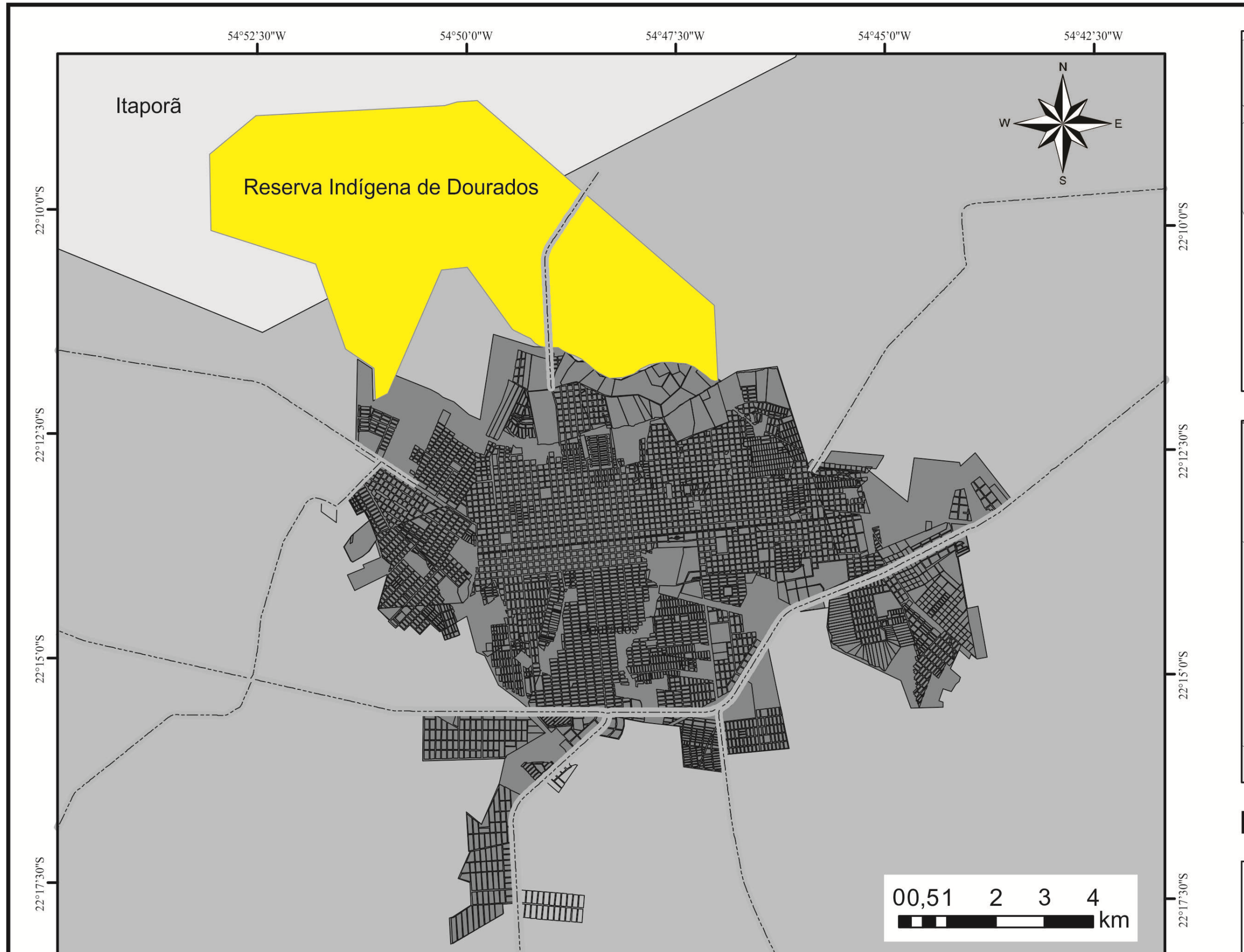
2.3. EDUCAÇÃO ESCOLAR NA RESERVA INDÍGENA DE DOURADOS (MS)

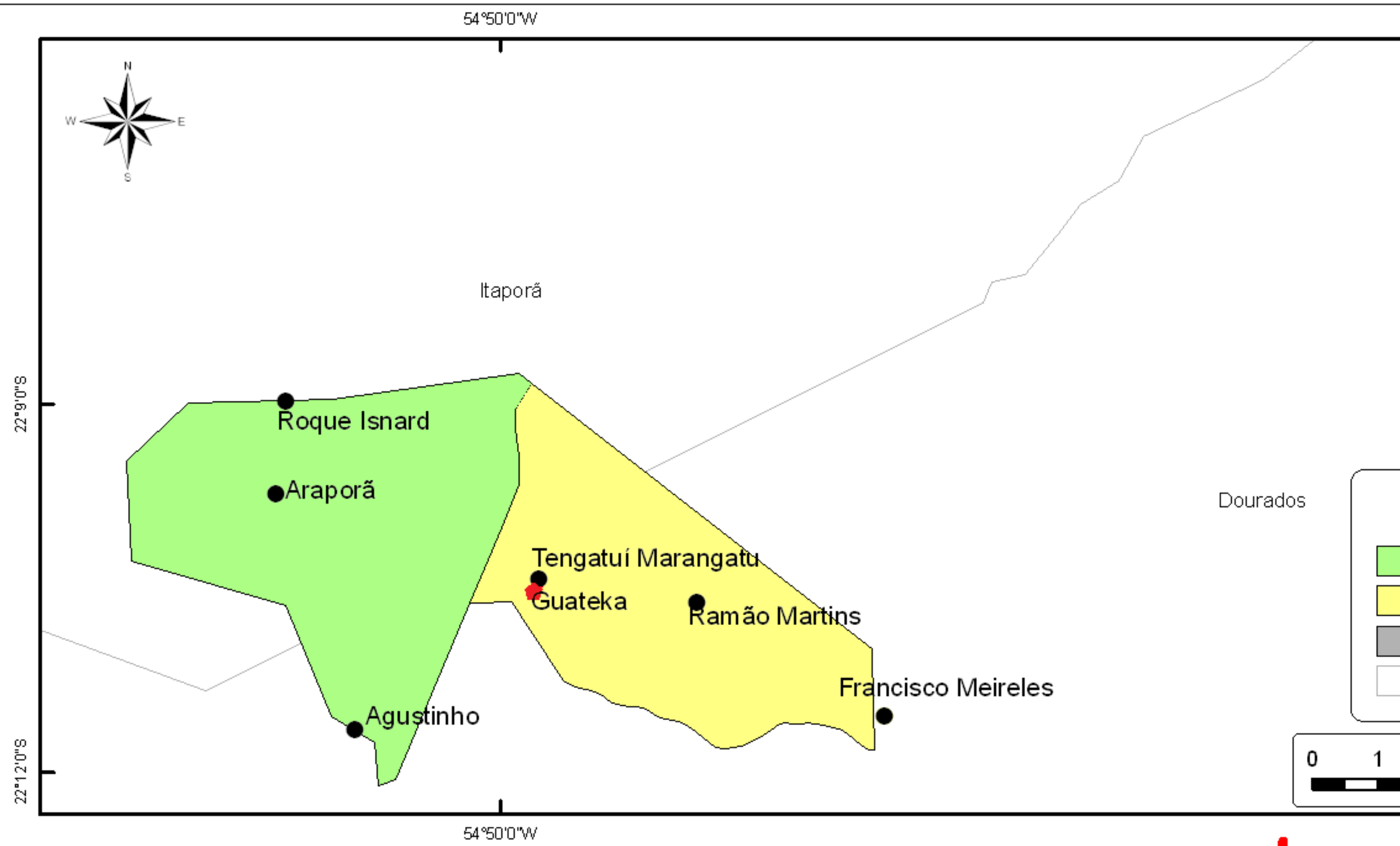
A Reserva Indígena de Dourados (MS) localiza-se na Rodovia MS 156, Km 05, a norte da cidade, entre os municípios de Dourados e Itaporã. (Figura 1)

A reserva é formada pelas aldeias Bororó e Jaguapiru. De acordo com Souza & Faustino (2011), estimava-se que no ano de 2011 viviam na RID, cerca de 11.525 pessoas¹⁸, dentre as etnias Guarani (KAIOWÁ), Guarani (Ñandeva) e Terena, além dos não-indígenas que ali são integrados, condição esta que confere caráter peculiar à Reserva e conseqüentemente às escolas que ali se localizam.

De acordo com dados levantados junto à Secretaria Municipal de Educação de Dourados (MS) existem, no município, sete escolas municipais indígenas para a educação básica, além da escola Francisco Meireles, que apesar de não ser escola indígena atende um número expressivo de alunos indígenas. Para atender os alunos do Ensino Médio, existe apenas uma escola, localizada na aldeia Jaguapiru. (Ver figura 2)

¹⁸ Dados extraídos do Relatório Situacional das Aldeias Indígenas de Dourados/MS. Dourados, 2011.





Projeção Geográfica - Datum SAD69



Como podemos verificar na tabela 1, no ano de 2013 existiam 3737 alunos regularmente matriculados no Ensino Fundamental e 480 alunos matriculados no Ensino Médio nas escolas indígenas de Dourados.

Nome da Escola	Localização	Nºalunos matriculados	Nº de Professores
E.M.I Tengatui Marangatu	A. Jaguapiru	946	40
EMI Ramão Martins	A. Jaguapiru	483	20
EMI Araporã	A. Bororó	615	19
EMI Agustinho	A. Bororó	564	21
EMI Lacu'i Roque Isnard	A. Bororó	157	07
EMI Pa'i Chiquito	A. Panambizinho	71	11
EMI Francisco Meireles	Missão Caiuá	811	41
E. E. E. Médio GUAATEKA	A. Jaguapiru	480	15
Total de alunos Matriculados		4.127	174

Tabela 1 - Número de Alunos Matriculados na Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS (2013)

Fonte:Secretaria municipal de Educação (Dourados) - SEMED
Org.: Silva, S. R., 2013

Quanto ao quadro de professores das escolas indígenas do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Dourados, no ano de 2013 dos 174 professores 88 eram contratados e 86 eram efetivos.

De acordo com dados fornecidos pelo Núcleo Indígena de Dourados, a proposta de Educação Escolar Indígena diferenciada é realidade bastante recente no município. Corroborando com tal afirmação, as leituras realizadas para essa pesquisa demonstram que a Educação Escolar na RID, até então realizada condiz com o modelo da educação escolar indígena do restante do país, marcada por um processo histórico de políticas integracionistas.

De acordo com Giroto (2006, p.82) a primeira experiência de educação escolar junto aos índios da Reserva de Dourados aconteceu em 1929,

em uma escolinha construída pelo S.P.I., realizada pelos missionários da Missão Evangélica Caiuá. Carvalho (2004) informa que, até 1937, o ensino junto aos índios da Reserva de Dourados teria sido desenvolvido pelos membros da Missão na escola do Posto, sendo que, até 1933, os esforços concentravam-se na alfabetização de adultos, cultos e a escola dominical, para, então, mediante os fracassos verificados, priorizar-se a alfabetização de

crianças. Ainda em 1937, encontramos a informação de que teria sido construído, por aquela Instituição, um “[...] rancho no aldeamento barreiro secco [sic], destinado para escola” (Relatório Posto Indígena Francisco Horta, 9 de dezembro de 1937, Mf, fot. 170.), lugar mais ao centro da Reserva, onde se concentrava a maior parte dos índios da etnia Kaiowá. Os objetivos eram os mesmos, o de aproximar e evangelizar estes índios, que eram considerados mais arredios ao contato. Essa escola teria funcionado até 1956, sob os cuidados da Missão, quando novas instalações teriam sido construídas pelo S.P.I. e assumido o ensino por ele.

Para Troquez (2006, p. 60):

Desde seu surgimento das primeiras escolas, no final dos anos 20, até o início dos anos noventa, a educação escolar na RID - assim como no restante do país - serviu às políticas assimilacionistas e integracionistas do órgão indigenista oficial. Inicialmente, esteve oficialmente a cargo do SPI, passando posteriormente, a partir de 1967, às orientações da FUNAI.

Até o final da década de 1970 a atuação direta do SPI e posteriormente da FUNAI, na área educacional da RID, manteve-se restrita à Escola Francisco Ibiapina. Em 1979, foi construída a Escola Araporã, com duas salas de aulas, e, em 1984, a FUNAI em parceria com a Missão Evangélica Caiuá construíram uma sala denominada Agustinho, usada também como Igreja.

A partir de 1991, devido ao Decreto 26/91, que atribui às Secretarias de Educação dos Estados e Municípios em consonância com as Secretarias Nacionais de Educação, a competência para coordenar as ações referentes à educação indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, a Educação Escolar na RID, ficou a cargo da Prefeitura Municipal de Dourados, em concordância com a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e a Missão Evangélica Caiuá (MECA).

A MECA iniciou suas atividades junto aos indígenas de Dourados em 1929, com a chegada da primeira equipe missionária vinda de São Paulo, composta pelo pastor americano Rev. Albert S. Maxwell da Igreja Presbiteriana dos Estados Unidos (IPEUA), o médico Dr. Nelson de Araújo Metodista (IM), o professor Esthon Marques da Presbiteriana Independente (PI) e o agrônomo José da Silva acompanhado de sua esposa Guilhermina A. da Silva e do filho Erasmo.

O objetivo inicial desse grupo era o de prestar assistência nas áreas de evangelização, saúde e educação, iniciando suas atividades de EEI a partir de 1931 com a criação da “Escola diária” para a alfabetização das crianças. Por volta de 1938, a MECA criou a “Escola Primária” na sua sede próxima à aldeia Jaguapiru (propriedade particular da instituição).

A partir de 1973, a escola da Missão passou a ser municipal com o estabelecimento de um “acordo” não oficializado (“acordo de cavalheiros”) entre a missão e a prefeitura de Dourados, acordo firmado e oficializado em “Contrato de Comodato” no ano de 1989, o qual vigorou desde então sem revisões até o ano de 2006. Segundo esse contrato, a Missão cedeu as instalações para o funcionamento da escola e a prefeitura arcou com as despesas para o seu funcionamento, como: material didático e pagamento de recursos humanos. (TROQUEZ, 2006).

Como destacado anteriormente, no ano de 1991, a Prefeitura de Dourados assumiu a educação escolar referente às séries iniciais do Ensino Fundamental **dentro** da reserva. Entre os anos de 1997 a 1998, os professores indígenas da EM *Tengatú Marangatu* (criada em 1992 pelo Decreto Municipal nº 013 de 13 de fevereiro de 1992) estudaram e discutiram, juntamente com os assessores da SEMED, UFMS e UCDB, as bases legais e implicações pedagógicas da EEI, o que resultou na elaboração de um **Projeto de Ensino Diferenciado**.

Essa realidade prolongou-se até o final dos anos de 1990, quando “o estado de Mato Grosso do Sul passou a assumir processos de formação de professores índios (1999) em parcerias com as universidades (UFMS, UCDB), a prefeitura e o CIMI, dentre outras ações”. (TROQUEZ, 2006, p. 63). Como descreve a autora:

No sentido de atender as determinações legais do país, a Secretaria Estadual de Educação do MS (SEE/MS), a partir da metade dos anos 90, iniciou ações específicas em relação à EEI. 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 em (1999), atendendo as 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 “Ára Verá”** (*Espaço-Tempo-Illuminado*, 2006, p.74).

De acordo com Rossato, o projeto “**Ára Verá**¹⁹” resultou de antiga reivindicação do Movimento dos Professores Guarani/Kaiowá, que ressaltavam a necessidade de um curso específico para a formação de professores indígenas Guarani e Kaiowá:

Queremos, uma educação que responda às nossas necessidades, reconquistar a autonomia sócio-econômica e cultural e sermos

¹⁹ O Projeto “Ára Verá” está disponível em: www.educar.ms.gov.br

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 idéia 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)

Para Paladino (2001) os objetivos propostos para o curso de Magistério, assim como os objetivos trazidos no Referencial Nacional para as Escolas Indígenas, chamam atenção para a importância do ensino enquanto um requisito para que a educação possa ser de fato considerada diferenciada. Na análise da autora (2001, p. 41):

A proposta de Magistério Específico para professores Guarani/Kaiowá participa dos mesmos pressupostos de educação indígena legitimados pela Constituição de 1988, nas Diretrizes para a Política de Educação Escolar Indígena (1993) e na lei 9394/96 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional – os quais se sustentam nas práticas que começaram sendo alternativas à educação oficial nos anos 70. “Bilinguismo”, “interculturalidade”, especificidade, “diferenciação”, “globalidade do processo de aprendizagem”, “pesquisa” são as bases que guiam a proposta pedagógica do curso de magistério.

Verificamos, assim, que tanto o relato trazido no trecho da Carta da Comissão de Professores Guarani (Ñandeva) e Guarani (Kaiowá), como os objetivos contidos no Curso de Formação para Professores, condizem com a proposta de educação diferenciada, garantida aos povos indígenas na Constituição Federal, reafirmada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada no PNE (Plano Nacional de Educação).

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 p. 70).

Para Souza (2009, p.8):

O reconhecimento oficial da denominação de escola indígena é, sem dúvida, mais uma grande conquista, visto que uma das reivindicações mais sólidas do movimento indígena organizado no Brasil, nas duas últimas décadas, ao lado da questão fundiária e do atendimento à saúde das populações indígenas, diz respeito à educação. Como fruto de sua atuação e reflexão neste campo, os

povos indígenas garantiram seu direito à manutenção de suas línguas e culturas e a uma educação escolar respeitosa de seus modos próprios de elaboração e transmissão de conhecimento, com objetivos e currículos definidos por cada comunidade específica, de acordo com seus próprios projetos. Essa educação escolar intercultural e específica, a ser desenvolvida em consonância com as condições sociolinguísticas locais (bilíngue, multilíngue etc), é definida na legislação e em outros documentos oficiais como **educação diferenciada**. (Grifo da autora)

Contudo, mesmo considerando o reconhecimento da escola indígena uma conquista, Aguilera Souza²⁰ destaca que muitos são os desafios postos para que de fato isso se efetue. O professor aponta como um dos principais problemas da educação escolar indígena do município de Dourados, o seu complexo processo de formação. Ressalta a peculiaridade, que caracteriza o processo de formação da RID, o qual permanece até os dias atuais. Nas palavras do professor:

Hoje nós temos em Dourados três etnias, Kaiowa, Guarani e Terena, e também alguns não indígenas que moram dentro da comunidade, e nós temos hoje seis escolas indígenas, sete com a escola Francisco Meireles que fica fora da Reserva Indígena, mas atende um número expressivo de crianças indígenas. A questão da educação a nível municipal vem sendo construída, porque existe um Decreto que foi criado, nomeando, as escolas indígenas, a Escola Tengatú Marangatu, Araporã e outras escolas que foram nomeadas a partir de Decreto. Nós hoje, enquanto educadores que estamos na secretaria municipal de educação, também preocupados com a relação do ensino/aprendizagem, temos lutado para regularizar as Diretrizes da Educação Escolar Indígena, tanto é que o Decreto foi criado somente para nomear as Escolas Indígenas, mas ainda, estamos lutando para que as escolas indígenas de Dourados venham ter seu currículo diferenciado (calendário específico, organização de um material didático na língua indígena), que hoje é um desafio para a gente conseguir tudo isso, porque no momento não existe uma diretriz, no âmbito municipal. (Entrevista realizada no dia 21/10/2011)

Ainda de acordo com o representante do Núcleo Indígena, Aguilera de Souza, a falta de uma Lei específica, que sirva como subsídio para a elaboração de um Referencial Curricular específico para as escolas indígenas, é grande obstáculo para a implantação da educação específica e diferenciada, no município de Dourados.

Recentemente, estamos elaborando um projeto de Lei, que será encaminhado para o Prefeito, e que se aprovado, será um grande avanço para a gente poder discutir melhor a questão da categoria Escola Indígena, dentro do âmbito municipal, e a partir daí nós vamos conseguir organizar melhor, o currículo, calendário específico,

²⁰ Informações obtidas em entrevista pessoal realizada nos dia 14 de outubro de 2010.

a questão dos conteúdos dentro das Escolas Indígenas, porque no momento, tem toda essa dificuldade. Não existe ainda material específico voltado para escolas indígenas. Temos também poucos professores habilitados nas áreas específicas. Da até para contar nos dedos o número de professores indígenas habilitados nas áreas específicas. Então, assim como a educação em âmbito nacional, que começou esse processo todo, de Educação Escolar Indígena, de um ensino diferenciado, específico, intercultural, garantido Constituição Federal eu vejo que a Educação Escolar Indígena no município de Dourados também está em processo. Não adianta você querer transformar uma escola, que vinha sendo projetada por um outro modelo, de um dia para outro. (Entrevista realizada no dia 21/10/2011)

Apesar do Representante do Núcleo Indígena Aguilera de Souza, afirmar que até o momento não houve a elaboração de um currículo diferenciado, constatamos em entrevista realizada com a professora Teodora de Souza²¹, a qual esteve à frente da Gestão de Educação Escolar Indígena nos anos de 2001/ 2008 por meio da Secretaria Municipal de Educação de Dourados, e mais dois anos após 2009/ 2010, por ser representante da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena – CNEEI/MEC, que durante a gestão 2001/2008 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 (Ver anexo 1). Ainda de acordo com Teodora de Souza, nesse período foram propostos projetos de educação escolar indígena , elaborados pelo poder público municipal por meio da Secretaria Municipal de Educação, além do Conselho Municipal de Educação - COMED, a Câmara Municipal de Vereadores e os próprios povos indígenas.

As afirmativas acima, são reafirmadas na Dissertação de mestrado da professora Teodora de Souza intitulada EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS NO MUNCÍPIO DE DOURADOS/MS (2001-2010), como podemos constatar a seguir.

O período de gestão 2001 a 2008, no meu entendimento, foi um marco histórico importante na tentativa de implementar a educação escolar específica na Terra Indígena do Município de Dourados e na Rede Municipal de Ensino como um todo. A temática indígena não se limitou aos debates nas escolas indígenas, mas atingiu, de um modo geral, as escolas da Rede Municipal de Ensino e, em específico, os professores da área de História e Geografia dos anos finais do Ensino Fundamental. O curso de formação para esses professores foi importante para compreender - sendo o Brasil um País constituído de diversidade de povos e culturas indígenas e não indígenas - que a

²¹ Entrevista realizada em 19 de junho de 2013.

História não pode mais silenciar ou esconder as raízes étnicas e culturais que constituem a população brasileira, desde a chegada dos europeus neste território.

Mesmo com todo esse movimento em torno da construção de uma proposta educacional diferenciada para as escolas indígenas de Dourados- MS, não houve continuidade por ser tratar de uma política de governo. **Cabe destacar também, que embora a instituição de uma Lei específica para escolas indígenas que respeite a realidade do município de Dourados, seja de expressiva contribuição para sanar alguns problemas, como por exemplo, a construção de um calendário específico para escolas indígenas, entendemos que a Lei por si só não garante a efetivação da educação intercultural, já que esta é uma questão muito mais complexa, que passa principalmente pela prática pedagógica trabalhada em sala de aula, o que depende, entre outros aspectos, da formação e da visão ideológica de cada professor.** Há também uma realidade que tem que ser considerada, que como destaca Troquez (2012, p.42), passa despercebida nos documentos oficiais não específicos para a EEI:

(...) são inúmeras as realidades escolares vividas pelos indígenas no Brasil. Nem todos os alunos estão em escolas específicas, dentro das áreas indígenas. Há muitos indígenas que estudam em escolas públicas rurais, de periferias e mesmo em escolas particulares. Cabe ressaltar que a presença de alunos indígenas em escolas não específicas, de modo geral, é omitida nos documentos oficiais não específicos para a EEI. Desta forma, a diversidade para contextos não indígenas é identificada/caracterizada por questões de classe, regionalismo, raça, gênero, religiosidade. É como se os índios só existissem nas aldeias ou nos conteúdos de História do Brasil. (TROQUEZ, 2012, p. 142)

A realidade descrita acima, que desconsidera a realidade dos alunos indígenas, os quais estão presentes não somente nas escolas indígenas, mas também nas demais escolas do município comparece no Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Dourados (MS), elaborado no ano de 2011, por professores e Representantes da Secretaria Municipal de Educação. Destacamos a importância na elaboração de um documento base, específico para a realidade das escolas do município, uma vez, que até o ano e 2011, não houve interesse em dar continuidade a proposta de referencial específico para o município elaborado durante a gestão 2001/2008, assim como não fora apresentado outras propostas. Salientamos também, a importância da participação dos professores na construção do referido documento.

Contudo, apesar do Referencial apresentar como uma de suas principais metas viabilizar a educação que venha romper com o modelo excludente, tendo como princípio uma nova prática educacional comprometida com a transformação da realidade sociocultural e econômica na qual vivemos (2011, p. 4), não consta no documento uma proposta específica para a realidade dos povos indígenas do município.

O Referencial é dividido em três etapas (Educação Infantil; Ensino Fundamental: anos iniciais e Ensino Fundamental Anos Finais). A temática indígena aparece de maneira superficial nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental nas disciplinas de Artes, Educação Física, História e Geografia em cumprimento a Lei Nº 11.645²², de 10 março de 2008 que em seu Art. 26 estabelece:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR)

Analisando especificamente a disciplina de Geografia²³ nos anos finais do Ensino Fundamental (objeto de estudo dessa pesquisa), identificamos que a temática aparece de maneira muito pontual, com conteúdo a ser trabalhado no primeiro, terceiro e quarto bimestres do sétimo ano.

7º ANO - 1º BIMESTRE: Conteúdo: Diversidade Étnica e o mito da democracia racial: as origens das culturas e do povo Brasileiro; os povos indígenas do Brasil e suas culturas. **Competências e Habilidades:** Compreender a diversidade cultural brasileira como resultante da interação de vários povos principalmente, indígenas, europeus e africanos. (p.215)

²² LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 25 de Abril de 2012.

²³ Faremos uma análise mais verticalizada da contribuição (ou ausência dela), da Geografia na Educação Intercultural nas escolas indígenas de Dourados no capítulo III deste trabalho.

7º ANO - 3º BIMESTRE: Conteúdos: -a luta pela terra e os confrontos étnicos. **Competências e Habilidades:** Identificar os fatores responsáveis pela integração da região Norte ao contexto nacional e discutir os efeitos sociais, econômicos e ambientais provocados pelos desmatamentos, conflitos pela posse de terras, etc.(p.216)

7º ANO - 4º BIMESTRE: Conteúdos: Região Centro-Oeste: ocupação e povoamento ao longo da história-fundação de Brasília e as políticas regionais de integração nacional - movimentos migratórios e a ocupação do espaço Mato-Grossense-estrutura fundiária Mato-Grossense e a luta pela terra. **Competências e Habilidades:** descrever o processo de povoamento da Região Centro-Oeste e seu impacto nas territorialidades indígenas; (p. 216-217). (PROPOSTA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA – REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE DOURADOS, 2011)

Esta situação se reflete tanto nos Projetos Pedagógicos das Escolas Indígenas do Município, como também no material didático oferecido para as aulas de Geografia, os quais constatamos em nossas entrevistas, são em grande parte os mesmos materiais utilizados, nas demais escolas do município²⁴.

Analisando os Projetos Pedagógicos das escolas indígenas, verificamos que a proposta de ensino específico e diferenciado, se apresenta apenas enquanto discurso proposto com base no RCNEI. Vejamos os objetivos da Geografia propostos no Projeto Pedagógico da escola indígena Tegatuí Marangatu (2010, p.20):

O ensino de geografia deve proporcionar aos alunos uma postura crítica diante da realidade em que vive, o espaço geográfico é dinâmico e está sempre em construção, mas em ritmos diferentes, ora mais acelerados, ora mais lentos, dependendo dos processos históricos responsáveis por ele.

Estudando os processos geográficos o aluno pode compreender melhor o mundo em que vive, como também do não índio e pode analisar, dialogar, descobrindo que não existe só uma geografia, apenas para um povo, mas para todos e vários outros. (RCNEI), página 229.

Entretanto, o conteúdo é proposto de maneira pontual e fragmentado, com ênfase à questão da terra. (Ver Quadro 1)

²⁴ Apesar do material oferecido pelo município ser o mesmo material oferecido para as demais escolas, veremos no capítulo III deste trabalho que existem professores que buscam outras possibilidades, não ficando presos apenas ao livro didático.

Quadro 1: Conteúdos proposto para a disciplina de Geografia no Projeto Pedagógico da Escola Municipal Indígena Tengatuí Marangatu

6° Ano

- ❖ Sociedade e natureza (homem e natureza);
- ❖ Orientar, localizar, no espaço geográfico;
- ❖ Representação, classificação e correlação de formas gráficas/mapas;
- ❖ **A ocupação histórica no Brasil pelos povos indígenas;**
- ❖ Cartografia;
- ❖ O território indígena no município;
- ❖ Forma de ocupação do território brasileiro pelos ocidentais.

8° Ano

- ❖ Capitalismo e a Formação do Espaço Mundial;
- ❖ A Urbanização e as Cidades Globais;
- ❖ O Continente Americano;
- ❖ América Latina e América Anglo-Saxônica
- ❖ Climas e as Paisagens da América;
- ❖ A População Americana;
- ❖ Estados Unidos à importância mundial;
- ❖ O socialismo na América.

7° Ano

- ❖ O espaço social;
- ❖ O espaço brasileiro;
- ❖ Os meios naturais;
- ❖ Regiões brasileiras (norte, nordeste, centro oeste, sudeste e sul);
- ❖ A região Amazônica
- ❖ **Terras indígenas brasileiras (questão da terra);**
- ❖ Economia brasileira

9° Ano

- ❖ A Globalização;
- ❖ Estudo dos Continentes: quadro natural, população, economia, relevo e clima;
- ❖ Europa;
- ❖ Ásia;
- ❖ África;
- ❖ Oceania;
- ❖ Antártica

Fonte: Escola Municipal Indígena Tengatuí Marangatu

Org.: Silva, S. R.,2012.

Como podemos verificar no quadro 1, a questão indígena aparece **diretamente** relacionada apenas no sexto e sétimo ano, em especial no que diz respeito a perda, luta e/ou conquista das terras pelos povos indígenas. Entendemos que a luta dos indígenas pelos seus territórios é assunto de extrema importância, e deve ser trabalhado nas escolas indígenas município. Contudo, a educação, numa perspectiva intercultural, específica e diferenciada, não pode se restringir a análise de apenas um elemento, uma vez, que as relações que permeiam o dia-a-dia da Reserva, envolvem elementos de valores, significação e resignificação de suas culturas, línguas, crenças, etc.

Verificamos assim, que apesar de toda ênfase atribuída ao termo educação intercultural, do **ponto de vista do Referencial proposto para o município de Dourados**, não se leva em conta as características culturais e linguísticas, as crenças, enfim, o modo de vida dos povos indígenas.

Questionado sobre o Referencial Curricular proposto para as escolas indígenas do município o então representante do Núcleo Escolar Indígena de Dourados, destaca que antes da elaboração de um currículo específico é necessário entender o que estamos propondo enquanto currículo diferenciado.

Hoje nós estamos discutindo muito para procurar entender o que é diferenciado, porque muitos acham que o fato do professor falar a língua ele está apto a trabalhar o diferenciado não é só isso. É importante, mas não é só isso. Educação Escolar Indígena é muito mais amplo. O diferenciado que a gente busca e procura que seja contemplado nos currículos, é trabalhar todo o conhecimento, ou quase todos os conhecimentos tradicionais, a nossa história, como que surgiu a aldeia de onde nós viemos, porque que hoje falamos o tupi Guarani o Kaiowa ou o Terena, porque nós viemos para Dourados, para Mato Grosso do Sul, de que país de que continente nós viemos, a história não relata isso. Buscar trazer também os conhecimentos, os saberes tradicionais para uma linguagem científica, seja através de historinhas, versos, como a gente tem trabalhado nessa área e também preparar o índio para ele ter acesso, aos conhecimentos dos não índios, poder trabalhar, adquirir uma boa conduta tanto dentro da comunidade indígena como fora dela. (Aguilera de Souza em entrevista realizada no dia 21/10/2011)

Concordamos com o Representante do Núcleo Indígena, quanto à importância da elaboração de um Referencial que considere a realidade em que vivem os povos indígenas da RID. **Entretanto, nada impede, como já destacado anteriormente neste trabalho, que o professor articule cada um dos conteúdos propostos no quadro 1, diretamente relacionado ou não a temática indígena,**

visando a construção de relações interculturais, de interação entre os "diferentes", marcadas muitas vezes por situações de conflitos, de negação e exclusão.

Troquez (2012, p. 131) em sua análise acerca dos documentos curriculares para escolas indígenas aponta que:

É preciso pensar na educação que desoculte estas relações de poder e legitimação no interior do currículo, mas é também necessário não privar os grupos específicos da aquisição/apropriação de capitais culturais/simbólicos que têm valor (para a mobilidade social dos indivíduos ou grupos ou para servirem de "instrumentos de luta" política) no mercado dos bens simbólicos instituído pela hegemonia dos grupos dominantes.

O professor/educador em seu papel de mediador, deve promover o exercício de interação com os "outros", construindo um espaço de negociação o qual considere o processo histórico que permeia nossa sociedade, marcado por relações de poder. Para tal, é necessário romper com estereótipos, ultrapassando a visão romântica presente em muitos discursos "ditos" interculturais, enfrentando os conflitos e desafios tão presentes no ambiente escolar, uma vez que enquanto instituição a escola está construída tendo por base a afirmação de conhecimentos considerados universais, centrados na cultura ocidental/europeia. (CANDAU, 2008a, p 33)

Corroboramos com Candau (2008a, p. 33) no sentido de que as questões multiculturais, vem justamente questionar essa universalidade, presente no ambiente escolar.

A questão colocada hoje supõe perguntarmo-nos e discutirmos que universalidade é essa, mas, ao mesmo tempo não cairmos num relativismo absoluto, reduzindo a questão dos conhecimentos veiculados pela educação formal a um determinado universo cultural, o que nos levaria inclusive a negar a própria possibilidade de construirmos algo juntos, negociado entre os diferentes. **Exige desvelar o caráter histórico e construído dos conhecimentos escolares e sua íntima relação com os contextos sociais em que são produzidos.** Obriga-nos a repensar nossas escolhas, nossos modos de construir o currículo escolar e nossas categorias de análise da produção dos nossos alunos/as. (Grifos Nossos)

No caso específico da RID, essa universalidade é ainda enviesada pela influência de novas ordens religiosas (ver Figuras 3 e 4), presentes em seu interior,

as quais Aguilera de Souza, caracteriza como obstáculos a implantação de uma educação específica e diferenciada.

Outro problema que precisamos considerar ao trabalharmos com um currículo específico e diferenciado é a presença de diferentes religiões no interior da RID. Por exemplo, alguns professores relatam que tem dificuldade em trabalhar seus conteúdos, com música indígena, ou com a pintura porque alguns alunos se recusam a participar da aula, falam que a igreja deles proíbe, porque é pecado. (Aguilera de Souza em entrevista realizada no dia 21/10/2011)



Figura 3: Presença religiosa na Reserva Indígena de Dourados (MS)

Foto: Silva, S.R., 2011

Fonte: Trabalho de Campo



Figura 4: Presença religiosa na Reserva Indígena de Dourados (MS)

Foto: Silva, S. R., 2011

Fonte: Trabalho de Campo

Santana Junior (2007, p.49) destaca que a presença de novas ordens religiosas externas, como a igreja católica, evangelizadoras e pentecostais, cria novas crenças, novos ideais divinos, fazendo muitas vezes com que os indígenas percam a relação místico-religiosa que possuem com seu território. O autor fundamenta sua análise com entrevista realizada com moradores da Reserva como é o caso do Sr. Ailton Fernandes morador da Aldeia Bororó:

(...) a reza que o branco faz, está fazendo os índios seguirem essas rezas, as igrejas que vem de lá (cidade) está tomando o lugar das nossas rezas, das nossas danças”. Os indígenas estão seguindo tendências religiosas não índias, abandonando assim, elementos religiosos próprios do seu modo de vida.

Tal influência é destacada por parte dos professores entrevistados, como podemos verificar na fala a seguir:

Aqui dentro tem a questão da igreja, que interfere muito. As crianças não podem pintar, não podem ouvir músicas, assistir filme, não podem nada. Teve um dia que até me senti mal, eu passei um filme e o aluno abaixou a cabeça para não assistir. Quando fui falar com ele, me disse que não podia assistir ao vídeo porque era pecado, a igreja

dele proibia, pediu licença e se retirou da sala. E as crianças vivem sendo observadas, um cuida do outro para ver se não está fazendo alguma coisa errada. Eles vivem vigiados, não podem ser crianças, ficam sempre no canto e não participam de nada. (Professora da Escola Indígena Araporã em entrevista realizada no dia 04/11/2011).

Percebemos na fala da professora, a grande complexidade em que se insere a Educação Escolar na RID intensificada pela influência religiosa. A professora destaca também as peculiaridades que permeiam o dia-a-dia da Reserva principalmente pelo fato de abrigar em um mesmo espaço diferentes etnias.

Souza (2009, p.6) ressalta a particularidade que caracteriza o processo de formação da RID, o qual permanece até os dias atuais. Como pondera o autor:

É importante ressaltar, que o fato de concentrar, num mesmo espaço, três diferentes etnias, caracteriza a RID, no contexto da realidade indígena brasileira, como bastante peculiar. Logo, num contexto marcado pela diversidade, tanto internamente, quanto pelo entorno, que agrega elementos culturais aos já existentes, as diferenças se manifestam dando origem a conflitos entre culturas, identidades, valores e tradições que representam cada grupo e acabam por repercutir no espaço escolar.

A existência de diferentes etnias e a presença dos não índios tem apresentado novos desafios para a educação escolar da RID, o que acaba por reafirmar a necessidade de implantação da educação numa perspectiva intercultural.

Tendo em vista a complexidade advinda das grandes transformações ocorridas nas últimas décadas em todas as esferas da sociedade, destacamos o papel do professor, em especial o de Geografia, na construção de uma educação intercultural, voltada para a comunidade indígena. Para o professor Aguilera de Souza, no caso específico das escolas indígenas do município de Dourados, em especial o professor de Geografia e História,

tem que estar preparado para discutir a política atual da comunidade indígena, não somente dizendo que o não indígena invadiu que trouxe isso, aquilo. Hoje a sociedade brasileira é formada por vários povos. Então temos que trabalhar em cima tanto dos direitos que nós temos como dos direitos dos não indígenas. Precisamos conhecer tanto os nossos saberes, como os saberes dos não indígenas. Porque eu vejo assim, o conhecimento não se constrói somente com uma cultura, o conhecimento se constrói através dos encontros. (Entrevista concedida no dia 31/10/2011).

Percebemos, assim, o papel da Geografia enquanto importante disciplina, para pensar as contradições existentes na RID, onde convivem em um mesmo

espaço, diferentes etnias (Guarani (Ñandeva), Guarani (Kaiowa) e Terena), além do contato com os não índios, que vivem na Reserva ou em seu entorno.

Com base nessas reflexões, no capítulo seguinte procuraremos levantar elementos que nos permitam identificar e analisar em que medida a proposta de educação intercultural, específica e diferenciada tem se efetivado nas escolas das aldeias indígenas do município de Dourados e o papel da Geografia nesse contexto.

CAPÍTULO III

**A GEOGRAFIA NAS ESCOLAS DA RESERVA
INDÍGENA DE DOURADOS: LIMITES E
POSSIBILIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO
INTERCULTURAL**

3.1 AS ESCOLAS PESQUISADAS E AS CONCEPÇÕES DE INTERCULTURALIDADE NELAS PRESENTES

Partimos do pressuposto que vivemos um período de transformações em todas as esferas da sociedade, o que faz com que a prática e a teoria da educação, com base em projetos diferenciados, sejam imprescindíveis para cumprir tarefas sociais de relevância.

De acordo com Cavalcanti (2005, p.11) a “Geografia escolar tem procurado pensar o seu papel nessa sociedade em mudança, indicando novos conteúdos, reafirmando outros, reatualizando alguns outros, questionando métodos convencionais, postulando novos métodos”.

Buscando associar o papel da Geografia à complexa discussão acerca do processo de escolarização de populações indígenas, Laurie (2009), destaca uma série de conceitos e atribuições simbólicas que devem priorizar a sistematização e preservação do conhecimento espacial já construídos por estas ao longo da sua história. No entender da autora (2009, p. 4):

A Geografia, assim como todas as outras disciplinas envolvidas neste processo, tem como atribuição primordial o trabalho de resguardar o conhecimento construído socialmente por estas populações.

A dinâmica espacial produzida pelas sociedades faz com que o espaço seja extremamente dinâmico. Nesse sentido, o professor deve considerar o contexto em que atua, adaptando suas intenções a cada realidade. No contexto de uma escola indígena, o professor poderia ater-se à revalorização da tradição da respectiva aldeia, demonstrando as trocas culturais existentes entre os diferentes povos e as relações de poder que permeiam essas trocas.

Com base na afirmativa acima a qual corrobora com a análise de Cavalcanti (2005, p.3), de que a finalidade da Geografia é trabalhar as práticas sociais cotidianas, entendidas, enquanto práticas espaciais, num movimento dialético entre as pessoas em geral e entre elas e o espaços (...), elaboramos um questionário que foi aplicado junto aos coordenadores pedagógicos e professores de Geografia das escolas indígenas da RID, e, realizamos entrevistas com o Coordenador do Núcleo Educacional de Educação Indígena Aguilera de Souza.

A seguir, faremos análise mais verticalizada das informações obtidas por meio dos questionários e entrevistas realizadas, para levantarmos elementos que

nos possibilitem analisar se a proposta de educação intercultural de fato tem se desenvolvido nessas escolas, principalmente considerando a atuação da Geografia escolar.

Como já destacado anteriormente, apesar de identificarmos a existência de sete escolas indígenas no interior da RID, delimitamos como recorte de pesquisa, apenas as Escolas Municipais Indígenas Araporã, Tengatui Marangatu, Agustinho e Francisco Meireles, as quais por atenderem a etapa final do Ensino Fundamental, possuem professores de Geografia em seu quadro de profissionais.

A escola Agustinho (ver figura 5) localizada na Aldeia Bororó foi criada por meio do Decreto nº 3195 de 01 de outubro de 2004. No ano de 2011, a escola tinha regularmente matriculados 592 alunos, das etnias Guarani (Ñandeva) e Guarani (Kaiowa).



Figura 5: Escola Municipal Indígena Agustinho – Aldeia Bororó
Foto: Silva, 2012
Fonte: Trabalho de Campo

A escola Araporã (ver figura 6), também localizada na aldeia Bororó, foi criada por meio do Decreto nº 3395 de 22 de dezembro de 2004. No ano de 2011, a

escola tinha regularmente matriculado, 573 alunos, das etnias Guarani (Ñandeva), Guarani (Kaiowa) e Terena.



Figura 6 - Escola Municipal Indígena Araporã - Aldeia Bororó

Foto: Silva, 2012

Fonte: Trabalho de Campo

A Escola Municipal Indígena Tengatuí Marangatu (ver figura 7), localizada na Aldeia Jaguapirú, foi criada por meio do Decreto nº 4167 de 14 de março de 2007. No ano de 2011, a escola tinha regularmente matriculado, 1.073 alunos, das etnias Guarani (Ñandeva), Guarani (Kaiowa) e Terena.



Figura 7: Escola Municipal Indígena Tengatui Marangatu – Aldeia Jaguapirú

Foto: Silva, 2011

Fonte: Trabalho de Campo

A escola Municipal Francisco Meireles está localizada na Missão Caiuá, (ver figuras 8 e 9). Apesar de estar localizada fora da Reserva, tem parte significativa de seus alunos formada por indígenas das aldeias Bororó e Jaguapirú. No ano de 2011, a escola tinha regularmente matriculados 850 alunos das aldeias Jaguapirú e Bororó, além dos alunos que vivem no entorno da Reserva.



Figura 8: Missão Caiuá
Foto: Silva, 2011
Fonte: Trabalho de Campo



Figura 9: Escola Municipal Francisco Meireles – Missão Caiuá
Foto: Silva, 2011
Fonte: Trabalho de Campo

No que se refere à proposta educacional trabalhada nas escolas indígenas do município, identificamos certa conformidade nas respostas das coordenadoras pedagógicas. Como podemos verificar nas falas a seguir, parte das coordenadoras afirma trabalhar tendo como referência a perspectiva intercultural.

Com certeza a escola trabalha dentro de uma perspectiva intercultural, pois a cultura indígena é norteadora dos projetos da escola. Uma educação **que interage com a cultura em que a escola está inserida. Trabalhamos os conteúdos, visando tanto o conhecimento indígena como o conhecimento não indígena.** (Coordenadora de Escola Francisco Meireles, em entrevista no dia 22/11/2011).

Olha aqui, na escola nós trabalhamos dentro de uma perspectiva intercultural. Utilizamos muito de projetos para isso. **A horta é um exemplo de como trazemos os saberes não indígenas para a escola.** (Coordenadora da escola Tengatuí Marangatu, em entrevista no dia 22/11/2011).

Contudo, parte das afirmativas acima apontam para a educação intercultural pautada no que Tubino (2004) define como interculturalismo funcional, que apesar de apresentar a necessidade do diálogo intercultural, desconsidera a situação subalterna em que vivem as sociedades chamadas minoritárias. A educação intercultural não pode se restringir ao que destaca parte das coordenadoras entrevistadas, em se trabalhar conteúdos que visem ora conhecimentos indígenas, ora conhecimentos não indígenas, como por exemplo, ao trazer a horta para a escola indígena.

A educação intercultural requer um processo dinâmico de permanente troca, entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas. Não apenas enquanto acesso a outros conhecimentos, mas, na busca de um novo sentido entre elas na sua diferença. Assim, é necessário um espaço de negociação em que as relações desiguais e os conflitos de poder sejam não somente reconhecidos, mas confrontados.

Candau (2009) utilizando da análise de Tubino (2005) salienta a necessidade de diferenciação entre a interculturalidade funcional e interculturalidade crítica. Para a autora, vivemos em um contexto marcado por um modelo sociopolítico, em que a lógica neoliberal dos organismos internacionais é quem dita a regra do jogo. "Neste sentido, a interculturalidade funcional é assumida como

estratégia para favorecer a coesão social, assimilando os grupos sócio-culturais subalternizados à cultura hegemônica". (p.4)

Trata-se de "promover o diálogo e a tolerância sem afetar as causas da assimetria social e cultural atualmente vigentes". As relações de poder entre os diferentes grupos sócio-culturais não são colocadas em questão. Sendo assim, o interculturalismo funcional visa diminuir as áreas de tensão e conflito entre os diversos grupos e movimentos sociais que focalizam questões sócio-identitárias, sem afetar a estrutura e as relações de poder vigentes. (CANDAU 2009, p.4)

Nessa perspectiva, entendemos que a proposta de educação intercultural deve estar pautada, no que a autora anteriormente citada define enquanto interculturalismo crítico, baseado no direito de cidadania intercultural, que busque romper com o diálogo pautado na imposição cultural.

(...) colocar estas relações em questão é exatamente o foco da perspectiva da interculturalidade crítica. Trata-se de questionar as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos sócio-culturais, étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, entre outros. Parte-se da afirmação de que a interculturalidade aponta à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos sócio-culturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados. (CANDAU 2009, p.4)

Apesar de entendermos que a educação intercultural baseada no interculturalismo crítico seja fundamental para pensarmos as mazelas que permeiam a realidade presente em nossa sociedade, identificamos nas entrevistas e questionários aplicados que a proposta de educação pautada no interculturalismo funcional, também comparece em parte das respostas dos professores de Geografia, entrevistados.

Educador A:

Olha a educação é trabalhada dentro de uma perspectiva intercultural. Porque tem a cultura indígena dentro da nossa cultura, e aí nós fazemos aquele intercâmbio, então trabalhamos sim. Por exemplo, até essa parte da horta que veio para a aldeia que é uma novidade. Então, eu estava dando aula de História, e estava falando dos Maias, Incas, eu fui comentando o que plantava lá, e tem aluno que fala assim, a professora tem pessoas que falam que índio não gosta de plantar horta, mas nós já comemos verduras retiradas da nossa horta. Porque a horta é da cultura dos não índios, não é?

Educador B:

Educação intercultural é aquela que trabalha a didática indígena e a não indígena. Na escola municipal trabalhamos a interculturalidade, um exemplo é as questões dos mitos indígenas para explicar as origens. Mas alguns, pois sempre pedem para ensinar a educação não indígena também. Trabalhamos as duas questões com muita dificuldade, porque não temos assistência por parte do município, exemplo (internet lentíssima, não temos material da cultura), o professor que tem que pesquisar, e muitas vezes sem receber para isso.

Educador C:

Aqui na escola nós trabalhamos dentro de uma cultura intercultural. Não só entre uma etnia e outra dentro da aldeia, mas também entre os não indígenas. Porque tem algumas escolas não indígenas que apesar de trabalhar a temática indígena o aluno não vivencia a prática. Os alunos acham que o indígena ainda anda pelado, que vive da pesca, e quando a gente faz o intercâmbio com eles voltam com um olhar do que realmente é a aldeia. Porque muitos alunos da zona urbana ainda acham isso, é até engraçado quando eles vêm aqui e perguntam, mas vocês usam roupas??? Falam o português??? Porque eles acham que a gente ainda vive lá em 1500. Então, a gente trabalha bastante no sentido de trazer os alunos da zona urbana para conhecer a nossa realidade. Assim, há uma troca de experiências, os alunos.

Percebemos nas afirmativas acima, a proposta de educação intercultural funcional, destacada pelos educadores A e B, em que ora se trabalha os saberes indígenas, ora se trabalha os saberes não indígenas. Na fala do(a) educador(a) C encontramos elementos que nos remetem a educação, ou pelo menos a tentativa de educação intercultural crítica, com base na troca entre diferentes saberes e práticas. Identificamos assim, propostas de educação intercultural funcional e/ou crítica, que ao mesmo tempo em que se chocam, se articulam contraditoriamente. "Esta é a principal tensão presente no debate sobre as relações entre interculturalidade e educação hoje na América Latina" (...). (CANDAU 2009, p.5)

Vemos com maior preocupação a afirmativa da coordenadora que defende que a educação deva ser voltada a formar o aluno para o mercado de trabalho. Essa visão integracionista, permeou grande parte da história da educação escolar indígena do país.

Aqui na escola nós trabalhamos com o mesmo conteúdo e metodologia trabalhada nas demais escolas do município. Alguma coisa de diferente, específica e diferenciada, só se for produzida pelo professor. Mas o material que chega nas escolas é o mesmo das demais escolas do município. **Mas eu vou ser bem honesta com você, os nossos alunos não querem fazer o ensino**

médio na escola indígena da Reserva. Eles querem ser preparados para disputar uma vaga no mercado de trabalho, da mesma maneira que os demais alunos do município. Porque aqui hoje na Reserva não tem como eles se sustentarem, porque o espaço está muito pequeno. Nossos alunos estão indo estudar na escola Presidente Vargas. Temos muitos alunos que saíram daqui e fora fazer o ensino médio lá. Eles falam sempre, nós queremos estudar na escola Presidente Vargas. Esses cursos de elaboração de material proposto pelo município, e essa Licenciatura Indígena oferecida pela UFGD, para mim não serve para nossa realidade. Essa ideia de coletividade, trabalhada por eles não corresponde mais a realidade existente na Reserva. (A coordenadora solicitou não ser identificada).

Concordamos com a coordenadora que o fato de abrigar em uma área de 3.539 hectares, aproximadamente 12.000 pessoas, associados à escassez de recursos naturais; a proximidade com a cidade; o elevado quadro de miséria; além das demais dificuldades enfrentadas pelos indígenas, leve a perda da perspectiva de vida no interior da reserva. A necessidade da busca por trabalho fora da Reserva é uma realidade. Entretanto, essa situação não faz com que os mesmos deixem de ser Guarani Nãndeva, Guarani (Kaiowa), ou Terena. Essa condição só vem reafirmar a necessidade da educação voltada para a perspectiva intercultural, que leve o aluno a perceber a atual relação dos indígenas com o território, identificando os limites, mas também as possibilidades na busca pelo alimento, pela sobrevivência diária, a partir da relação no interior da Reserva, ou fora dela.

A visão assimilacionista comparece também na resposta da professora de Geografia (da mesma escola):

Dentro de uma perspectiva intercultural eu faço pesquisas, porque tem o RCNEI, aí eu trabalho com a ideia de espaço, porque eles pensam a natureza diferente. Só que por ser bem próxima da cidade a ideia dos alunos já é bem igual aos não índios. Sabe lá na UFGD tem professor que fala em reciprocidade, só que os alunos falam assim, professora isso não existe mais, não existe mais reciprocidade nem com parente. Porque meu irmãozinho, quando minha mãe pede para buscar uma água, ele já quer dinheiro. Porque o capitalismo já se instaurou aqui, por causa da proximidade com a cidade. Porque igual o meu aluno falou essa ideia de troca, não existe mais, meu irmãozinho tudo que pede ele já quer dinheiro. Mas assim, sentir muita diferença não, **eles não se sentem muito inferior não. Eles já aceitam já a situação.** Eu trabalho também com o EJA, e lá os alunos pensam em estudar, alguns querem ser policiais, enfermeiros, contador, então já é uma ideia de trabalhar onde se ganha mais, **não tem esse atraso na ideia, já quer aprender o mesmo que eu trabalho na cidade, eles já aderem o conhecimento de hoje.** (A professora entrevistada preferiu não se identificar).

A colocação acima, além de extremamente preconceituosa, de corroborar com pelo menos três dos cinco equívocos sobre os índios, destacados por Freire (2009)²⁵, se constitui como um poderoso instrumento de manutenção e reafirmação de um modo de pensar voltado para atender a interesses coloniais, que persistem até os dias atuais. Candau (2010) citando Quijano (2005), analisa bem essa situação:

Esta seria uma estrutura de dominação que submeteu a América Latina, a África e a Ásia, a partir da conquista. O termo faz alusão à invasão do imaginário do outro, ou seja, sua ocidentalização. Mais especificamente, diz respeito a um discurso que se insere no mundo do colonizado, porém também se reproduz no lócus do colonizador. Nesse sentido, o colonizador destrói o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o, enquanto reafirma o próprio imaginário. Assim, a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos. Opera-se, então, a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não-europeu e a própria negação e o esquecimento de processos históricos não-europeus. Essa operação se realizou de várias formas, como a sedução pela cultura colonialista, o fetichismo cultural que o europeu cria em torno de sua cultura, estimulando forte aspiração à cultura europeia por parte dos sujeitos subalternizados. Portanto, o eurocentrismo não é a perspectiva cognitiva somente dos europeus, mas torna-se também do conjunto daqueles educados sob sua hegemonia.

Essa estrutura de dominação é entendida por Quijano (2005) por colonialidade do poder²⁶. O referido autor apresenta análise acerca do conceito de raça, o qual em sua análise exerce papel fundamental no desenvolvimento do capitalismo moderno a partir do século XIX, que teve como consequência a inferiorização e repressão de grupos humanos não-europeus. Nas palavras do autor (2005, p.107-108):

Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior

²⁵ **Primeiro equívoco:** o índio genérico. A primeira ideia que a maioria dos brasileiros tem sobre os índios é a de que eles constituem um bloco único, com a mesma cultura, compartilhando as mesmas crenças, a mesma língua. (p.83) ; **Segundo equívoco:** culturas atrasadas. A segunda ideia equivocada é considerar as culturas indígenas como atrasadas e primitivas. Os povos indígenas produziram saberes, ciências, arte refinada, literatura, poesia, música, religião. (p.86); **Terceiro equívoco:** culturas congeladas. O terceiro equívoco é o congelamento das culturas indígenas. Enfiaram na cabeça da maioria dos brasileiros uma imagem de como deve ser o índio: nu ou de tanga, no meio da floresta, de arco e flecha, tal como foi descrito por Pero Vaz de Caminha. (p.92); **Quarto equívoco:** os índios pertencem ao passado. O quarto equívoco consiste em achar que os índios fazem parte apenas do passado no Brasil. (p.97); **Quinto equívoco:** o brasileiro não é índio. Por último, o quinto equívoco é o brasileiro não considerar a existência do índio na formação de sua identidade. (p.101)

²⁶ Para Quijano (2005) na América Latina o fim do colonialismo não significou o fim da colonialidade.

constituição da Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais.

Essa ideia de superioridade/inferioridade acaba por permear a concepção dos índios como atrasados, incapacitados. De acordo com Paula (1999, p. 78), essa concepção dos índios como incapacitados,

sem conhecimentos e que, por isso, tem de receber tudo de alguma outra sociedade, de outros povos, que, por sua vez, se consideram “superiores”, caracteriza um processo de escolarização desenvolvido para atender a interesses colonialistas: a invasão e a posse da terra, a “domesticação” dos índios para o trabalho escravo etc.

Diante desta realidade, como pensar o papel da escola, tendo em vista que ao mesmo tempo em que permite acesso a importantes instrumentos de poder (conhecimento sobre seus direitos, sobre sua história, domínio sobre a língua nacional etc), pode ser também importante mecanismo de exclusão? (ANDRADE 2009, p. 29)

Andrade (2009, p. 29) considera fundamental termos atenção à forma como vemos o outro, aquele que consideramos diferente. Qual o lugar desse outro ao realizarmos nossos processos educativos.

A pluralidade cultural é um valor para nós educadores/as? A diferença é um problema ou uma riqueza na educação? Como ela é vista cotidianamente em nossas salas de aula, nos planejamentos e avaliações que realizamos, nos conteúdos ensinados, nas atitudes que adotamos? Estamos valorizando a diferença que constitui o outro, o diferente, ou estamos trabalhando para uniformização, querendo que os diferentes neguem sua identidade e se comportem dentro do padrão socialmente esperado?

Um exemplo para pensarmos as problemáticas acima destacadas, está na afirmativa da professora que mesmo reproduzindo a visão assimilacionista²⁷, traz

²⁷ Como já destacamos anteriormente a professora preferiu não se identificar.

elementos imprescindíveis para pensarmos estas questões. Se concordamos que a interculturalidade pressupõe uma relação dialógica, ao ir à escola, é inevitável o contato com os valores do mundo não indígena. Isso não faz, contudo, com que ao estudar, ganhar dinheiro, deixe-se de “ser índio. “A interculturalidade é uma construção conjunta de novos significados, onde as novas realidades são construídas sem que isso implique abandono das próprias tradições”. (FREIRE, 2009, p.97)

Como salientam Evaristo e Mendonça (2004, p. 142):

Se olharmos um pouco para o passado, veremos que os valores e costumes de nossos avós e bisavós, em geral não ditam a forma de como nos comportamos hoje. As mulheres já não se vestem mais para cobrir os tornozelos, os homens não têm exclusividade mais no mercado de trabalho, o banho passou a ser uma prática mais frequente em nosso cotidiano, andamos de carro e não apenas de carroça ou de charrete. Essas e tantas outras mudanças parecem-nos mais naturais, somos seres históricos, nossa cultura não é estática. Quando vemos um japonês de terno, às vezes falando inglês e usando alta tecnologia, isso também não nos causa estranheza. Não buscamos nele quimono ou qualquer outro aspecto que caracterize a não-ocidentalidade da cultura japonesa. Mas qual a nossa estranheza ao ver um índio brasileiro usando calça *jeans* e tênis, falando ao celular e morando em casa de alvenaria. É comum escutarmos que não são índios de verdade e que afirmam essa identidade para obter recursos e terra do governo.

Uma das possibilidades para se trabalhar essa problemática é pensarmos a educação dentro da perspectiva intercultural, em que se questione a colonialidade ainda presente em nossa sociedade. Uma educação que vise promover o reconhecimento de diferentes saberes e diálogos, "favorecendo processos coletivos, na perspectiva de projetos de vida pessoal e de sociedade "outras."" (CANDAU E RUSSO 2011, p. 73)

Nesse contexto, destacamos a importância da Geografia, uma vez que "o estudo do espaço geográfico deve contemplar a compreensão da realidade na qual os alunos estão inseridos, do seu saber e de sua inquietação, articulando a outros saberes sem ignorá-lo nem destruí-lo. (ENGE *et al.*, 2005, p.13)

3.2 OS LIMITES DA GEOGRAFIA TRABALHADA NAS ESCOLAS INDÍGENAS PESQUISADAS

Como podemos verificar nas falas a seguir, os professores entrevistados apontam a categoria Espaço como ponto chave, para se pensar essa disciplina dentro da perspectiva intercultural.

Educador A:

Geografia dentro de uma perspectiva intercultural deve levar o aluno, a analisar as diferentes culturas. A Geografia tenta ajudar o aluno a se **localizar no espaço**, conhecer seu “mundo” e compará-lo com outros, dessa maneira o conhecimento acaba sendo somado a cada dia.

Educador B:

A Geografia ensina a noção **de espaço**, a questão da economia, hidrografia, demografia, relevos, mapas. A geografia tem o papel de orientar quanto à origem da Terra, humana e até mesmo o universo. Na didática específica, e também na indígena.

Educador C:

Na Geografia eu trabalho o espaço. A natureza as nascentes, a agricultura e **a Geografia vêm sempre nesse espaço de natureza meio ambiente.** Trabalho a agricultura, a reforma agrária, a questão das terras, o que pensam das terras, das invasões, porque eles tinham as terras e foram invadidas, da criação da Reserva, porque por causa da ideologia do governo que queria fazer deles agricultores.

Educador D:

Educação dentro de uma perspectiva intercultural é você trabalhar dentro das especificidades dos alunos indígenas, em que vem trabalhando a etnia e as diferenças e as especificidades, **por exemplo, espaço, você trabalha espaço lá fora e aqui, como eles entendem né, terra, tekora, aí a gente faz essa diferença mostrando lado de lá e como os indígenas entendem a terra, mãe para eles é a mãe natureza, a terra não é comércio é a vida deles. (Grifos nossos)**

Contudo, percebemos nas afirmativas acima, análise simplista, geométrica e fragmentadora, de ler espaço. Nesse sentido, concordamos com Santos (2002, p. 124), que “a ideia de se ter a categoria espaço como fundamento não é pressuposto suficiente”. É preciso desvendar o que queremos dizer com isso.

No entender do referido autor (2002, p. 124):

A ideia de espaço dentro da sociedade burguesa é a ideia da sua geometrização, com o objetivo de ter o controle sobre a propriedade

privada e, portanto, sobre a condição da produção. O espaço burguês é o espaço que controla a condição da produção. Ele não é um espaço neutro. Então, quando vamos desvendar o processo que identifica a espacialidade burguesa, vemos que a burguesia reinventa o espaço para legitimar, pela via da metrificação, a própria estrutura de propriedade e, nesse contexto, a noção de natureza. De uma natureza um dado imanente, criatura do Deus Feudal, se transforma em recurso, matéria prima, mercadoria, no capitalismo.

Pensar o espaço geográfico sob outra possibilidade seria propiciar aos alunos, a capacidade de entender as diferentes racionalidades que dão sentido a ideia de espaço e as relações de poder²⁸ que permeiam essas racionalidades.

Para Massey (2008, p.111):

(...) "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 d o 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 nova 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. (Grifos da autora)

No caso específico das escolas indígenas, essa prática consistiria em levar o aluno a ler, por exemplo, o "espaço Reserva", construído sob a lógica do sistema produtivo capitalista, com forte apelo à propriedade privada, mas também sob outras formas de racionalidade que permeiam esse mesmo espaço.

O professor Aguilera de Souza ao falar da realidade presente na RID, (confinamento, perda de território) destaca o papel do professor de Geografia, que deve estar preparado para trabalhar tanto com os saberes indígenas (em especial das etnias presentes na RID), como com os saberes não indígenas.

²⁸ O Poder, para Poulantzas (2000), é um poder relacional, assim obedece a regras de acordo com a sociedade que o compõe. Para Foucault (1979, p. 8) "o que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva, que atravessa todo corpo social, muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir".

Tem a questão do confinamento aqui dentro das aldeias de Dourados. Muitos falam que as outras etnias vieram e tomaram nossos espaços aqui na Reserva de Dourados. E isso muitas vezes gera conflito dentro da comunidade. Aí o professor de Geografia, por exemplo, tem que estar preparado, porque a questão do confinamento foi resultado de um projeto do Governo. Então, desde a chegada dos portugueses no Brasil, que nosso território foi diminuindo, que nossos espaços foram diminuindo. E aí veio a política do Estado junto com o SPI (Serviço de Proteção ao Índio) criou as oito áreas de MS, e foram trazendo indígenas de vários lugares, Dourados, Amambai, Caarapó... e aí hoje nós estamos nessa situação. Então, não é a questão de uma etnia vir para Dourados que fez gerar todo esse conflito. Aí que o professor tem que estar preparado assim, para trabalhar essas questões dentro do currículo de uma escola, trabalhando tanto com os nossos saberes, como com os saberes dos não indígenas. Hoje a sociedade brasileira é formada por vários povos. Então, temos que trabalhar em cima tanto dos direitos que nós temos e também dos direitos dos não indígenas. Então temos que conhecer tantos os nossos saberes, como os saberes dos não indígenas. (Entrevista concedida no dia 21/10/2011)

A colocação acima condiz com a análise de Kaercher que ao apontar algumas preocupações básicas sobre o estudo de Geografia (2003, p.12) destaca:

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.

Identificamos assim, a importância da alfabetização geográfica, enquanto instrumento no processo de desenvolvimento de habilidades capaz de levar o aluno a compreender o espaço geográfico em suas diferentes escalas e configurações, tornando-se, assim, um agente transformador desse espaço.

Kaercher (2007, p. 12) entende o espaço basicamente como espaço humanizado, espaço “vivido”, “(casa escola, bairro, cidade), sem esquecer do contexto maior país-mundo”, não em uma visão rígida, tendo em vista que muitas das decisões que afetam nosso espaço imediato, são tomadas em outros continentes.

Cavalcanti (1998, p.11), destaca o papel e a importância da Geografia para a vida dos alunos, como um ponto de partida relevante para se refletir sobre a construção de conhecimentos geográficos, ampliando a capacidade dos alunos de apreensão da realidade do ponto de vista da espacialidade. Para Cavalcanti, o que se acredita é que,

ao longo da História, os seres humanos se organizam em sociedade e vão produzindo sua subsistência. Produzindo com isso o seu espaço, que vai se configurando conforme modos culturais e materiais de organização dessa sociedade. Há dessa forma, um caráter de espacialidade em torno da prática social, assim como há um caráter social da espacialidade. Além disso, o pensar geográfico contribui para a contextualização do próprio aluno como cidadão do mundo, ao contextualizar espacialmente os fenômenos, ao conhecer o mundo em que vive, desde a escala local à regional, nacional e mundial. O conhecimento geográfico é, pois, indispensável à formação de indivíduos participantes da vida social à medida que propicia o entendimento do espaço geográfico e do papel desse espaço nas práticas sociais. (2005, p. 12-13)

De acordo com Cavalcanti a “educação geográfica na escola consiste em levar as pessoas em geral, os cidadãos, a consciência da espacialidade das coisas, dos fenômenos que elas vivenciam, diretamente ou não, como parte da história social”. (p.13) No que se refere às práticas sociais a autora salienta que,

O raciocínio espacial é importante para a realização de práticas sociais variadas, já que essas práticas são práticas socioespaciais. As práticas sociais cotidianas são espaciais, pois elas tem um componente espacial que ao mesmo tempo em que movimenta essa prática sofre as suas consequências; ou seja, há nesse entendimento, um movimento dialético entre as pessoas em geral, e entre elas e os espaços, formando espacialidades. Esse fato torna o conhecimento geográfico importante para a vida cotidiana. Por outro lado, a complexidade do espaço geográfico global é de compreensão mais difícil para o cidadão, necessitando para isso de referências mais genéricas e sistematizadas para além das referências cotidianas. O ensino de Geografia tem a finalidade de trabalhar essas referências na escola, as mais genéricas e sistematizadas em contato com as cotidianas. (CAVALCANTI, 2005, p.13)

Percebemos, assim, que a Geografia enquanto disciplina escolar deve possibilitar um diálogo com os saberes que os alunos já possuem, tendo como referência as relações e/ou contribuições dessa ciência a partir de seus conceitos (Lugar, Território, Espaço, Paisagem, Região) e conteúdos na mediação/relação/troca com os referenciais culturais dos povos indígenas.

Santos (2007, p.3), ao destacar a importância do diálogo com os alunos, aponta para a necessidade de se atrelar sempre isso aos nossos objetivos, que, por sua vez, devem sempre estar em concordância aos conceitos básicos da Geografia.

O ensino escolar da Geografia, por sua vez, deve dialogar com os saberes que os alunos já possuem, mas por outro lado, deve ter como referência e objetivo o ensino da Geografia desenvolvida pelos pesquisadores especializados.

Quanto ao debate que gira em torno dos objetivos de ensino de Geografia, nos apoiamos em Pereira (1995) que aponta como objetivo central dessa disciplina, a necessidade de alfabetizar o aluno na leitura do espaço geográfico, em suas diversas escalas e configurações:

alfabetização, para a geografia, somente pode significar que existe a possibilidade do espaço geográfico ser lido e, portanto, entendido. Pode transformar-se, portanto, a partir disso, em instrumento concreto do conhecimento. Mais que isso, o espaço geográfico pode transformar-se em uma janela a mais para possibilitar o desvendamento da realidade pelo aluno.” (p. 146)

Nesse sentido, salientamos a importância da participação do indivíduo como um agente transformador do espaço, bem como, o papel da alfabetização geográfica nesse processo, levando o aluno a desenvolver capacidades e habilidades²⁹, que lhe permitam compreender e atuar nesse espaço de maneira crítica. Ao pensar a importância da escola nesse processo Santos (2007, p.12) destaca:

Observar paisagens ordená-las de forma a se tornarem territórios e vivenciá-las de maneira a regionalizá-las, são operações que desenvolvemos desde a infância. Na escola aprendemos como transformar todas essas experiências em mensagens faladas e escritas por outros. Tal como em todos os componentes curriculares, o ensino de Geografia também só se realiza como processo alfabetizador, pois, como ciência específica, possui, igualmente, código e linguagens próprios.

Deste modo, entendemos que se faz necessário romper com algumas práticas pré-estabelecidas, ou seja, o ensino pautado apenas na mera transmissão do conteúdo, a fim de tentar trazer o ensino da Geografia para o cotidiano do aluno, para que em concordância com os conceitos básicos da Geografia³⁰, os quais influenciam diretamente na construção do discurso geográfico, haja um melhor entendimento e compreensão da Geografia enquanto ciência, bem como sua importância na vida do indivíduo. Dessa forma, entendemos ser imprescindível pensarmos o ensino de Geografia, dentro da perspectiva intercultural, em que as

²⁹ No caso específico da Geografia, entre as capacidades e habilidades para se operar com o espaço geográfico, destaca-se a capacidade de observação de paisagens, de discriminação de elementos dessa paisagem, de discriminação e tabulação de dados estatísticos, de mapeamento e leitura de dados cartográficos. (CAVALCANTI, 2005, p. 15)

³⁰ Santos (2007, p.6) ao trabalhar os conceitos básicos da Geografia conclui:” Paisagem, Território, e Região não são nomes de diferentes tipos de lugares. Na verdade trata-se dos diferentes níveis do conhecimento que construímos sobre um mesmo lugar (ou conjunto de lugares. Assim, quando falamos de lugar e de espaço não estamos nos referindo a fenômenos diferentes, mas, somente, a aspectos diversos de uma mesma coisa.”

atividades sejam propostos de maneira a privilegiar os saberes anteriormente adquiridos pelos alunos, mas sem restringir a atenção a esse ou aquele grupo social determinado. Uma educação intercultural na ótica dos direitos humanos, na opinião de Candau (2011, p. 29), "não pode ser reduzida a algumas 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 a escola, afeta a seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasse, etc. (CANDAU 2011, p. 29)

Acreditamos que a questão não é construir um currículo específico baseado exclusivamente em conhecimentos indígenas, se é que isso é possível. e Russo (2011, p. 73) chamam atenção para o papel do professor nas "escolhas". As referidas autoras concebem a interculturalidade como estratégia ética, política e epistêmica:

Nesta perspectiva os processos educativos são fundamentais. Através deles questiona-se a colonialidade presente na sociedade e na educação, desvela-se o racismo e a racionalização das relações, promove-se o reconhecimento de diversos saberes e o diálogo entre os diferentes conhecimentos, combate-se as diferentes formas de des-humanização, estimula-se a construção de identidades culturais e o empoderamento de pessoas e grupos excluídos, favorecendo processos coletivos na perspectiva de vida pessoal e de sociedades "outras".

Para isso, é necessário que o professor repense e amplie sua concepção sobre a origem e papel dos conteúdos presentes no currículo escolar, bem como quais habilidades necessárias aos alunos indígenas esses conteúdos são capazes de desenvolver.

Essa visão está presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p.39), em que os conteúdos da Geografia devem permitir, também,

o desenvolvimento da consciência de que o território nacional é constituído por múltiplas e variadas culturas, povos e etnias, distintos em suas percepções e relações com o espaço, desenvolvendo atitudes de respeito às diferenças socioculturais que marcam a sociedade brasileira.

A análise as entrevistas com os professores de Geografia, demonstra o reconhecimento da importância da Geografia enquanto disciplina capaz de fornecer

ferramentas para auxiliar no desenvolvimento de uma educação intercultural. Porém, no que se refere ao entendimento desses professores sobre o papel dessa disciplina, no contexto da educação intercultural, identificamos certo desconhecimento sobre as discussões que permeiam atualmente o conhecimento geográfico.

Os conteúdos são trabalhados de maneira fragmentada, há uma ênfase mesmo que limitada, a categoria espaço, mas com muito pouca relação com as demais categorias de análise (território, região e lugar). Nesse sentido, concordamos com Kaercher (2007, p. 28) que o debate travado na academia, não está chegando à escola.

[...] seja qual for a corrente epistemológica ou teórica da Geografia, elas pouco se refletiram na Geografia escolar no sentido de construir uma prática reflexiva e consistente! É difícil provar isso, e nem sei se é possível ou útil. Seja a Geografia positivista, seja a Geografia dos teóricos (neopositivistas), seja a Geografia Radical/crítica, seja qualquer linha, no fundo elas chegaram muito pouco à Geografia Escolar. Ou seja, o debate teórico é muito pouco comum entre os professores do Ensino Fundamental e Médio. O que predomina, hegemonicamente, na Geografia escolar é uma sucessão de informações sobre os lugares da Terra. Tudo cabe como sendo Geografia.

No caso específico das escolas indígenas da RID, identificamos em nossas entrevistas que os limites e problemas encontrados, perpassam também, como já destacado neste trabalho, pela ausência de uma Lei municipal específica para a realidade das escolas indígenas³¹, o que acaba por se refletir no referencial curricular (ou na ausência de um referencial específico), e conseqüentemente nos Projetos Pedagógicos das escolas. Outro problema destacado pelo professor Aguilera de Souza, reafirmado pelas coordenadoras entrevistadas, está na falta de material didático específico, uma vez que o material utilizado nas escolas municipais indígenas, e em especial nas aulas de Geografia, (com exceção de alguns professores que elaboram parte do material didático utilizado) são os mesmos materiais trabalhados nas escolas não indígenas.

Hoje o material que é oferecido para as escolas indígenas é o mesmo material que vem para as escolas não indígenas no nível municipal. História, Geografia, Matemática, Língua Portuguesa. Poucos trazem as questões que abordam a temática indígena. E quando trazem, por exemplo, nos livros de História e Geografia,

³¹ Como já destacado anteriormente nessa pesquisa entendemos que a instituição de uma Lei específica para escolas indígenas por si só não garante a efetivação de uma educação intercultural.

mostrando o índio nu, caçando, pescando, e índio ali com os animais selvagens na oca, então, o que vem acontecendo, o próprio livro didático cria uma imagem negativa, porque muitas vezes assim, por exemplo, aqui na cidade, cria uma imagem totalmente diferente, mas o índio tá ali pelado, essa não é nossa realidade. (Representante do Núcleo Indígena em entrevista no dia 21/10/2011).

O MEC e a secretaria municipal de educação não fornece nada específico, o material que é fornecido é o mesmo que é trabalhado nas demais escolas não indígenas do município. Tem professor que trabalha com livros produzidos pelo MEC, não é fechado e pronto, eles tem a flexibilidade, de trabalhar outros materiais. Tem professores que tem mais criatividade, vão traduzindo para a realidade dos alunos, e outros mais acomodados que querem tudo pronto. Mas o que é trabalhado é produzido pelos professores. (Coordenadora da Escola Araporã em entrevista no dia 31/10/2011).

Essa condição foi confirmada pelos professores entrevistados como demonstra o quadro 2.

Quadro 2: Metodologia e material utilizado nas aulas de Geografia

EDUCADOR	QUAL A METODOLOGIA UTILIZADA NAS AULAS GEOGRAFIA	QUAIS OS MATERIAS UTILIZADOS NAS AULAS DE GEOGRAFIA? EXISTE NA ESCOLA UM MATERIAL, ESPECÍFICO?
A	Aula expositiva, uso da sala de Tecnologia, trabalha com livro didático, Revistas, pesquisa com alunos e a comunidade. Relacionado à didática indígena, é só pesquisa, pois não temos nada pronto.	Livro didático, internet (muito, muito, muito lenta!!!) e jornal, revistas e alguns livros mitológicos. Específico da Geografia, temos muito pouco, só o mapa da aldeia.
B	Aulas expositivas dialogadas, leitura em sala com texto, pesquisa de campo, vídeos, mapas.	Mapas, livros didáticos. Específico apenas quando vamos pesquisar na internet (artigos, ou mapas, produzidos por algumas organizações não indígenas (CIMI, UCDB, UEMS, NEPPI).
C	É a mesma, da cidade. Você faz o planejamento, o plano de aula, tudo o que vai usar, aí não ta tendo internet, uso o globo terrestre, usamos o material que é possível.	É o mesmo da cidade, o livro didático Construindo o Espaço. Só que eu faço bastante pesquisa, porque tem o livro que foi aprovado para a aldeia, o RCNEI. Agora específico não existe não. O que eu uso muito é mapa da aldeia, e eu vou localizando as comunidades, né, a região. Dependendo da série você vai trabalhando com esse material. Eu estava fazendo um curso no meio do ano. Só que não adianta fazer um material em Brasília para mandar para cá. Porque cada aldeia tem sua especificidade.
D	De acordo com o tema sempre busco ligar ao cotidiano dos alunos. Se necessário, enfatizo a realidade onde o aluno está inserido.	Além do diálogo constante entre professor e aluno, livros, didáticos, mapas e músicas. Específico não existe nenhum material.

Fonte: Trabalho de Campo/2011.

Org.: SILVA, Solange Rodrigues.

Em síntese, a análise realizada no transcorrer desta pesquisa demonstra que a proposta de educação escolar na Reserva Indígena de Dourados, não difere da proposta de educação escolar indígena do restante do país, marcada por um histórico de luta e resistência a um modelo integrador e assimilacionista.

Destacamos significativas conquistas, que permeiam a história da Educação Escolar da RID, como o direito a educação específica e, conseqüentemente, com a implantação de escolas indígenas, a criação de um núcleo educacional específico, entre outros. Contudo, as entrevistas realizadas com as coordenadoras e professores das escolas indígenas, assim como com o coordenador do núcleo indígena demonstram que ainda são muitos os desafios, para que a proposta de educação indígena, específica, intercultural passe a permear o dia-a-dia das escolas indígenas da RID.

Os entrevistados apontam como principais problemas, a falta de uma lei específica para a realidade do município, e de material específico para a realidade das escolas, o que acaba por se refletir nas práticas dos professores (conforme verificamos no quadro 1) que pouco diferem das práticas realizadas nas demais escolas do município. Cabe ressaltar, que mais de 50% dos professores (88 dos 174) que atuam nas escolas indígenas de Dourados-MS, são contratados, não possuindo autonomia, nem as condições econômicas necessárias para a elaboração de aulas diferenciadas.

Não podemos desconsiderar a existência de práticas docentes, que buscam, mesmo com todos os problemas já destacados, alternativas para trabalhar a educação escolar indígena, respeitando as especificidades das escolas do município. É o caso encontrado na escola Araporã, em que a professora, para além da proposta contida no Referencial Curricular (SED/MS), elabora juntamente com os alunos, materiais didáticos que buscam aproximar e respeitar a realidade existente na RID.

Na sequência, passaremos a analisar algumas dessas práticas a partir de materiais elaborados por alunos indígenas nas aulas da professora ³², na Escola Municipal Indígena Araporã.

³² Licenciada em Geografia pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul.

3.3 AS POSSIBILIDADES PRESENTES NAS PRÁTICAS DESENVOLVIDAS

Até o momento, identificamos uma série de limites presentes no ensino da Geografia no contexto da educação escolar indígena pautada na perspectiva intercultural.

No intuito de buscarmos elementos que pudessem apontar alguns caminhos ou possibilidades para a inserção da Geografia na educação escolar indígena atendendo à perspectiva da interculturalidade, optamos em apresentar e analisar algumas práticas desenvolvidas por um dos professores de Geografia atuantes nas escolas indígenas pesquisadas.

Conforme já citado, a professora em questão desenvolve uma série 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 por meio de desenhos e textos complementares, escritos na língua portuguesa e traduzidos para a língua guarani. De acordo com a professora, os materiais produzidos são utilizados em suas aulas, como complemento ao livro didático. (VER ANEXOS 3)

Na sequência, destacaremos e analisaremos alguns desses trabalhos produzidos pelos alunos indígenas nas aulas de Geografia objetivando refletir sobre as possibilidades ou caminhos que os mesmos apontam para que esta disciplina possa contribuir para com a educação escolar indígena intercultural.

Como podemos verificar a seguir (ver figuras 10 e 11), nos desenhos elaborados pelos alunos, para além da utilização da cartografia do não índio, com representações de demarcação de limites, há ressignificações simbólicas próprias das culturas indígenas, para demonstrar a diversidade étnica e cultural existente na RID. Ou seja, para além da delimitação física e territorial da RID, na visão dos alunos, existem, nesse espaço, diferentes etnias, com culturas e modos de vidas diferentes e tais questões foram destacadas como elemento fundamental na elaboração do “mapa da RID”.



Figuras 10

Cartograma das aldeias e etnias existentes na Reserva Indígena de Dourados
Autoria: Trabalho elaborado pelos alunos da Escola Araporã, sob orientação da professora Alice.

Fonte: Trabalho de campo, 2011.



Figuras 11

Cartograma das aldeias e etnias existentes na Reserva Indígena de Dourados
Autoria: Trabalho elaborado pelos alunos da Escola Araporã, sob orientação da professora Alice.

Fonte: Trabalho de campo, 2011.

Nos desenhos das figuras 10 e 11, a representação cartográfica das aldeias na área da RID, em branco na parte superior dos desenhos, se inter-relaciona com elementos simbólicos de suas culturas próprias, tanto o maracá, com seu colorido na figura 10, quanto o arco, flechas, cores e outras representações eleitas como significadoras de seu existir cotidiano. De um lado, a potência mística e transcendental de um instrumento fundamental para seus rituais, de outro, os elementos articuladores de suas tradições para a sobrevivência física de seus corpos e relações grupais.

Um mapa assim elaborado não fica fixo e restrito aos ditames de uma cartografia de base matemática, mas força ao movimento e subverte o sentido de representação, instaura uma necessária leitura dinâmica do que ali acontece enquanto imagens desenhadas.

Outra questão observada nos desenhos elaborados refere-se ao destaque dado ao processo de apropriação forçada das terras indígenas, desde os primeiros contatos com os colonizadores (Figura 12), mas também no contexto político de expansão das fronteiras para o interior do país³³ (Figura 13).

³³ Em entrevista, a professora Alice nos informou que para elaboração do material aqui analisado, realizou debates e análise de textos com os alunos sobre a Reserva Indígena de Dourados, destacando o contexto e processo histórico que culminou com sua criação, bem como suas características atuais.



Figura 12

Os primeiros contatos com os colonizadores

Autoria: Trabalho elaborado pelos alunos da Escola Araporã, sob orientação da professora Alice.

Fonte: Trabalho de campo, 2011.



Figura 13
Modo de vida e Resistência
Criação da Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa
Autoria: Trabalho elaborado pelos alunos da Escola Araporã, sob orientação da professora Alice.
Fonte: Trabalho de campo, 2011.

Ao analisarmos os desenhos das figuras 12 e 13, percebemos o destaque dado pelos alunos ao conflito ocorrido entre indígenas e colonizadores, principalmente simbolizado pelas armas de fogo utilizadas por esses últimos, as quais se encontram presentes tanto na figura 12 quanto no segundo desenho da figura 13. É interessante destacar que na figura 12 o enquadramento dado à cena se encontra no interior de uma moldura desenhada, toda trabalhada com tipos geométricos em tons escuros, colocando os personagens centrais da trama, um indígena com indumentária que atende nossa expectativa do como um índio deve se trajar, com calça de couro e cocar de penas e um caçador não índio portando suas armas.

O desenho realça o sentido de fronteira, tanto física quanto cultural, pois temos um rio passando da esquerda para direita, de cima para baixo, separando as duas culturas. O sol e o céu azul com nuvens calmas na parte superior do desenho se articulam com o gesto ocidentalizante de estender a mão em sinal de amizade praticado pelo indígena; tal gestual tenciona e amplia o sentido de injustiça da cena por realçar a atitude hostil do não índio empunhando e atirando em direção ao indígena não armado.

Como numa história em quadrinhos, no primeiro desenho presente na figura 13 o aluno destaca a rotina do modo de vida indígena, com seus afazeres cotidianos e o sentido de festa e fartura expresso pelo movimento dos corpos e nos sorrisos nas faces dos personagens. Essa situação torna-se dramática quando comparada com a imagem de agressão sofrida pelos indígenas, como apontado na figura 12, justificando a cena presente no segundo desenho da figura 13. A imagem aí representada toma sentido nesse movimento que explica os motivos que levaram os indígenas reagirem com os meios que tinham à sua disposição. Os indígenas lutaram por suas terras e sua cultura da única forma que concebiam e, diante dessa resistência, tem-se a criação da Reserva Indígena que atualmente habitam. Mas na reserva, a vida não é fácil.

Nos desenhos presentes nas figuras 14, 15, 16 e 17 é possível identificarmos as consequências que os contatos com o não índio, a partir da dinâmica socioeconômica desenvolvida desde a colonização, trouxeram para

as comunidades indígenas, com grandes transformações ao longo da história, que se refletem atualmente no cotidiano da RID.

No desenho da Figura 14, por exemplo, percebemos que a aluna procurou destacar aquilo que também enfatizou no texto escrito: a roça do índio é bem cuidada, bonita e importante para seu sustento.

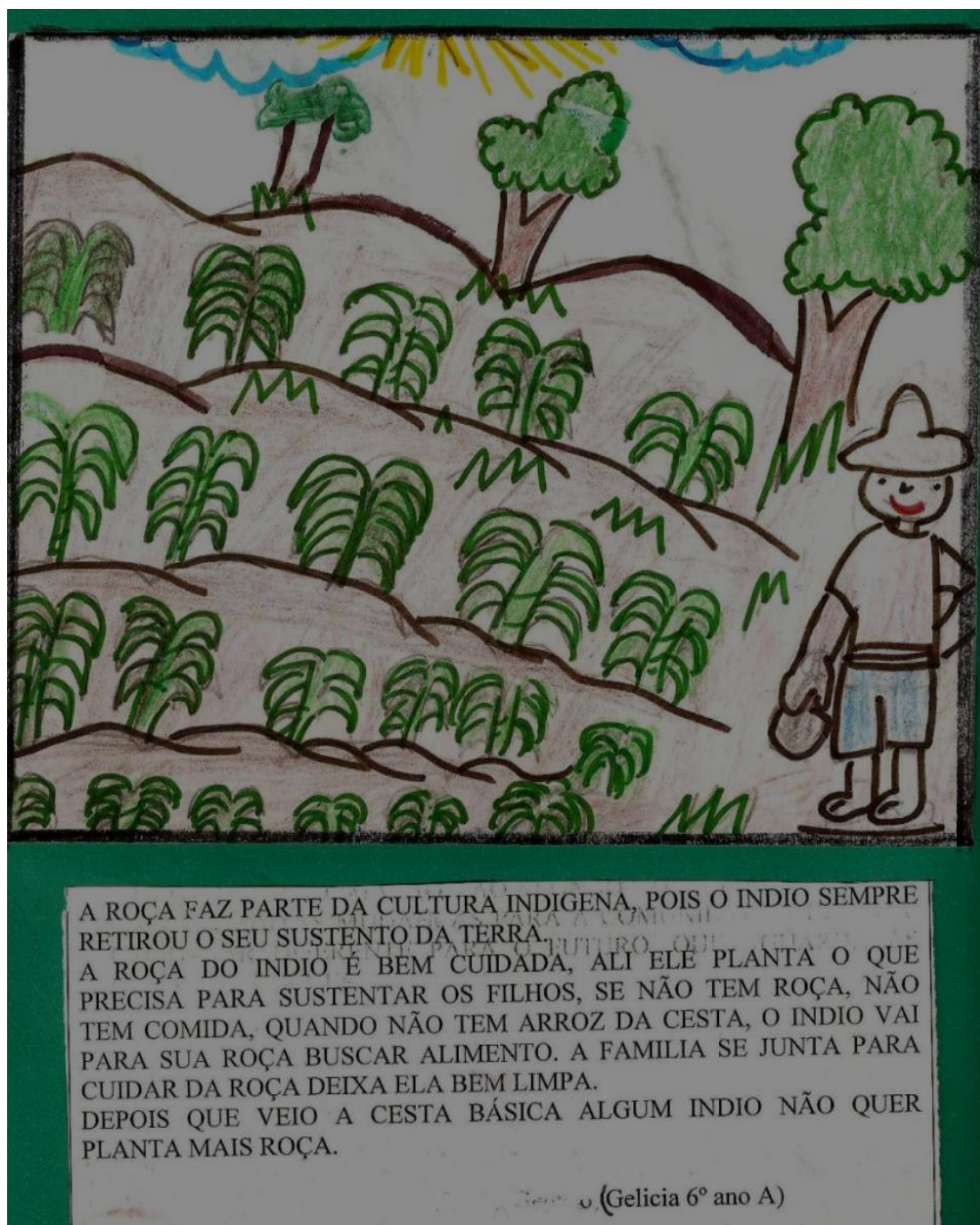


Figura 14
Roça Indígena

Autoria: Trabalho elaborado pelos alunos da Escola Araporã, sob orientação da professora Alice.

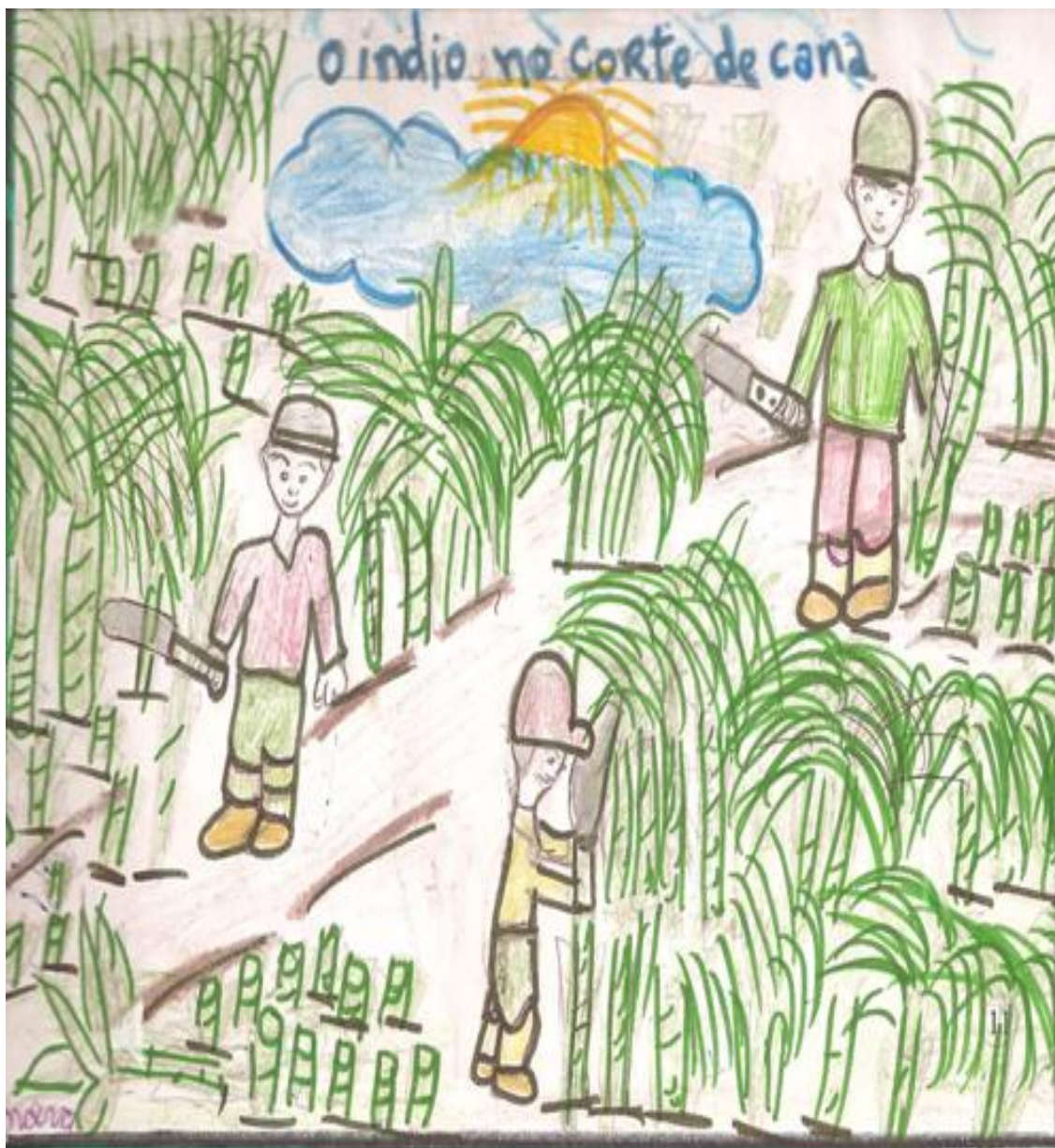
Fonte: Trabalho de campo, 2011.

As formas, as cores, o cuidado com a disposição linear da roça, o capricho para com a pintura do desenho revelam que a aluna, muito provavelmente, quis desconstruir a ideia de que os indígenas não cuidam das suas plantações³⁴. Ao mesmo tempo, no texto escrito, a aluna não deixou de destacar que “depois que veio a cesta básica, algum índio não quer planta mais roça”, mostrando um dos grandes dilemas vivenciados pelos indígenas na reserva atualmente.

Como buscar sobreviver diante das dificuldades econômicas para sustentar seu modo próprio de vida, sua roça e suas tradições? De um lado existe o processo em que se articulam expropriação e preconceito, e de outro ocorre o assistencialismo praticado pelo Estado e por algumas entidades filantrópicas; ambas as formas acabam por subverter os valores culturais próprios em prol de uma atitude marginal, em que revolta e passividade se confundem em atitudes comuns a muitos indígenas na reserva.

Os desenhos das Figuras 15, 16 e 17, por sua vez, mostram os índios no corte da cana, que é a principal atividade desenvolvida pelos mesmos como alternativa para sustentar a família, já que a área restrita para plantação na reserva não permite que obtenham o sustento somente a partir dela.

³⁴ 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 comparadas às áreas “produtivas” dos não índios, sempre organizadas, limpas e bem cuidadas.



O ÍNDIO E O TRABALHO NA CANA

O ÍNDIO JÁ NÃO CONSEGUE MANTER A FAMÍLIA APENAS COM A ROÇA, TEM MUITA GENTE NA CASA, ENTÃO EL PRECISA IR TRABALHAR NA CANA, SO TRABALHANDO DEMAIS É QUE ELE CONSEGUE GANHAR DINHEIRO PARA COMPRA AS COISA PARA LEVAR NA CASA, PARA SUA FAMÍLIA. MAS É SO CORTANDO MUITA CANA, QUE ELE VAI SE MANTE.

(Tainara 6º ano A)

Figura 15

O índio no corte de cana

Autoria: Trabalho elaborado pelos alunos da Escola Araporã, sob orientação da professora Alice.

Fonte: Trabalho de campo, 2011.



O INDIO E O TRABALHO NA USINA

O INDIO QUE TRABALHA NA USINA CORTANDO CANA SOFRE MUITO, ELE PRECISA IR MUITO LONGE DA SUA ALDEIA PARA TRABALHAR E GANHAR DINHEIRO PARA SUSTENTAR SUA FAMILIA. ELE PRECISA SAR DA ALDEIA PORQUE AQUI NAO TEM TRABALHO PARA ELE, A TERRA É POUCA E A FAMILIA É MUITO GRANDE. ENTAO ELE TEM QUE SAIR E TRABALHAR NO CORTE DE CANA PARA A FAMILIA NAO PASSAR FOME, É MUITO SOFRIDA A VIDA DO INDIO.



Figura 16

O índio e o trabalho na Usina

Autoria: Trabalho elaborado pelos alunos da Escola Araporã, sob orientação da professora Alice.

Fonte: Trabalho de campo, 2011.



Figura 17

O índio no corte de cana

Autoria: Trabalho elaborado pelos alunos da Escola Araporã, sob orientação da professora Alice.

Fonte: Trabalho de campo, 2011.

O interessante jogo escalar apontado pela sequência das imagens aí desenhadas instiga um olhar para o sentido paradoxal de como as crianças indígenas podem estar intuindo o ser índio em meio às forças dos processos econômicos modernos a envolverem suas formas usuais de sobrevivência e resistência.

Como o sentido de ser índio se localiza perante aos fenômenos de sobrevivência que se agenciam em outros referenciais de sociabilidade, em outros processos de relações de trabalho e de valores éticos e ideológicos?

É interessante observar que, diferentemente do desenho da Figura 14, no qual o indígena aparece em destaque ao lado de sua roça, nas situações em que está trabalhando no corte da cana, seu tamanho vai sendo diminuído, paulatinamente sendo suplantado pela presença cada vez maior da plantação de cana-de-açúcar.

Na figura 15 e no desenho superior da figura 16, ainda vemos em primeiro plano os indígenas como personagens principais da trama ali narrada, contudo, se não fosse pelos textos que acompanham as imagens, nosso olhar estereotipado do que vem a ser indígena não conseguiria identificá-los como tais nessas cenas.

No desenho inferior da figura 16 e na Figura 17, as imagens dos indígenas vão se perdendo em meio a enormidade do canavial. Eles continuam trabalhando, é possível perceber isso pelos seus movimentos, sempre por perspectiva inclinada e panorâmica, colocando os personagens percebidos, pela primeira vez, de cima para baixo. Em todos os demais desenhos os indígenas sempre eram vistos num plano horizontal, sempre ocupando o mesmo volume físico do não índio, mas agora eles estão diminutos. Na figura 17 ficam quase despercebidos, escondidos em meio ao canavial, não só pela extensão dessa plantação, como também pelo destaque dado, pelo aluno, aos veículos automotores (o trator, o ônibus que transporta os trabalhadores para as plantações e o carro) na cena desenhada.

Poderíamos questionar: será que, de alguma maneira, a “diminuição do tamanho” dos indígenas nos desenhos não reflete o próprio sentimento de inferioridade dos mesmos perante os não índios e o mundo em que vivem, majoritariamente dominado pelos valores destes?

Outra questão que nos chamou atenção no conjunto dos desenhos foi o fato de haver mudança na forma dos indígenas representarem a si próprios conforme o tempo retratado. Enquanto nos desenhos das Figuras 12 e 13, os quais tratam do momento dos primeiros contatos e início da colonização, os indígenas aparecem com suas roupagens tradicionais e utilizando adornos como cocares; já nos desenhos apresentados da Figura 14 em diante, os indígenas aparecem vestidos com roupas ocidentalizadas, dos não índios, o que não permite, do ponto de vista visual imediato, distingui-los ou identificá-los como indígenas a partir dos estereótipos construídos sobre sua aparência.

Estariam os alunos indígenas procurando dizer que, embora o contato com o não índio tenha provocado mudanças em seus modos de vida, como por exemplo, a forma de se vestirem, para eles isso não significa a perda de identidade? Ou estariam eles querendo expressar o desejo de não serem mais diferenciados, se integrarem aos valores majoritários e hegemônicos dessa sociedade que os marginaliza?

Todas essas questões permitem que possamos refletir sobre a construção da geografia vivenciada pelos indígenas nas suas relações espaciais cotidianas, possibilitando identificarmos uma espécie de trajetória socioespacial construída ao longo do tempo a partir do olhar que os mesmos possuem sobre sua própria vivência.

A partir da análise aqui realizada, foi possível identificarmos elementos que permeiam as múltiplas trajetórias constituintes das diversas espacialidades presentes no cotidiano dos alunos da Escola Indígena Araporã, localizada na Reserva Indígena de Dourados.

As relações de poder, de encontros e desencontros entre índios e não índios e entre as diferentes etnias que compõem essa reserva, estão presentes nos desenhos elaborados pelos alunos e expressam um pouco de suas geografias.

É importante salientar, no entanto, que a expressão dessas geografias só foi possível devido à “abertura” realizada pela professora no desenvolvimento de sua prática pedagógica. Ao desenvolver conteúdos e temas de uma geografia maior, foram expressas possíveis geografias menores (OLIVEIRA JR, 2009). Acreditamos que é neste sentido, portanto, que devemos pensar a contribuição da Geografia na educação escolar indígena.

Para fazermos tal afirmação, nos apoiaremos nas análises de alguns autores dentre eles, Silvio Gallo, que em sua obra intitulada Deleuze e a Educação (2003), através do que chama de Deslocamentos³⁵ faz uma adaptação das ideias de Deleuze e Guatarri sobre Filosofia da Educação, para pensar questões relativas às práticas educacionais diferenciadas que consistirão na criação de "conceitos que passam a ser dispositivos, agenciamentos, intercessores para pensar os problemas educacionais, dispositivos para produzir diferenças e diferenciações no plano educacional" (2003 p.54). Tais práticas serão os pilares de sustentação do conceito que Gallo vai chamar de Educação Menor:

Educação Menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Educação menor é um ato de singularização e de militância. (...) educação menor está no âmbito da micropolítica, na sala de aula, expressa nas ações cotidianas de cada um. (GALLO 2003, p.64-65)

Gallo (2003) aponta, ainda, as três características que compõem uma educação menor:

(...) *desterritorialização*; se na literatura é a língua que se desterritorializa, na educação a desterritorialização é dos processos educativos. (p.65)

(...) *ramificação política*; se toda educação é um ato político, no caso de uma educação menor isso é ainda mais evidente, por tratar-se de um empreendimento de revolta e resistência. Uma educação menor evidencia a dupla face do agenciamento: agenciamento maquínico de desejo do educador militante e agenciamento coletivo de enunciação, na relação com os estudantes e com o contexto social. (p.67)

³⁵ Nas palavras do referido autor os deslocamentos consistem na prática de tomar conceitos de Deleuze e deslocá-los para o campo, para o plano de imanência que é a educação, ou como ele melhor explica, desterritorializar conceitos da obra de Deleuze e de Deleuze e Guatarri, para reterritorializá-los no campo da educação. Os deslocamentos propostos por Gallo são basicamente quatro: um exercício de pensar a Filosofia da educação na perspectiva criativa da filosofia proposta por Deleuze e Guatarri; um exercício de pensar uma Educação Menor, a partir do conceito de "Literatura Menor" criado por eles; Uma aplicação do conceito de Rizoma para pensar as questões do currículo e da organização educacional; por fim, uma discussão em torno das decorrências e implicações daquilo que Deleuze chamou de "Sociedades de Controle" para os problemas educacionais contemporâneos.

(...) *valor coletivo* na educação menor todo ato adquire um valor coletivo. Na educação menor não há possibilidade de atos solitários, isolados; toda ação implicará muitos indivíduos. Toda singularização será, ao mesmo tempo, singularização coletiva. (p.68) (Grifos do autor)

Partindo dessas premissas cabe-nos ressaltar como já feito em capítulo anterior, o papel do professor, que deve ser o organizador e ao mesmo tempo peça da engrenagem política que move as relações nas várias escalas da vida. Sobre o professor, aliás, Gallo ao se utilizar do deslocamento feito com base nas ideias de Negri (2001), identifica duas posturas diferenciadas no modo de agir desse profissional, posturas essas que apontarão para dois tipos de condutas, a do professor profeta e a do professor militante. Na análise do autor:

No âmbito da modernidade, parece-me que podemos dizer que o professor crítico, o professor consciente das suas relações sociais, de seu papel político, agiria como um professor profeta. Como alguém que, vislumbrando a possibilidade de um novo mundo, fazia a crítica do presente e procurava apresentar, então, a partir da crítica do presente, a possibilidade de mundo novo. O professor-profeta é alguém que anuncia as possibilidades, alguém que mostra um mundo novo. (GALLO, 2003, p.60)

Por outro lado, podemos pensar no professor militante. Qual o sentido hoje desse militante, o que seria ele? Penso que seria não necessariamente aquele que anuncia a possibilidade do novo, mas sim aquele que procura viver as situações e dentro dessas situações vividas produzir a possibilidade do novo. Nesse sentido, o professor seria aquele que procura viver a miséria do mundo, e procura viver a miséria de seus alunos, seja ela qual miséria for, porque necessariamente miséria não é apenas uma miséria econômica; temos miséria social, temos miséria cultural, temos miséria ética, miséria de valores. O professor militante seria aquele que, vivendo com os alunos o nível de miséria que esses alunos vivem, poderia, de dentro desse nível de miséria, de dentro dessas possibilidades, buscar construir coletivamente. (GALLO, 2003, p.61)

Pensando especificamente na Geografia trabalhada nas escolas indígenas da RID, objeto de estudo dessa pesquisa, entendemos que as contribuições de Oliveira Jr (2009, p.26) embasadas em Godoy (2008)³⁶ são fundamentais:

³⁶ Oliveira Jr (2009) toma como base as ideias de Godoy em seu livro *A menor das Ecologias* (2008) que fala sobre a produção de *Ecologias Menores* para expandir tais contribuições propondo a possibilidade de uma *Geografia Menor*.

(...) em práticas que não são necessariamente reconhecidas como ecológicas [geográficas], fazendo com que as noções criadas pela ecologia [geografia] maior se tornem temas, pequenas peças que, em vez de significar - longe disso -, funcionam, como numa máquina: o que se faz é desmontá-los para extrair outras e novas tonalidades - fazê-los variar -, de maneira que a máquina, tal como Deleuze e Guattari a concebem, seja [...] menos uma crítica do que uma potência analítica das forças em combate. (idem, p. 60, destaques da autora). (GODOY, 2008, p. 60 *apud* OLIVEIRA JR, 2009, p. 26)

Para Oliveira Jr (2009) trata-se de um processo em experimentação, novas possibilidades, outros arranjos. Ao relacionar o pensamento de Godoy (2008) para a Geografia o autor nos apresenta uma série de elementos que compõem essa geografia menor os quais derivam de dentro da geografia maior. Segundo o autor, diversos estudos realizados nos últimos anos, principalmente àqueles relacionados às muitas linguagens nas quais o conhecimento geográfico é produzido, vêm criando devires outros no pensamento geográfico, produzindo geografias menores que:

(...) são como ilhas no entorno do continente da geografia maior, são potências de expansão desse continente, são também as primeiras aproximações desse continente para quem vem do oceano livre e flutuante de pensamento... (OLIVEIRA JR, 2009, p. 19)

Tomando como referências as ideias de Gallo (2003) sobre a educação menor e o desdobramento dessas na proposta de Oliveira Jr (2009) para a Geografia, podemos identificar na prática da professora Alice Benites da escola Araporã, destacada neste trabalho, a possibilidade de contribuição da Geografia para a construção de uma educação intercultural (na perspectiva aqui defendida) nas escolas indígenas.

Em nosso entendimento, a referida professora, por meio de suas práticas, sejam elas quais forem (teatro, música, dança, utilização **de imagens, desenhos, etc**) procura produzir novas possibilidades de trabalhar uma Geografia Maior (aquela estabelecida, principalmente, por um currículo fundado em conhecimentos não indígenas) que dialogue com os elementos da vivência e realidade dos alunos indígenas aproximando-se do que acreditamos ser um caminho mais profícuo para a educação intercultural.

Constatamos em nosso trabalho de campo que para além dos materiais elaborados pelos alunos sob sua coordenação, a professora Alice utiliza o teatro, a dança e a música, (ver figuras 18,19,20,21) para trabalhar realidade presente na RID ou em seu entorno, como por exemplo, a violência no trânsito, consumo de drogas, alcoolismo entre outras.



Figura 18 - Apresentação cultural na Vila Olímpica da RID do Grupo de teatro dos alunos da Escola Araporã (sob coordenação da professora Alice Rosane Benites e do professor César Fernandes Benites)

Foto: Silva, 2012

Fonte: Trabalho de Campo

O grupo de Teatro e Dança Tekove da Escola Municipal Indígena Araporã - é coordenado pela professora Alice Rosane B. Benites e pelo professor da etnia Guarani Kaiowá César Fernandes Benites. O elenco é formado por um grupo de alunos da escola Municipal Araporã, da aldeia Bororó. Em entrevista concedida no dia 16/11/2012 a professora Alice, destacou que o Projeto Teatro e Dança tem por objetivo fortalecer a identidade dos adolescentes indígenas da Escola Municipal Indígena Araporã, localizada na Aldeia Bororó Dourados - MS, e também trabalhar a interculturalidade, seja com os demais indígenas e /ou não índios que vivem na RID, ou em seu entorno, ou com a comunidade envolvente, buscando o respeito às diversidades culturais.



Figura 19 - Apresentação cultural na Vila Olímpica da RID do Grupo de teatro dos alunos da Escola Araporã (sob coordenação da professora Alice Rosane Benites e do professor César Fernandes Benites)

Foto: Silva, 2012

Fonte: Trabalho de Campo



Figura 20 - Apresentação do Grupo de dança dos alunos da Escola Araporã (sob coordenação da professora Alice Rosane Benites e do professor César Fernandes Benites) na Vila Olímpica da RID.

Foto: Silva, 2012

Fonte: Trabalho de Campo



Figura 21 - Apresentação do Grupo de dança dos alunos da Escola Araporã (sob coordenação da professora Alice Rosane Benites e do professor César Fernandes Benites) na Vila Olímpica da RID.

Foto: Silva, 2012

Fonte: Trabalho de Campo

O grupo de teatro inicialmente realiza apresentações somente na escola Araporã. Atualmente o grupo participa de diversas atividades culturais no município de Dourados - MS, e também em outros municípios do Estado. (VER ANEXOS 2)

Identificamos nesses trabalhos e práticas desenvolvidas pela professora ações, voltadas para aquele grupo inicialmente, mas que fazem com que parte da sociedade que tem contato com esses trabalhos enxergue outra realidade da (RID), que não aquela estereotipada por alguns meios de comunicação de massa, e que diferentemente dessas, criam novas conexões entre grupos e culturas diferentes, criando assim, novas possibilidades de trocas multiculturais. Em outras palavras, a expressão dos alunos (através do teatro, dança ou elaboração de desenhos), demonstram sua realidade, desconstrói estereótipos negativos relacionados aquele grupo (indígena), e mobiliza os não índios, para colaborar com as lutas em torno de sua reivindicações.

Em síntese, nesse capítulo analisamos as concepções de interculturalidade presentes nas falas dos coordenadores e professores de Geografia das escolas da RID. Apesar de identificarmos em parte das falas dos coordenadores e professores visões ou concepções equivocadas sobre o que seria uma educação intercultural, demonstrando os limites da Geografia trabalhada nessas escolas, novas possibilidades foram constatadas por meio de práticas de uma geografia menor que fazem com que essa disciplina auxilie na construção de um diálogo intercultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista as grandes transformações ocorridas nas últimas décadas em todas as esferas da sociedade, salientamos que a Geografia como disciplina escolar possui um papel fundamental na construção do indivíduo como um agente transformador do espaço, tendo em vista principalmente que essa disciplina deve valorizar os conteúdos propostos de maneira a privilegiar os saberes anteriormente adquiridos pelos alunos, proporcionando uma compreensão mais ampla do conhecimento geográfico.

Existe um verdadeiro consenso entre os autores, quanto à importância da alfabetização geográfica, enquanto mediadora do processo de desenvolvimento de habilidades capaz de levar o aluno a compreender o espaço geográfico em suas diferentes escalas e configurações, tornando-se assim um agente capaz de transformá-lo. Entretanto, para que isso ocorra de fato, é necessário romper com algumas práticas pré-estabelecidas, a fim de tentar trazer o ensino da Geografia para o cotidiano do aluno, para que em concordância com os conceitos básicos da Geografia, os quais influenciam diretamente na construção do discurso geográfico, haja um melhor entendimento e compreensão da Geografia enquanto ciência, bem como sua importância na vida do indivíduo.

Dessa forma, destacamos a relevância dessa pesquisa que além de contribuir para a análise da educação intercultural, foi de suma importância para averiguarmos o papel da Geografia nesse contexto, constatando assim, se tem alcançado o objetivo acima exposto de formar cidadãos aptos a desenvolver capacidades e habilidades, que lhes permitam compreender e atuar no espaço geográfico de maneira crítica.

Para tal, realizamos uma análise para verificar em que medida a Geografia escolar tem contribuído (ou não) para a implementação de uma educação de fato intercultural ou quais os problemas e limites para isso, tomando como base o caso das escolas indígenas de Dourados (MS).

Com base nas considerações de Troquez (2006, p. 41) de que “a composição étnica da RID, desde os seus primórdios, tem sido singular e atípica, ou seja, formada por três etnias, a saber: Kaióá, Guarani (Ñandeva) e Terena ,” as quais, juntamente com os não índios que vivem dentro da Reserva ou no seu entorno, mantém entre si, complexa rede de relações, procuramos levantar elementos que nos permitiram identificar e analisar em que medida a

proposta de educação intercultural tem se efetivado nas escolas das aldeias indígenas de Dourados e o papel da Geografia nesse contexto.

As reflexões realizadas neste trabalho baseadas na bibliografia analisada e trabalhos de campo, demonstram que diante da grande complexidade em que nos encontramos, marcada por tensões, conflitos, encontros e desencontros entre diferentes grupos socioculturais, existe um número expressivo de autores que dedicam suas pesquisas à temática da multiculturalidade/interculturalidade. É necessário salientar, contudo, que dependendo da realidade em que se encontram, essas tensões, conflitos, encontros e desencontros adquirem contornos específicos.

Na América Latina e especificamente no Brasil, a questão da interculturalidade, possui uma configuração própria, uma vez, que vivemos em um país marcado por expressiva pluralidade étnica e cultural. No contexto educacional, Candau e Russo (2011) destacam que a interculturalidade nasce no contexto da educação escolar indígena. Com base nessa afirmativa realizamos uma análise da educação escolar indígena brasileira e seus desdobramentos para a educação escolar trabalhada nas escolas indígenas da RID.

Identificamos em nossa pesquisa que a proposta de educação escolar existente na Reserva Indígena de Dourados, assim como no restante do país, apesar de marcada por um processo histórico de políticas integracionistas, possui um histórico de luta e resistência a um modelo integrador e assimilacionista.

Analisando a Geografia enquanto disciplina que tem procurado pensar o seu papel nessa sociedade em mudança, buscando novas possibilidades para ler, pensar e atuar no espaço, realizamos uma análise sobre o papel que essa disciplina vem desenvolvendo, seus limites e possibilidades na efetivação de uma educação intercultural no contexto das escolas indígenas da RID.

A análise realizada, tanto no que se refere à bibliografia estudada, como as entrevistas e questionários aplicados junto aos coordenadores e professores de Geografia das escolas da RID, permite-nos identificar que há consenso de que a educação escolar indígena deva ser intercultural. Contudo, identificamos, principalmente nas entrevistas com coordenadores pedagógicos das escolas e professores de Geografia que existe certo desconhecimento e

mesmo vários equívocos por parte dos professores e coordenadores entrevistados sobre o que de fato seria essa educação intercultural.

Conquistas como a criação da categoria Escola Indígena no município de Dourados (MS) foram bastante destacadas pelos entrevistados, assim como os limites e desafios para a implantação de uma educação intercultural no município (peculiaridade, que caracteriza o processo de formação da RID, a falta de um referencial e material didático específico a ser trabalhado nas escolas indígenas) também foram identificados.

Em relação especificamente à contribuição da Geografia para a construção e efetivação de uma proposta de educação intercultural, identificamos possibilidades criadas por meio de práticas que partem de iniciativas de professores que vivenciam as dificuldades educacionais e sociais da Reserva.

Com base em Gallo (2003) acreditamos que tais práticas relacionam-se ao que esse autor identifica como aquelas de professores militantes, que além de vivenciarem as mazelas da sociedade em que estão inseridos buscam criar possibilidades outras para além das práticas pré-estabelecidas. No caso desta pesquisa, podemos também identificar como aqueles que produzem uma geografia menor derivada de uma geografia maior (OLIVEIRA JR, 2009).

Ou seja, a partir de uma geografia maior são desenvolvidas práticas, ações e reflexões que permitem criar novos conceitos e implementar geografias menores que se aproximam do que entendemos ser de fato uma prática intercultural. Essa constatação nos permite afirmar que apesar de todos os limites encontrados para a efetivação de uma educação intercultural, existem possibilidades, mesmo que ainda isoladas em práticas de um ou outro professor que demonstram que a Geografia pode contribuir para a efetivação de uma educação intercultural.

Uma educação para o reconhecimento do outro, não no sentido de negação dos conflitos existentes, mas na promoção de interação com o outro, rompendo com estereótipos e superando preconceitos. Uma educação capaz de questionar um modo de pensar baseado em conhecimentos universais, herdado de princípios coloniais, promovendo assim, o reconhecimento de saberes e sociedades outras.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, R.D. A propósito da questão teórico-metodológica sobre o ensino de geografia. **Terra Livre**, n. 8, São Paul: AGB/Marco Zero, 1991.

ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas**. São Paulo: Companhia das Letras 2008.

ANDRADE, Marcelo. A diferença que desafia a escola: apontamentos iniciais sobre a prática pedagógica e a perspectiva intercultural. In: ANDRADE, Marcelo (Org.); LIMA, Augusto [et al.]. **A diferença que desafia a escola: a prática pedagógica e a perspectiva intercultural**. Rio de Janeiro: Quartet, 2009. p. 13-48.

AYLWIN, José. **Os direitos dos povos indígenas em Mato Grosso do Sul, Brasil: confinamento e tutela no século XXI**. São Paulo: FMUSP, 2009. 84 p. (Informe IWGIA, 3, 2009).

BARTH, Fredrick. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: PONTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade**. São Paulo: Edunesp, 1998.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed UFMG, 1998.

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

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9.394/96.

BRASIL. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – 3º e 4º ciclos do ensino fundamental**. Geografia. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANCLINI, Néstor García. Diferentes, **desiguais e desconectados – mapas da interculturalidade**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009. 248 p.

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.

_____. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio; (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008a, p. 13- 37.

_____. Educação em direitos humanos e diferenças culturais: questões e buscas In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Diferenças culturais e educação: construindo caminhos**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2011, p. 13-33.

_____. **Educação intercultural na América Latina: tensões atuais.** Congresso Iberoamericano de História da Educação na América Latina (CIHELA) UERJ, em 2009. Disponível em: www.gecec.pro.br/downloads/03_Edu_Intercultural_na_AL.pdf. Acessado em: 30/04/2012.

_____. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**. 2008b, vol.13, n.37, p. 45-56. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>.

_____.
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.

_____. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção, original, plural e complexa. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Diferenças culturais e educação: construindo caminhos**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2011, p. 59-77.

CANEN, A. Educação Multicultural, Identidade Nacional e Pluralidade Cultural: tensões e implicações curriculares. **Cadernos de Pesquisa**, n. 102, p. 135–150, 2000.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, Escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 1998.

_____. Concepções teóricas e elementos da prática de ensino de Geografia. In: CAVALCANTI, Lana de S. **Geografia e Práticas de Ensino**. Goiânia: Alternativa, 2005 p.11-28.

COLLET, Celia Leticia Gouveia. Interculturalidade e educação escolar indígena: um breve histórico In GRUPIONI, Luís Donizete Benzi, org., **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília, MEC, 2005.

CORONIL, Fernando. Natureza do Pós-Colonialismo do Eurocentrismo ao Globocentrismo. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org.) CLACSO, Buenos Aires. 2005.

COTA, Maria das Graças. Educação escolar indígena e a questão da formação de Professores de geografia. **Geografares**. Vitória, 2003, , nº 4, p. 79-88.

DOURADOS. Secretaria municipal de educação. **Proposta curricular da educação básica**. 2011

EVARISTO, Macaé M.; MENDONÇA, Patrícia M. Índios de verdade? A diversidade cultural, a questão indígena e a escola. In: DINIZ, Margareth; VASCONCELOS, Renata N. (Orgs.) **Pluralidade Cultural e inclusão na**

formação de professoras e professores. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2004, p. 140-157.

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.

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

FLEURI, Reinaldo Matias . SOUZA, Maria. Izabel. Porto. Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural In: **Educação Intercultural: mediações necessárias.** Rio de Janeiro : DP&A, 2003, p. 53-84.

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, Silvio. **Deleuze e a Educação.** 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 104 p.

GIROTTO. Renata Lourenço. Balanço da educação escolar indígena no município de Dourados. **Tellus / Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas - NEPPI,** ano 6, n. 11, out. 2006. Campo Grande : UCDB, 2006, p.77-104.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **A educação escolar indígena e a mudança de governo.** 2006. Disponível em: www.socioambiental.org/pt/c/politicas-indigenistas/educacao-escolar-indigena/a-educacao-escolar-indigena-e-a-mudanca-de-governo. Acessado em: 25/08/2012.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais.** Organização Liv Sovik; Tradução Adelaine La Guardia Resende ... *let all.*- Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representacao da UNESCO no Brasil, 2003.4M p. (Humanitas)

_____. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade.** Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Couto. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HAESBAERT, Rogério. **Des-territorialização e identidade: a rede “gaúcha” no nordeste.** Niterói: EDUFF, 1997.

_____. **O mito da desterritorialização: do fim dos territórios à multi-territorialidade.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

_____. Desterritorialização, Multiterritorialização e Regionalização. In: LIMONAD, Ester *et al* (org.). **Brasil, século XXI – por uma nova regionalização? Processos, escalas, agentes.** São Paulo: Max Limonad, 2004.

_____. **Regional-global: dilemas da região e da regionalização na geografia contemporânea.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

HANCIAU, Núbia J. Entre-lugar. In: FIGUEIREDO, Eurídice (Org.) **Conceitos de Literatura e cultura.** Juiz de Fora: UFJF, 2005, p. 125-142.

HARVEY, D. A produção capitalista do espaço. São Paulo: Annablume, 2005. 252 p.

HISSA, Cássio E. V. A Mobilidade das Fronteiras. Inscricões da Geografia na Crise da Modernidade. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

KAERCHER, Nestor André. A Geografia é o Nosso Dia-a-dia. In: CASTROGIOVANI, Carlos. [et all.]. (orgs). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões.** 4. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

_____. Nestor A. Práticas geográficas para lerpensar o mundo, converentendersar com o outro e entendescobrir a si mesmo. In: REGO, Nelson **et al (Orgs) Geografia – práticas pedagógicas para o Ensino Médio.** Porto Alegre: Artmed.2007. p.15-34.

LANDER, Edgardo. Ciências Soc iais: Saberes Coloniais e Eurocêntricos. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais.** Buenos Aires: CLACSO, 2005.

LAURIE Fofonka Cunha. Diálogo, inclusão e autonomia: panorama sobre a Educação Escolar Indígena e a contribuição da Geografia. (2009). Disponível em: [egal2009.easyplanners.info/programaExtendido.php?](http://egal2009.easyplanners.info/programaExtendido.php) Acessado em: 30/09/2012.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro: O que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje.** Vol. 1. Brasília: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006.

MARTINS, José de Souza. **Fronteira: a degradação do Outro nos confins do humano.** São Paulo: Hucitec, 1997.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço: uma nova política da espacialidade.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008. 312 p.

MONTE, Nietta Lindenberg. E agora, cara pálida? Educação e povos indígenas, 500 anos depois. In: **Educação como exercício de diversidade.** Brasília : UNESCO, MEC, ANPED, 2005.476 p.

MORENO, Bruno Bomfim. **A Produção de "Novas" Formas de Uso do Espaço na Reserva Indígena de Dourados de Dourados/MS: uma análise das fronteiras entre as antigas e as novas relações.** Dourados, 2008. Monografia, Monografia (Geografia) - Universidade Federal da Grande Dourados.

OLIVEIRA JUNIOR, Wenceslau 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.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Caminhos da identidade**: ensaios sobre etnicidade e multiculturalismo. São Paulo: Editora Unesp; Brasília: Paralelo, 2006. 258 p.

OLIVEN, Ruben G. Territórios, fronteiras e identidades. In: SCHULER, Fernando; BARCELOS, Marília de A. (Orgs.) **Fronteiras: arte e pensamento na época do multiculturalismo**. Porto Alegre: Sulina, 2006, p. 157-166.

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.

PAULA, Eunice Dias de. A interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena. **Cadernos Cedes**. Ano XIX, nº 49. Dezembro 1999, p. 76-91.

PEREIRA, Diamantino. A. Geografia Escolar: conteúdos e/ou objetivos? **Caderno Prudentino de Geografia**, n.17. Pres. Prudente: AGB, 1995, p. 62-74.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

QUINJANO, A. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In LANDER, E. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. Tradução de Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993.

RIBEIRO, Antonio Sousa. A retórica dos limites: notas sobre o conceito de fronteira. In: SANTOS, Boa Ventura de Sousa. (org.). **A globalização e as ciências sociais**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 475-501.

RIBEIRO, Berta G. - O índio na história do Brasil, Global Editora, São Paulo, 1983.

RUSSO, Kelly. Professores indígenas e os desafios da construção de uma escola intercultural. In: ANDRADE, Marcelo (Org.); LIMA, Augusto [et al.]. **A diferença que desafia a escola: a prática pedagógica e a perspectiva intercultural**. Rio de Janeiro: Quartet, 2009. p. 73-88.

SANTANA JUNIOR, Jaime Ribeiro de. **A reserva indígena de Dourados – MS: considerações iniciais sobre o modo de vida Guarani**. 2007. 65 f. Monografia (Geografia) Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados.

_____. Produção e reprodução indígena: o vir e o porvir na Reserva de Dourados/MS. **Campo-Território**. v.5, n.9, 2010. p.203-236.

SANTOS, Douglas. **A reinvenção do espaço: diálogos em torno da construção do significado de uma categoria**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

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

SANTOS, Milton. **Urbanização brasileira**. São Paulo: Hucitec, 1993.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SEMED/NEEI. Secretaria Municipal de Educação/Núcleo de Educação Indígena. **Diagnóstico Situacional das Aldeias Indígenas de Dourados/MS**. Dourados, 2011.

SILVA, Gilberto Freire da. Multiculturalismo educação intercultural: vertentes históricas e repercussões atuais na educação. In: FLEURI, Reinaldo Matias. (Org.). **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 17- 52.

SILVA, Marcio Ferreira da; AZEVEDO, Marta Maria. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores do Amazonas, Roraima e Acre. In: SILVA, L. A.; GRUPIONI, L. D. B. (org). **A Temática Indígena Na Escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: 2004. p.149 – 166.

SILVA, R. H. D. Movimentos indígenas no Brasil e a questão educativa: relações de autonomia, escola e construção de cidadania. **Educação como Exercício de diversidade**. Brasília: UNESCO/MEC/ANPEd, 2005, p. 369-397.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos culturais**. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2009.

SOUZA, Aguilera de. Educação escolar indígena na reserva indígena de Dourados-ms. 2009. 24 f. Trabalho de Conclusão do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu*, Especialização em Metodologia do Ensino Superior Dourados: UNIGRAN, Dourados.

SOUZA, Teodora de. **Educação escolar indígena e as políticas públicas no município de dourados/ms (2001-2010)**. 2013. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Campo Grande, MS: Universidade Católica Dom Bosco.

TEXEIRA, Célia Regina. Escola, currículo e cultura(s): a construção do processo educativo na perspectiva da multiculturalidade. **Dialogia**, São Paulo, v.6, p.55-63, 2007.

TROQUEZ, M. C. C. **Práticas curriculares na construção da escola diferenciada.** 2009. Disponível em: www.rededesaberes.org/.../Artigo%20GT%20B-09%20-%20Marta%20Coelho%20Castro%20B.pdf. Acessado em: 26/07/ 2010.

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

_____. **Documentos curriculares para a educação escolar indígena: da prescrição às possibilidades da diferenciação.** 2012. Tese (Doutorado em Educação). Campo Grande, MS: UFMS.

TUBINO, Fidel. Entre el multiculturalismo y la interculturalidad: más allá de la discriminación positiva En: Fuller, Norma (Ed.): **Interculturalidad y Política. Desafíos y posibilidades, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales el Perú.** Lima, 2002, pp.51-76.

_____. *Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico.* Disponível em: http://www.pucp.edu.pe/invest/ridei/pdfs/inter_funcional.pdf. 2004. Acessado em: 10/08/2012.

Werneck, Vera Rudge. Uma avaliação sobre a relação multiculturalismo e educação. **Revista Ensaio**, Rio de Janeiro, jul./set. 2008, v. 16, n. 60, p. 413-436.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da (org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 20, 2009.

SITES CONSULTADOS

www.dominiopublico.gov.br.

www.dourados.ms.gov.br

www.educar.ms.gov.br)

www.funai.gov.br

www.gecec.pro.br

www.ibge.gov.br

www.planalto.gov.br

www.portal.mec.gov.br

www.progresso.com.br

www.pucp.edu.pe

www.rededesaberes.org

www.scielo.br

www.sed.ms.gov.br

www.senado.gov.br

www.socioambiental.org

Anexos

Anexo 1: Plano municipal de Educação de Dourados/2002

2 – Temática: Educação: respeito às diferenças

Temas/Temáticas: Ensino noturno; língua indígena; educação escolar indígena; regimento indígena; racismo; homossexualidade; educação especial; criança hiperativa; discriminação dos alunos; desmotivação e carência; diversidade cultural; tratamento às crianças da creche.

PRINCÍPIOS

- 1 – Compromisso ético com as diversidades culturais, étnicas, religiosas, sociais, PF Pessoas Portadoras de Deficiências, opção sexual e culturas infanto-juvenis, existentes no interior da escola e CEIM's. *(Pessoas portadoras de HIV)*
- 2 – Na prática educacional, garantir a liberdade de expressão e de opção política.
- 3 – Compromisso em superar as discriminações existentes na sociedade *favorecendo a inclusão*
- 4 – Garantir a participação de todos os segmentos da comunidade, para a transformação social.
- 5 – Uma educação democrática e libertadora que valorize o diálogo, promova a autonomia e garanta o exercício dos direitos e deveres das diferentes culturas.
- 6 – Os segmentos da comunidade escolar devem ser tratados com igualdade, considerando as diferenças culturais.
- 7 – Aos Portadores de Necessidades Educativas Especiais deve ser garantido um atendimento de qualidade. *por profissional habilitado.*
- 8 – Compromisso com uma educação popular que garanta o acesso e a permanência dos alunos, sem discriminação sócio-econômica e cultural. *valorizando a interculturalidade*
- 9 – A educação tem que ter o compromisso de preservar e valorizar a língua, a cultura e a identidade indígena.
- 10 – Educação que respeite as diferenças, em que o educador tenha uma postura política, ética e compromisso com a superação das práticas de exclusão social.
- 11 – Uma educação que conheça a realidade do educando, valorizando os seus conhecimentos, as suas experiências e a sua identidade cultural. *e regional*

DIRETRIZES

- 1 – Valorizar os conhecimentos, as experiências, a identidade cultural, resgatando a auto-estima de cada comunidade, conhecendo e respeitando os costumes e culturas das diferentes etnias.
- 2 – Estabelecer coletivamente normas e regras para todos os segmentos no interior das escolas e CEIM's onde os direitos e deveres sejam cumpridos e respeitados.
- 3 – Utilizar o diálogo como forma de superação do preconceito.
- 4 – Calendário escolar que respeite as necessidades econômicas, sociais e culturais de cada comunidade.
- 5 – Conhecer e trabalhar com os diferentes espaços e culturas das comunidades, superando práticas homogeneizadoras e discriminatórias.
- 6 – Garantir na organização curricular a autonomia da escola e CEIM's, considerando a sua realidade, diferenças culturais, socioeconômicas e religiosas.
- 7 – Envolver as diferentes comunidades e segmentos na organização e elaboração do currículo, que parta da realidade do aluno considerando a diversidade das mesmas.



8 – Considerar a realidade em que a escola está inserida, promovendo espaços de discussão para a efetivação de práticas autônomas.

9 – Trabalhar com a linguagem peculiar a cada comunidade e suas respectivas variações no processo de ensino, considerando os processos próprios de aprendizagem.

10 – No atendimento a comunidade escolar valorizar as dimensões étnicas, culturais e familiares.

11 – Formar professores indígenas bilingües para trabalhar nas comunidades indígenas, elaborando materiais didático-pedagógicos específicos para o ensino bilingüe.

12 – Transformar a escola em espaço de discussão, onde a comunidade possa compreender as diferenças sócio-culturais, evitando a discriminação.

13 – Através do diálogo, da troca de experiências, da investigação, da pesquisa, do estudo, do lúdico e da leitura, garantir a discussão sobre diferenças étnicas, culturais, sociais, religiosas, históricas e políticas para que haja a superação do preconceito e da discriminação.

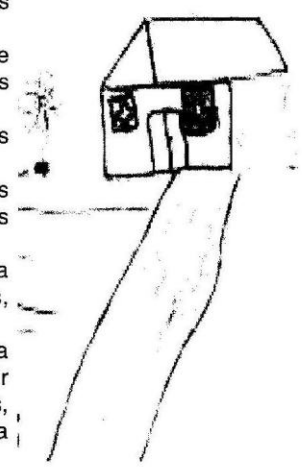
14 – Desenvolver projetos e atividades dinâmicas e interessantes de acordo com a diversidade étnica, cultural, social, política e histórica.

15 – Promover atividades educativas, na qual todos os segmentos possam contribuir no processo ensino-aprendizagem.

16 – No Projeto Político Pedagógico da escola e CEIM's garantir atividades educativas (teatro, música, dança, apresentações culturais, palestras, debates, projetos de visitas e outros) que envolvam as culturas populares, infantis e infanto-juvenis, que levem a compreensão da diversidade cultural e superação das diferentes formas de discriminações.

17 – Promover intercâmbio cultural entre comunidades indígenas e não indígenas.

18 - a escola deve estar articulada com as instituições locais e regionais.



Detalhe do desenho feito pela aluna Lucim, 4a. série.

2 - CEIM's
artes visuais
39 - diálogo em língua indígena
yandi, Sôraçh, Puvacac
com as instituições locais e regionais
PPD

3 – Temática: Políticas Públicas- Valorização e financiamento da educação

Temas/Temáticas: Legislação nos CEIMs; investimento em formação continuada; financiamento da educação: diferença nos recursos das escolas e educação infantil; PCN; valorização dos funcionários: salários (CEIM e educação); programas sociais: bolsa escola, PETI; falta de funcionários; assistência social: saúde e higiene; ampliação da pré-escola; falta de coordenadores; aumento do percentual destinado a educação; valorização dos profissionais na educação infantil; acesso à escola;



Anexos 2: Apresentação cultural do grupo de Teatro formado por alunos da escola Araporã.



Estudantes da escola Araporã apresentaram a dança Ñanderu Guasu Oipytyvõ Ika'

Foto: Homero Torres, 2012

Fonte: www.progresso.com.br: Acesso em: 05/05/2012



Grupo de teatro formado por alunos da Escola Araporã se apresentam em aula inaugural dos cursos oferecidos pelo NTEM Foto: A. Frota, 2012

Fonte: www.progresso.com.br: Acesso em: 05/05/2012

**ANEXOS 3: TRABALHOS ELABORADOS PELOS ALUNOS DA ESCOLA
ARAPORÃ, SOBRE A COORDENAÇÃO DA PROFESSORA ALICE ROSANE
B. BENITES**

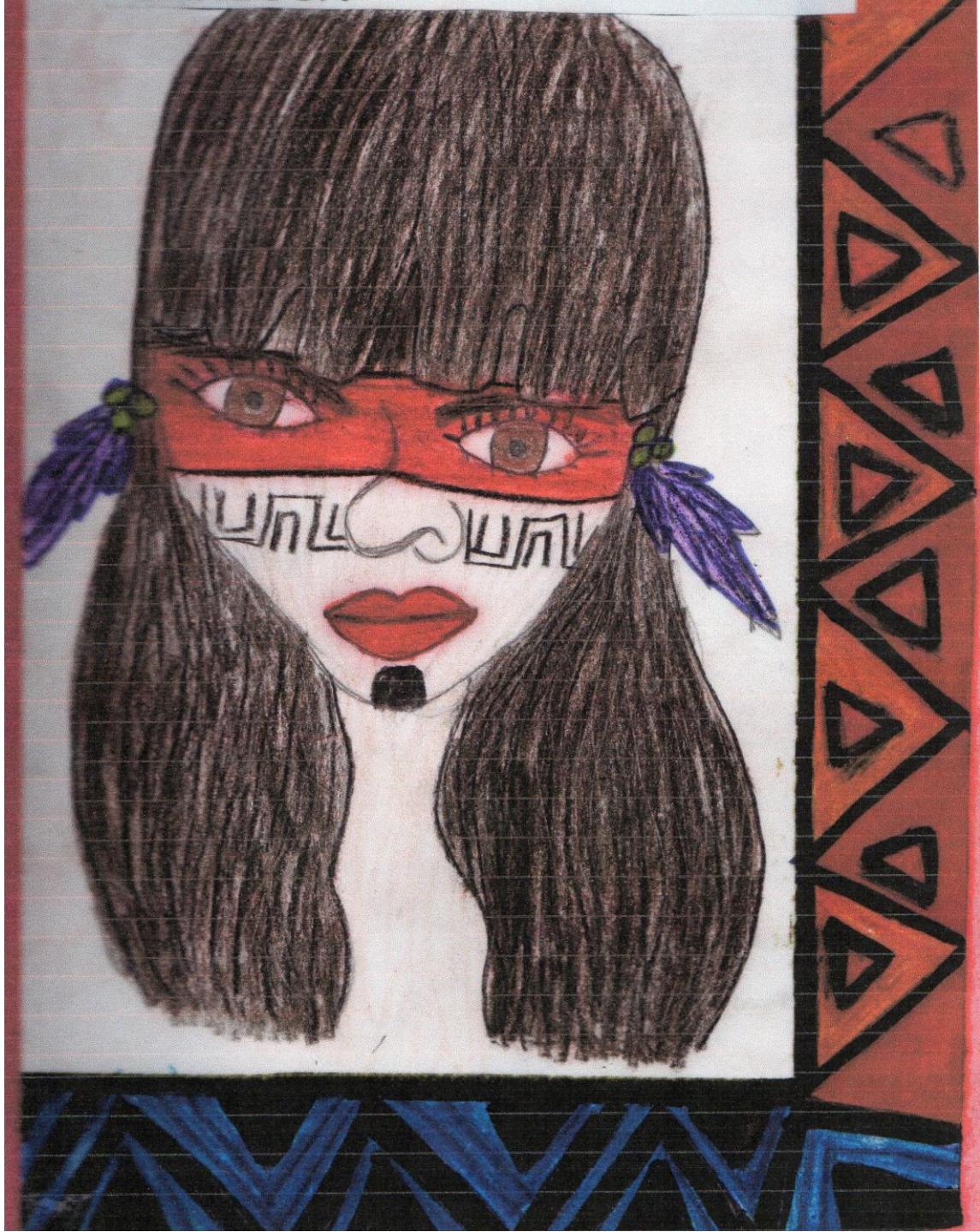


Professora Alice e alunos da escola Araporã na apresentação da Maquete- As nascentes da Aldeia Bororó
Fonte: Trabalho de Campo
Foto: Benites, 2013



Alunos da escola Araporã elaborando os trabalhos para a aula de Geografia
Fonte: Trabalho de Campo
Foto: Benites, 2013

A CRIAÇÃO DA RESERVA
INDIGENA FRANCISCO HORTA
BARBOSA





A POPULAÇÃO INDIGENA KAIOWA

OS INDIOS MONTESES, COMO ERAM CHAMADOS PELOS SERTANISTAS, OU TEMBEKUAS, POR TEREM O LABIO INFERIOR FURADO. UM RITUAL PRATICADO PELOS INDIOS KAIOWA. OS INDIOS, APÓS SEREM DENOMINADOS POR VÁRIOS NOMES DIFERENTES, NO SÉCULO XIX, DEFINITIVAMENTE, FORAM CHAMADOS DE KAIOWAS, QUE SIGNIFICA HABITANTES DAS MATAS, OS INDIOS VIVIAM LIVRES PELO TERRITÓRIO, DO ATUAL ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL EM MEIO AS MATAS, E SEMPRE PRÓXIMOS AOS RIOS, DOURADOS, E BRILHANTE, E IVINHEMA.

NA REGIAO HAVIA MUITOS ERVAIS PLANTA NATIVA, QUE ENCONTRAVAM-SE EM TERRAS INDÍGENAS.

THOMAS LARANJEIRA CONSEGUIU JUNTO AO GOVERNO, CONCESSÃO POR DEZ ANOS PARA EXPLORAR A EXTRAÇÃO DA ERVA MATE.

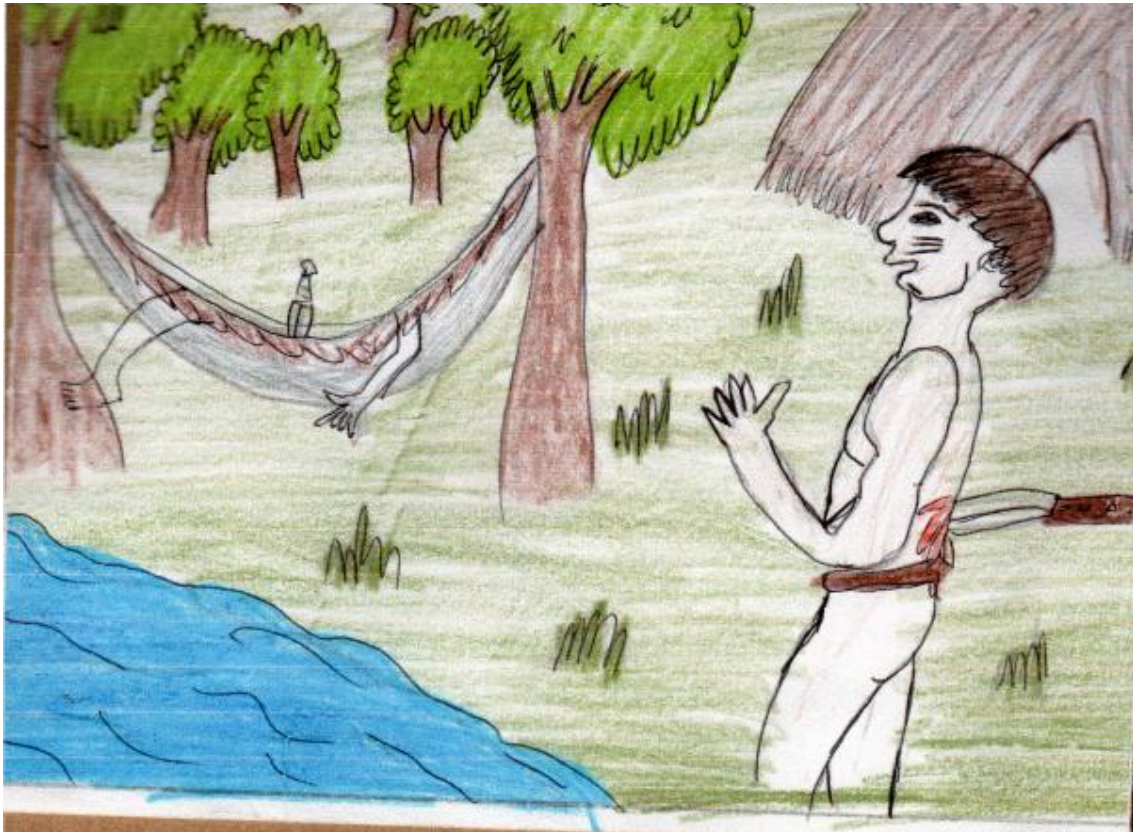
PARAGUAIOS ERAM CONTRATADOS, PELA CIA MATTE LARANJEIRA, PARA ALICIAMOS OS INDIGENAS, PARA O TRABALHO NOS ERVAIS, TRABALHO EM REGIME DE ESCRAVIDÃO.

O PARAGUAIO MERCES MORALES INTITULAVA-SE CHEFE DOS INDIOS E EXPLORAVA-OS COMO MÃO DE OBRA ESCRAVA.





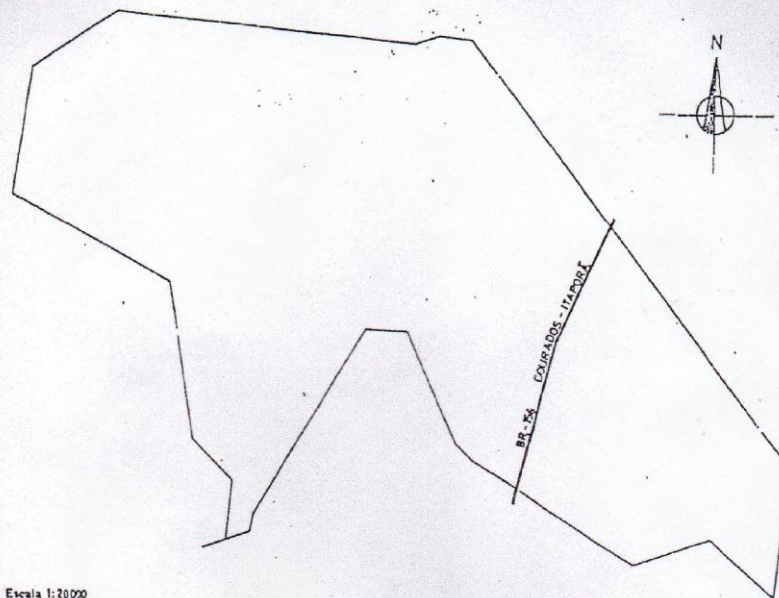
PARA COMPREENDERMOS A FORMAÇÃO MULTIÉTNICA, E A CRIAÇÃO DA RESERVA INDÍGENA DE DOURADOS, É PRECISO VOLTAR NO TEMPO, NA ÉPOCA DA EXTRAÇÃO DA ERVA MATE, E MAIS PRECISAMENTE AO FINAL DA GUERRA DO PARAGUAI (1864-1870), ONDE INDÍOS DAS ETNIAS TERENA, QUE LUTARAM AO LADO DOS BRASILEIROS, E OS KAIOWA, QUE LUTARAM AO LADO DOS PARAGUAIOS, E PERDERAM SUAS VIDAS EM COMBATE.



NO FIM DO SÉCULO XIX SURGIRAM VÁRIAS EPIDEMIAS, QUE CAUSARAM MUITAS MORTES ENTRE OS INDIOS. O PRESIDENTE DA REPÚBLICA DA ÉPOCA, BENJAMIM CONSTANT, INICIA ESTUDOS SOBRE QUESTÕES INDÍGENAS. E EM 1910 É CRIADO O SPI (SERVIÇO DE PROTEÇÃO AO INDÍO).

OS LEVANTAMENTOS SOBRE AS TERRAS A SEREM
DEMARCADAS, FORAM REALIZADOS POR FUNCIONÁRIOS
DO GOVERNO, QUE CRIARAM OITO (8) RESERVAS
INDIGENAS, PELO DECRETO, Nº. 404, DE 03 DE SETEMBRO
DE 1917, COMPREENDO UMA ÁREA DE 3.539 HECTARES,
DEVIDAMENTE TITULADA, REGISTRADA NA FOLHA 82 DO
LIVRO Nº. 23, EM 14 DE FEVEREIRO DE 1967, EM CARTÓRIO
EM CAMPO GRANDE, ATUAL CAPITAL DO ESTADO DE
MATO GROSSO DO SUL.

RESERVA INDÍGENA FRANCISCO HORTA BARBOSA.



NO ESPAÇO GEOGRÁFICO DESTINADO À RESERVA FORAM CONFINADOS INDIOS GUARANI/KAIOWA, E ALGUNS GRUPOS TERENAS TRAZIDOS DA SERRA DE MARACAJU. A ÁREA ERA DESTINADA A APENAS 200 FAMILIAS.

HOJE O ESPAÇO DA RESERVA ABRIGA MAIS DE 15 MIL INDIGENAS, SENDO QUE, MUITOS MIGRARAM DE OUTRAS ALDEIAS PARA DOURADOS EM BUSCA DE MELHORES CONDIÇÕES DE VIDA, A ATÉ MESMO COMO LUTA PELA SOBREVIVÊNCIA.

HOJE, A SITUAÇÃO DA RESERVA INDÍGENA É CRÍTICA, POIS HÁ O INCHAÇO POPULACIONAL, UM ESPAÇO TÃO PEQUENO PARA ABRIGAR TANTAS PESSOAS. COMO A RESERVA ABRIGARÁ AS GERAÇÕES FUTURAS? E A TERRA PARA PLANTAR? SÃO OS QUESTIONAMENTOS QUE FICAM SEM RESPOSTAS.