

A GEOGRAFIA QUE SE ENSINA NAS ESCOLAS INDÍGENAS DE MATO GROSSO DO SUL: DESAFIOS E PRÁTICAS DE RESISTÊNCIA

THE GEOGRAPHY THAT IS TAUGHT IN INDIGENOUS SCHOOLS IN MATO GROSSO DO SUL: CHALLENGES AND PRACTICES OF RESISTANCE

LA GEOGRAFÍA QUE SE ENSEÑA EN LAS ESCUELAS INDÍGENAS EN MATO GROSSO DO SUL: DESAFÍOS Y PRÁCTICAS DE RESISTENCIA

Solange Rodrigues da Silva

Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)
solangerodrigues@unifap.br

Flaviana Gasparotti Nunes

Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)
flaviananunes@ufgd.edu.br

RESUMO

Neste artigo apresentamos algumas práticas dos professores de Geografia atuantes em escolas indígenas dos municípios de Dourados, Amambai e Caarapó no estado de Mato Grosso do Sul, no intuito de apontar possibilidades para efetivação da educação intercultural. A pesquisa da qual derivou este texto realizou-se a partir de contatos, visitas e entrevistas semiestruturadas com professores de Geografia atuantes nas escolas indígenas dos municípios pesquisados, o que nos possibilitou identificarmos como a interculturalidade se faz presente no cotidiano destas escolas. Guardadas suas particularidades, as práticas dos entrevistados demonstram aberturas e rasuras no ensino de Geografia instituído nos currículos das escolas indígenas. Tais práticas contribuem para a construção da interculturalidade, permitindo diálogos e trocas entre os conhecimentos geográficos institucionalizados e os saberes espaciais próprios dos povos indígenas.

Palavras-chave: Educação escolar indígena. Interculturalidade. Ensino de Geografia.

ABSTRACT

In this paper is present some practices of Geography teachers working in indigenous schools in the municipalities of Dourados, Amambai and Caarapó in the state of Mato Grosso do Sul, aiming to point out possibilities for the implementation of intercultural education. The research from which this text was derived was based on contacts, visits and semi-structured interviews with Geography teachers working in the indigenous schools of the municipalities researched, which allowed us to identify how interculturality is present in the daily life of these schools. Given their particularities, the practices of the interviewees demonstrate openings and erasures in the Geography teaching established in the curricula of the indigenous schools. Such practices contribute to the construction of interculturality, allowing dialogues and exchanges between institutionalized geographic knowledge and the indigenous peoples' own spatial knowledge.

Keywords: Indigenous school education. Interculturality. Geography teaching.

RESUMEN

En este artículo presentamos algunas prácticas de profesores de Geografía que actúan en escuelas indígenas de los municipios de Dourados, Amambai y Caarapó en el estado de Mato Grosso do Sul, con la intención de apuntar posibilidades para la realización de la educación intercultural. La investigación de la que derivó este texto se realizó a partir de contactos, visitas y entrevistas semiestructuradas con profesores de Geografía que actúan en las escuelas indígenas de los municipios investigados, lo que nos permitió identificar como la interculturalidad se hace presente en el día a día de estas escuelas. Guardadas sus particularidades, las prácticas de los entrevistados demuestran aperturas y tachaduras en la enseñanza de Geografía instituida en los currículos de las escuelas indígenas. Dichas prácticas contribuyen para la construcción de la interculturalidad, lo que permite diálogos e intercambios entre los conocimientos geográficos institucionalizados y los saberes espaciales propios de los pueblos indígenas.

Palabras-clave: Educación escolar indígena. Interculturalidad. Enseñanza de Geografía.

INTRODUÇÃO

Os povos indígenas sofreram influências das práticas coloniais instauradas desde a chegada dos colonizadores, as quais persistem e estão enraizadas em nossa sociedade, inclusive nos contextos educacionais das comunidades indígenas, alicerçadas na desqualificação de saberes outros. O pensamento colonial presente no dia a dia das escolas indígenas acarreta uma série de tensões e conflitos entre os conhecimentos tradicionais e a educação escolar indígena.

Considerando essa problemática, no presente artigo, derivado de uma pesquisa maior¹, apresentamos algumas práticas de professores de Geografia atuantes nas escolas indígenas dos municípios de Dourados, Amambai e Caarapó no estado de Mato Grosso do Sul no intuito de apontar possibilidades para efetivação da educação intercultural.

A referida pesquisa realizou-se a partir de contatos, visitas e entrevistas semiestructuradas com professores de Geografia atuantes nas escolas indígenas em cada

¹ Trata-se da tese de doutorado da primeira autora intitulada “Ensino de Geografia e educação escolar indígena: da interculturalidade a outras imaginações espaciais” defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) em 2018. O trabalho teve financiamento da Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul (FUNDECT), por meio de bolsa de doutorado e do Edital FUNDECT/CAPES Nº 11/2015 – EDUCA-MS - Ciência e Educação Básica, com o projeto de pesquisa Limites e possibilidades da Geografia na educação escolar indígena: uma análise com base em escolas do município de Dourados (MS) coordenado pela segunda autora deste texto.

município pesquisado, o que nos possibilitou identificarmos como a interculturalidade se faz presente no cotidiano dessas escolas.

O texto organiza-se em dois momentos. Inicialmente, apresentaremos uma breve caracterização das escolas indígenas pesquisadas procurando destacar a luta pela construção de uma educação intercultural, bem como os desafios presentes nesse processo.

Em seguida, destacamos e problematizamos algumas falas dos professores entrevistados sobre as contribuições da Geografia para a educação intercultural. Apesar de limites constatados nessas falas, sobretudo relacionados à uma concepção que se aproxima da interculturalidade funcional/neoliberal, notou-se a presença de elementos que nos remetem à educação intercultural na perspectiva crítica. Neste sentido, buscamos demonstrar tais elementos a partir de práticas desenvolvidas por esses professores.

CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS PESQUISADAS

Mato Grosso do Sul se destaca no cenário nacional por possuir a segunda maior população indígena do país. Nas 77 aldeias existentes no estado vivem aproximadamente 73.295 indígenas das etnias Atikum, Guarani Kaiowá, Guarani Nandeva, Guató, Kadiwéu, Kiquinai, Ofaié e Terena² e, por conseguinte, existem várias escolas indígenas.

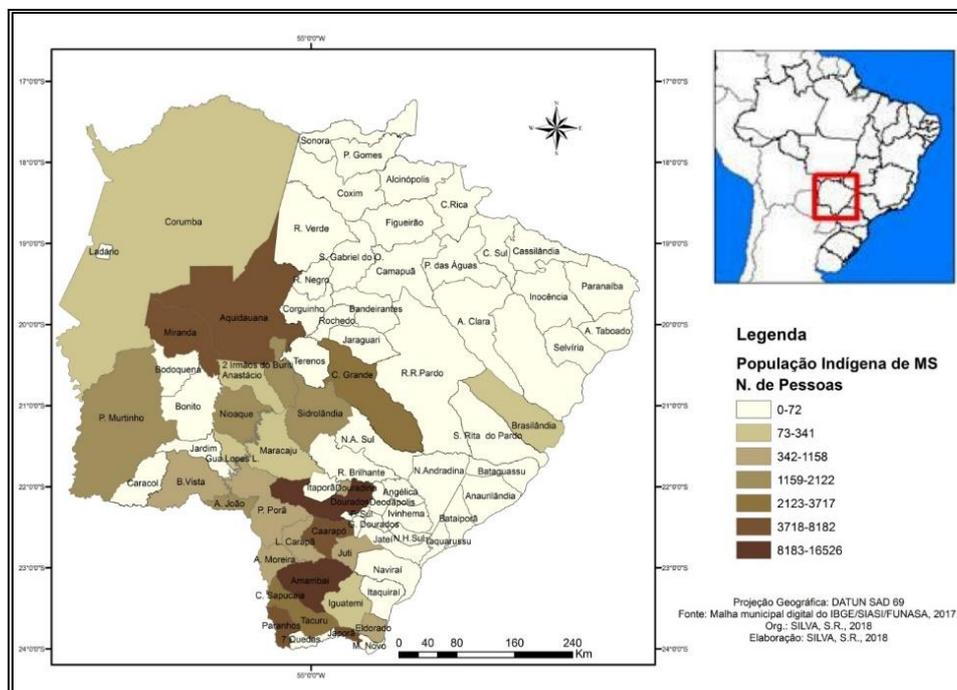
Devido à complexidade desta realidade, principalmente no que se refere ao número de etnias existentes nas 77 aldeias com suas características e especificidades, delimitamos como recorte de estudo as escolas indígenas dos municípios de Dourados, Caarapó e Amambai. A definição desse recorte se deu pela significativa presença de indígenas (Figura 1) e de escolas indígenas para atender essas populações.

O município de Dourados, localizado na porção Sul do estado de Mato Grosso do Sul possui em seus limites duas áreas indígenas: Terra Indígena Panambizinho e Terra Indígena Francisco Horta Barbosa, mais conhecida como Reserva Indígena de Dourados (RID). Criada no ano de 1917 por meio do Decreto n° 401 de 03/09/1917, a RID recebeu o título definitivo somente no ano de 1965. Atualmente possui uma área de 3.539 hectares e está localizada a Norte da cidade de Dourados, tendo seus limites territoriais junto ao

² Disponível em: <http://dw.saude.gov.br/> Acesso em: 30/05/2015.

perímetro urbano deste município e, ao Sul da cidade de Itaporã, a uma distância de 15 km desta localidade.

Figura 1 - Distribuição da população indígena por município em Mato Grosso do Sul



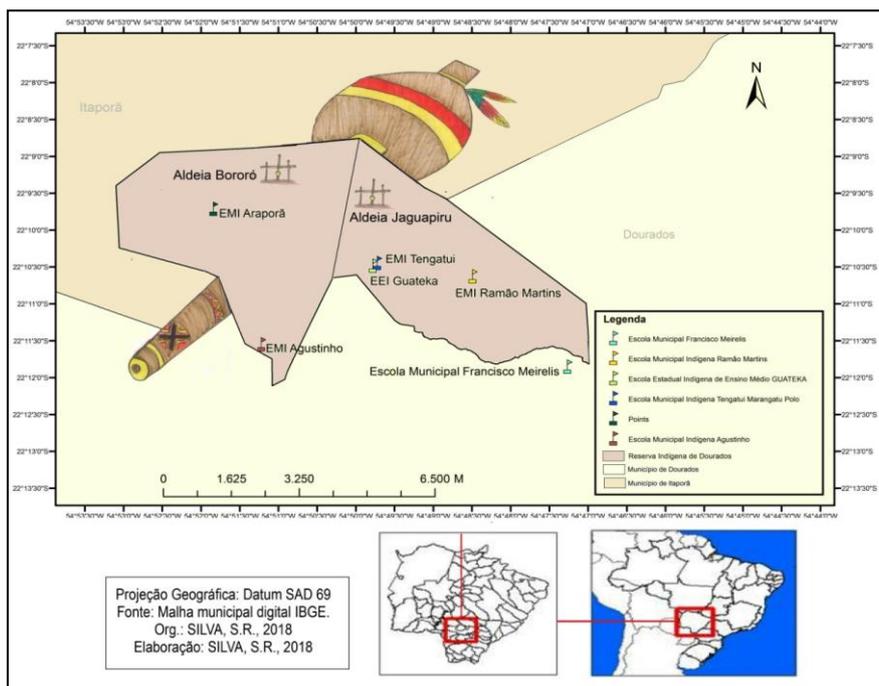
Fonte: SILVA (2018, p. 2)

A Reserva é composta pelas aldeias Bororó e Jaguapiru (Figura 2), nas quais habitam aproximadamente 12.880 indígenas³ de três etnias: Guarani Nandeva, Guarani Kaiowá e Terena, além dos não indígenas que ali são integrados, principalmente pela união conjugal com os indígenas, configurando como proposto por Pereira (2004), um “sistema multiétnico” de relações.

Na RID existem seis Escolas Municipais Indígenas (E.M.I) para a Educação Básica, sendo que destas, três estão localizadas na Aldeia Bororó: E.M.I Agostinho, E.M.I Araporã, E.M.I Roque Isnard; três localizadas na aldeia Jaguapiru: E.M.I Ramão Martins, E.M.I Tengatuí Marangatu Polo; 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, o município conta com a escola estadual de ensino médio intercultural GUAATEKA também localizada na aldeia Jaguapiru (Figura 2).

³ Disponível em: <http://dw.saude.gov.br/> Acesso em: 14/01/2017

Figura 2 - Mapa de localização das escolas da Reserva indígena de Dourados-MS



Fonte: SILVA (2018, p. 126)

De acordo com dados obtidos junto à Coordenadoria Especial de Assuntos Indígenas (CEAID), no ano de 2015 estavam regularmente matriculados nas escolas do município 4.133 alunos das etnias Guarani Kaiowá, Guarani Nandeva e Terena. Delimitamos como recorte de pesquisa apenas as Escolas Municipais Indígena Araporã, Tengatui Marangatu Polo Agostinho, Ramão Martins e Escola Estadual Guateka, localizadas na RID, que possuem professores de Geografia em seu quadro de profissionais.⁴

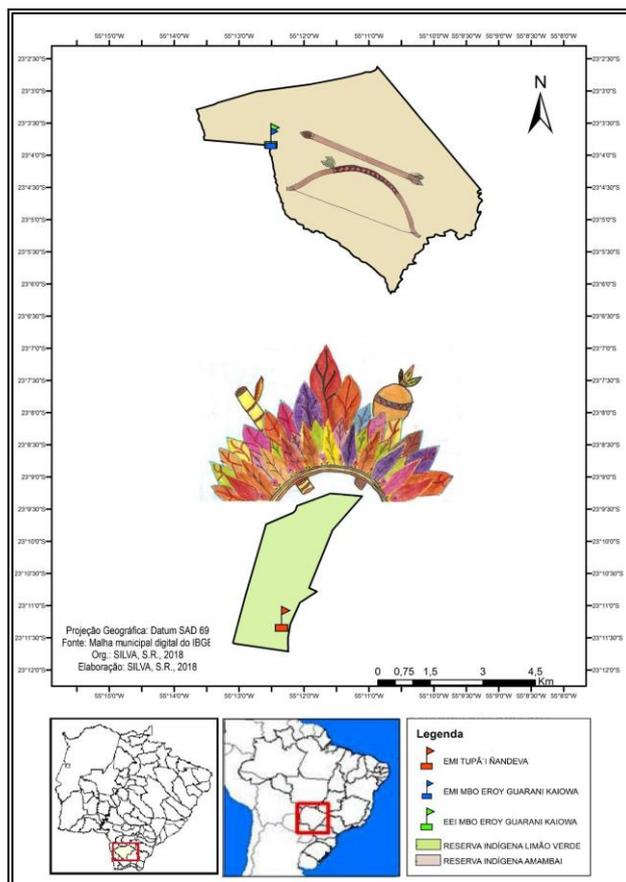
O município de Amambai localiza-se na porção meridional do estado de Mato Grosso do Sul (Figura 1) e possui em seus limites duas reservas indígenas⁵: Reserva Indígena Amambai, situada na Rodovia MS 156 - Amambai/Ponta Porã a 6 quilômetros da cidade; a Reserva Indígena Limão Verde - situada na Rodovia MS 156 - Amambai/Tacuru, a 6 quilômetros da cidade.

⁴ A escola Roque Isnard por atender somente os anos iniciais do Ensino Fundamental não possui em seu quadro de funcionários professores de Geografia. Apesar de atender um número expressivo de alunos indígenas, a escola Francisco Meireles não possui tipologia de escola indígena e está localizada fora da área da Reserva.

⁵ O município de Amambai possui ainda em seus limites a Terra Indígena Jaguari, que por não possuir professor de Geografia atuante em sua escola optamos por não a contemplar nessa pesquisa.

O município possui duas escolas indígenas municipais: Escola Municipal Mbo'eroy Guarani Kaiowá e Escola Municipal Polo Indígena Tupã I'Ñandéva e uma escola indígena estadual para atender ao Ensino Médio, a E.E. Mbo`eroy Guarani Kaiowá (Figura 3).

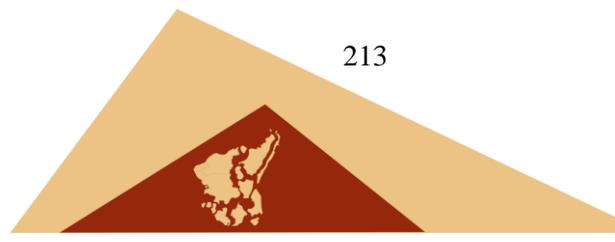
Figura 3 - Mapa de localização das escolas das Reservas indígena de Amambai-MS



Fonte: SILVA (2018, p. 144)

A Escola Municipal Pólo Indígena Mbo'eroy Guarani Kaiowá, situada na Aldeia Amambai, foi criada pela Lei Municipal nº 1.293, de 14 de novembro de 1990, atendendo a reivindicação da comunidade local.

A escola atende desde a Educação Infantil (Pré II) até as séries finais do Ensino Fundamental e também a Educação de Jovens e Adultos (EJA): anos iniciais e finais. Segundo dados extraídos do censo escolar/2015 (MATO GROSSO DO SUL, 2015b), a escola tinha regularmente matriculados 1.389 alunos das etnias Guarani Kaiowá. No ano de 2015, a escola contava com 62 professores em seu quadro docente,



sendo que destes, um professor de Geografia concursado no município e cedido para atuar na escola indígena.

A Escola Municipal Indígena Pólo Mbo Erenda Tupã I Ñandeva (Pequeno Deus), situa-se na Aldeia Limão Verde; funciona desde o ano de 1990 como extensão da escola da aldeia Amambai e como unidade escolar desde 2002. No ano de 2015 a escola possuía regularmente matriculados 419 alunos das etnias Guarani Kaiowá (MATO GROSSO DO SUL, 2015b).

Para atender os alunos do Ensino Médio o município conta, ainda, com a Escola Estadual Indígena Mbo'eroy Guarani Kaiowá, criada em 24/05/2005 pelo decreto nº. 11.80. Esta escola está localizada na Aldeia Amambai, Rodovia Amambai/Ponta Porã – km 05. A escola oferece Ensino Médio na modalidade regular e EJA (Educação de Jovens e Adultos), perfazendo no ano de 2015 um total de 313 alunos, com 17 professores, sendo destes 1 professor de Geografia.

O município de Caarapó faz divisa ao Norte com o município de Dourados, ao Sul com Juti e Amambai, ao Leste com Fátima do Sul, Jatei e Vicentina e a Oeste com Laguna Carapã (Figura 1). O município possui em seus limites a Reserva Indígena José Bonifácio, criada por meio Decreto Estadual nº. 684, de 20 de novembro de 1924, com uma área de 3.600 há, sendo a terceira reserva Indígena demarcada no então estado de Mato Grosso.

A Reserva que também é conhecida como Reserva Indígena Te'yikue, e/ou Reserva indígena de Caarapó, está localizada a 19 quilômetros do perímetro urbano do município de Caarapó). Devido a pressões e invasões do entorno, a Reserva teve seu espaço territorial reduzido (BRAND, 1997), contando atualmente com 3.594 hectares, onde residem 4.661 indígenas das etnias Guarani Ñandeva e Guarani Kaiowá, oriundas de um extenso território que ultrapassa os limites do Brasil.

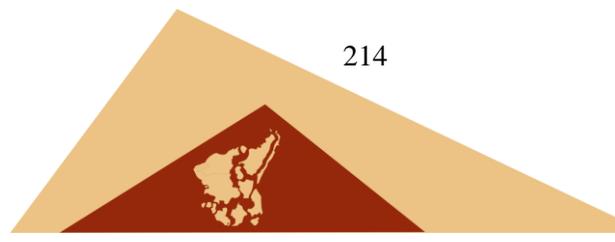
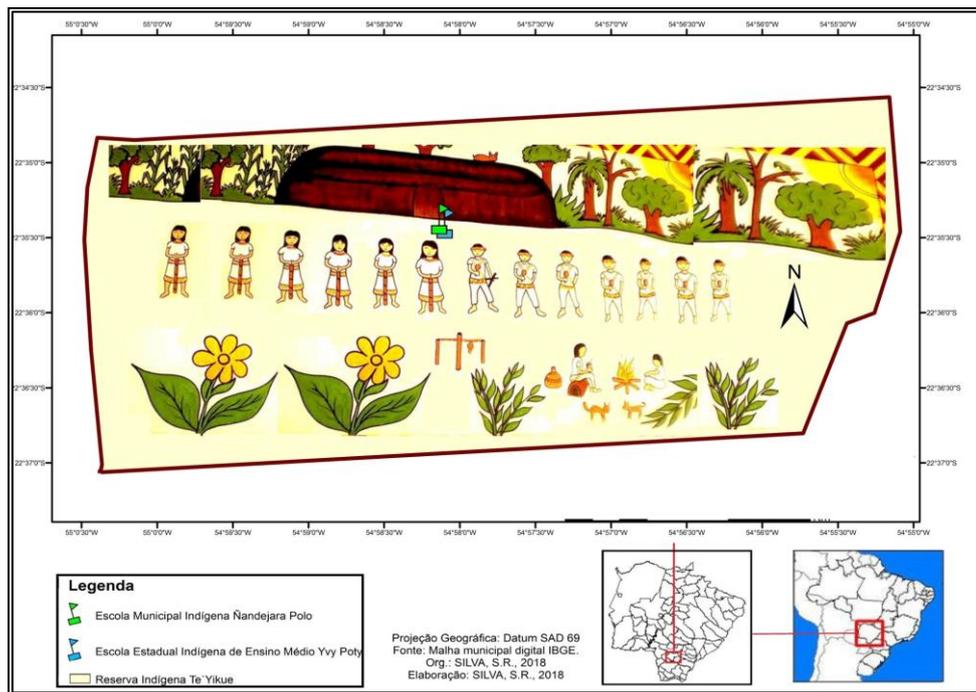


Figura 4 - Mapa de localização das escolas da Aldeia indígena Te'yikue, Caarapó-MS



Fonte: SILVA (2018, p. 150)

Existem no município de Caarapó duas escolas indígenas, ambas localizadas na Reserva Indígena Te'yikue. A escola municipal – a Ñandejara-pólo, criada e sancionada através da Lei Municipal nº 666 de 10 de novembro de 2000 que possui três extensões: Escola Loide Bonfim Andrade, Escola Mbokaja e Escola Saverá; todas localizadas na aldeia Te'yikue. De acordo com dados fornecidos pela professora Anari Felipe Nantes, no ano de 2015 estavam regularmente matriculados 1.544 alunos das etnias Guarani Kaiowá e Guarani Ñandeva. A escola possui em seu quadro de docentes dois professores de Geografia, ambos não indígenas.

A Escola e suas Extensões atendem desde a Educação Infantil (pré-escola), anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). A metodologia trabalhada na escola é subsidiada a partir de temas geradores, fundamentados pela perspectiva pedagógica de Paulo Freire, que para D'Angelis (2012, p. 79), parece ser a mais adequada à construção de uma escola indígena. “Essa perspectiva aponta, necessariamente, para a construção da autonomia, como decorrência de um princípio político-pedagógico da proposta: educar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua construção”.

Os temas geradores trabalhados na escola são definidos de acordo com a realidade e/ou necessidade da comunidade, escolhidos por um grupo formado pela



Coordenação Pedagógica, professores e direção. No ano de 2015 a escola tinha regularmente matriculados 232 alunos das etnias Guarani Kaiowá, sendo que destes, 102 eram alunos do Ensino Médio regular e 130 eram alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA)⁶. Para atender os alunos de Ensino Médio o município possui a escola estadual indígena Yvy Poty, que iniciou as atividades no ano de 2006, por meio do Decreto nº 12035 de 02 de fevereiro.

Esta escola foi criada por reivindicação da comunidade tendo em vista que os alunos que concluíam o ensino fundamental na Escola Municipal necessitavam se deslocar até a sede do município de Caarapó para dar continuidade a seus estudos, “mas acabavam desistindo por não se adaptarem ao sistema regular de ensino, ao preconceito, à discriminação e a um currículo escolar alheio ao seu contexto cultural e histórico” (Yvy Poty, PPP, 2015, p. 2).

Consideradas as particularidades de cada realidade pesquisada, as conquistas e a luta pela construção de uma educação intercultural/descolonial estão envoltas nas dubiedades que permeiam esse processo, uma vez que a luta entre o fazer diferente se choca cotidianamente com a colonialidade que persiste. A dubiedade existente entre a busca de como fazer diferente e o pensar ocidental que permanece em nosso país desde a chegada dos colonizadores, e que vai subsidiar o modelo hegemônico de educação imposto pelo Estado brasileiro acaba por se refletir diretamente nas práticas dos professores em sala de aula.

Estas questões perpassam, principalmente, pela necessidade de desconstrução do modelo de escola, fundamentada desde a sua criação por uma mentalidade colonialista e que está enraizada nos pensamentos dos professores não indígenas, mas também dos professores indígenas, que, em grande parte, foram formados por este modelo de escola.

No caso específico da disciplina de Geografia, acrescenta-se o fato de que a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, os professores que atuam nas escolas não são indígenas e não falantes da língua guarani, o que acaba evidenciando a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem o diálogo entre os conhecimentos geográficos e os elementos da vivência e da realidade dos alunos indígenas.

⁶ Disponível em: www.sed.ms.gov.br/ Acesso em: 10/12/2016

Tendo como referência entrevistas realizadas com professores de Geografia atuantes nas escolas indígenas dos municípios abrangidos nessa pesquisa, a seguir, apresentamos elementos que nos permitam identificar as características da Geografia trabalhada nessas escolas indígenas, bem como os desafios postos à construção da educação específica, diferenciada e intercultural.

DIÁLOGOS ENTRE OS CONHECIMENTOS GEOGRÁFICOS INSTITUÍDOS E GEOGRAFIAS OUTRAS: CAMINHOS PARA A INTERCULTURALIDADE

Partimos da premissa de que a finalidade da Geografia é trabalhar as práticas sociais cotidianas entendidas como práticas espaciais num movimento dialético entre as pessoas em geral e entre elas e os espaços.

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

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

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

Para Santos (2007), assim como os demais componentes curriculares, o ensino de Geografia possui códigos e linguagem próprios e, portanto, se realiza enquanto um processo alfabetizador:

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 aprenderemos como transformar todas essas experiências em mensagens faladas e escritas – além de dominarmos a habilidade de reconhecer as mensagens faladas e escritas por outros (SANTOS, 2007, p. 17).

No que se refere especificamente à Geografia trabalhada nas escolas indígenas, esse exercício não se dá apenas em auxiliar os alunos na leitura de suas paisagens, territórios, regiões, lugares, espaços, mas também na leitura das paisagens, territórios regiões, espaços “outros”, identificando como isso interfere na forma como as



organizações sociais acontecem, bem como as implicações dessas organizações nas suas paisagens, territórios, regiões, lugares, espaços.

Cavalcanti (2012) destaca que os estudos recentes têm apontado para a necessidade dessa disciplina considerar os conhecimentos prévios dos alunos, suas representações sobre os diferentes lugares existentes, e que saberes científicos possam interagir e confrontar com outros saberes.

Para a Geografia, alerta-se para a relevância dos conhecimentos cotidianos dos alunos, especialmente a respeito do lugar onde vivem e suas representações sobre os diferentes lugares do globo. O professor deve captar os significados que os alunos dão aos conceitos científicos que são trabalhados no ensino. Para formar um pensamento espacial, é necessário que eles formem conceitos geográficos abrangentes, que são ferramentas fundamentais para compreender os diversos espaços, para localizar e analisar os significados dos lugares e sua relação com a vida cotidiana. (CAVALCANTI, 2010, p.7) (grifos nossos)

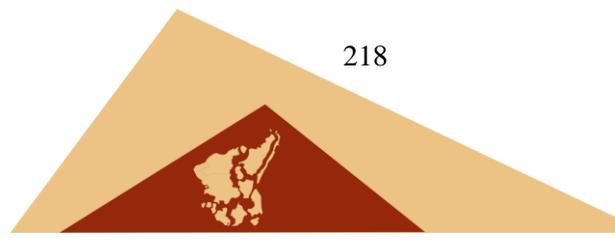
Quando questionados sobre a contribuição da Geografia para a educação intercultural, os professores entrevistados sinalizam para necessidade desta disciplina considerar e/ou partir da realidade vivenciada pelos alunos e suas representações sobre diferentes lugares do globo.

Porém, identificamos em parte das falas desses professores a herança de uma abordagem praticada tradicionalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental que desconsidera a produção dos espaços de vivência dos alunos. Esta “abordagem é conhecida como círculos concêntricos, que vai do local ao global, do mais imediato do aluno ao mais distante” (CAVALCANTI, 2012, p.167)

A Geografia contribui sim. A interculturalidade do aluno. Porque através da Geografia, conhecendo o local, lugar, Estado, País. A realidade e a diferença cultural que existem no mundo. (Professor de Geografia da E.M.I Tupã'Ī Nandeva. Em entrevista pessoal, no ano de 2015)

Em partes contribui sim, mas poderia ter mais políticas voltadas para esta questão intercultural. (Professor de Geografia da E.M.I Mbo´Eroy Guarani Kaiowá. Em entrevista pessoal, no ano de 2015)

A partir do momento em que é lançado um desafio ao aluno em descobrir o que está sua volta, a Geografia contribui com a educação intercultural, pois o aluno trabalha com as transformações do espaço, levando a criticidade, pesquisando, observando o espaço. (Professor de Geografia das E.M.I Mbo´Eroy Guarani Kaiowá e Escola Estadual



Indígena Mbo´ Eroy Guarani Kaiowá. Em entrevista pessoal, no ano de 2015)

Para não cair no risco de análises simplistas e reducionistas que acabam por justificar e/ou naturalizar problemas de ordem essencialmente social e/ou decorrentes de situações sociais, é necessário transitar nos vários níveis de escalas de análise (CALLAI, 2014). Esta não é uma tarefa fácil de efetivar, uma vez que, a disciplina de Geografia, assim como as demais disciplinas que compõem o currículo escolar se insere numa racionalidade científico/formal que visa estabelecer uma “ordem”, disciplinando e/ou controlando os diversos saberes existentes.

Mas, é necessário considerar as ambiguidades presentes no contexto escolar que envolvem, sobretudo, as práticas pedagógicas trabalhadas em sala de aula e, a necessidade de descolonização do saber que permanece arraigada em grande parte da nossa sociedade e se reflete nas práticas de parte dos professores em sala de aula, inclusive dos educadores (indígenas e não indígenas) atuantes nas escolas pesquisadas.

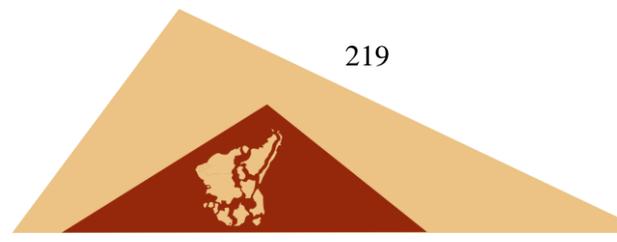
Esta questão está evidenciada em parte das falas dos professores entrevistados quando questionados sobre seu entendimento acerca da educação intercultural.

Educação intercultural é aquela que a escola reconhece e mantém a diversidade cultural e linguística. A escola trabalha a perspectiva intercultural, pois ensina o português, o guarani e terena. (Professor de Geografia da E. M. I. Tengatuí e Estadual Indígena Guateka. Em entrevista pessoal no ano de 2015.)

Acredito que sejam as práticas educacionais que abranjam seus conhecimentos e tradições, sua cultura e seu saber, na qual desenvolva atividades voltadas a proporcionar o resgate da tradição dos povos Guarani Kaiowá. Dentro dessa perspectiva a nossa escola é bem dinâmica. As práticas interculturais ocorrem frequentemente com atividades desenvolvidas em projetos. (Professor de Geografia da Escola Estadual Indígena Yvy Poty. Em entrevista pessoal no dia 06/10/2015)

Intercultural é a escola trabalhar as duas realidades, tanto português, e ao mesmo tempo Guarani. Isso eu entendi que é intercultural. A Geografia contribui sim para trabalhar a interculturalidade dos alunos, porque através da Geografia ele conhece o local, lugar, país, estado, a realidade e as diferenças culturais que existem no mundo. (Professor de Geografia da E.M.I Mbo`Eroy Tupã ´I Nandeva. Em entrevista pessoal no ano de 2015.)

As falas destacadas demonstram que há consenso quanto ao reconhecimento e respeito à diversidade linguística e cultural de cada comunidade. Comparece nas falas



dos professores das escolas dos três municípios pesquisados a necessidade de diálogo entre os saberes. Entendemos que a ênfase conferida à afirmação da identidade, assim como a importância atribuída aos diálogos entre os diferentes saberes, são elementos indispensáveis para a construção de uma educação intercultural.

No entanto, a fala dos professores não aponta para um questionamento acerca das relações assimétricas existentes entre os (des)encontros entre os Guarani Kaiowá e a “chamada” sociedade nacional. Em sua maioria, os professores entrevistados, não evidenciam as relações de poder existentes entre os contatos culturais, demonstrando a tensão constante entre o fazer diferente e a herança colonial ainda presente nos contextos das escolas indígenas. Assim, apesar de propor o diálogo entre os saberes indígenas e os conhecimentos não indígenas, a concepção de grande parte dos professores se aproxima da interculturalidade funcional/neoliberal, que “busca promover *el diálogo sin tocar las causas de la asimetría cultural*” (TUBINO, 2004, p. 6).

Apesar de todos os limites e desafios constatados, identificamos na fala de parte dos professores entrevistados, elementos que nos remetem a educação intercultural crítica proposta por Fidel Tubino, em que a análise sobre os encontros e (des) encontros entre os diferentes saberes e práticas, considere as relações de poder existentes entre as três etnias, assim como sua relação com os não índios (*karai*) que vivem no entorno ou até mesmo dentro da Reserva. É o caso da professora Alice Rosane Benites atuante na Escola Municipal Indígena Araporã localizada na Reserva Indígena de Dourados, como podemos verificar a seguir:

Intercultural é quando você aborda assuntos, da sociedade não indígena, relacionando com os assuntos próprios da cultura indígena. Quando você possibilita ao aluno a afirmação dos conhecimentos indígenas, mas também possibilite o acesso a outros saberes. Aqui na Reserva mesmo nós temos três etnias, então, tem que considerar as três etnias. E não podemos esquecer que os indígenas principalmente aqui de Dourados, não vivem isolados, eles estão convivendo a todo o momento, com não indígenas, inclusive aqui na escola. Então esses alunos têm o direito de ter acesso a esse conhecimento não indígena. Agora a maneira como você vai fazer isso é que é importante. Por exemplo, quando eu trabalho a questão da criação da Reserva, porque antes o índio era livre não existiam fronteiras, ele não tinha limites, podia andar por onde queria, ele não precisava do outro para sobreviver. E a partir da chegada do não índio eles perderam parte de suas terras, e essa barreira foi criada, e, esse limite foi imposto. (Professora de Geografia da E. M. I. Araporã. Em entrevista pessoal no ano de 2015.)



Constatamos na fala da professora Alice uma ênfase atribuída a afirmação da identidade Guarani Kaiowá e Terena, reconhecimento da valorização aos saberes e conhecimentos indígenas. O direito dos alunos ao acesso aos conhecimentos “outros”, inclusive dos não índios, devido ao contato constante com os *karai*, também está presente em sua reflexão. Porém, a professora avança principalmente quando chama atenção para a forma como a qual o professor vai intermediar o diálogo entre os diferentes saberes, uma vez que essa não foi e não é uma relação de troca recíproca.

Esta concepção pode ser observada em diversas atividades desenvolvidas sob orientação da professora em questão, a exemplo da Figura 5, em que os alunos demonstram a rotina do modo de vida Guarani Kaiowá antes da chegada dos colonizadores/invasores. Por meio do padrão de organização tradicional, com moradias próximas aos recursos naturais necessários para sua sobrevivência (a caça, a pesca, as matas, rios), a vida comunitária é evidenciada com a disposição das residências e/ou do pertencimento ao fogo doméstico⁷, “pré-condição para a existência humana na sociedade kaiowá” (PEREIRA, 2002, p. 14).

⁷ O fogo constitui a unidade sociológica mínima no interior do grupo familiar extenso ou parentela, composta por vários fogos, interligados por relações de consanguinidade, afinidade ou aliança política (PEREIRA, 2004, p. 7).

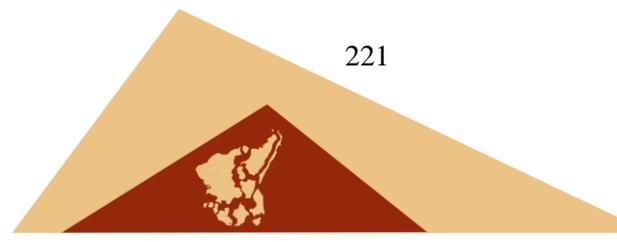
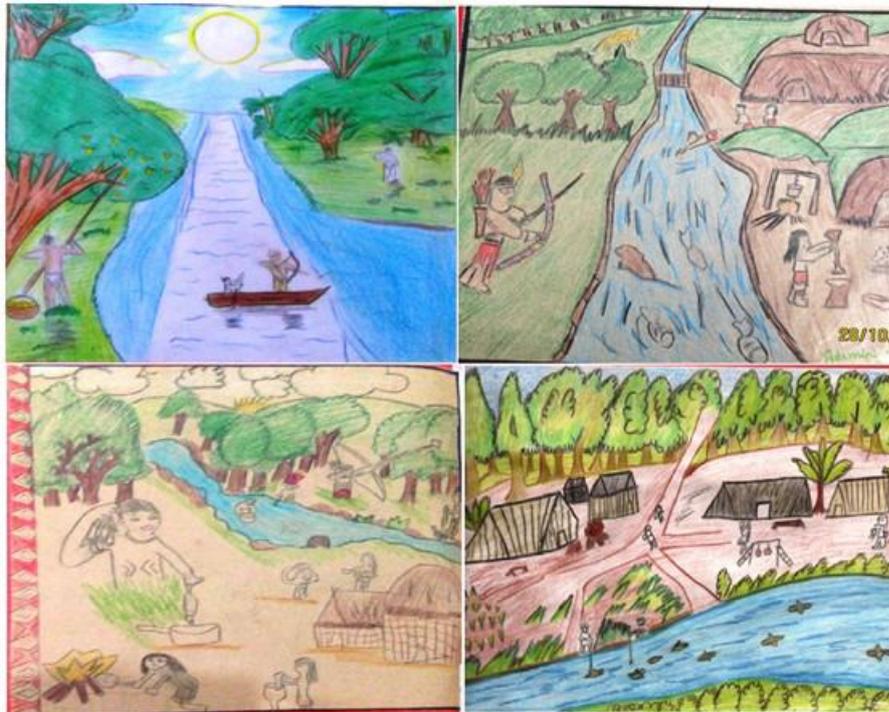


Figura 5 - Modo de vida tradicional Guarani Kaiowá



Elaboração: alunos da Escola Araporã, sob orientação da professora Alice
Fonte: SILVA (2018, p. 264)

Chama-nos atenção nos desenhos, a ausência de limites territoriais evidenciados pela ideia de liberdade contidas no horizonte das imagens 1 e 2 da Figura 5, ou nos caminhos existentes no interior da imagem 4, da mesma figura, que conduzem a lugares primordiais para o modo de ser e viver Guarani Kaiowá: caminho⁸ da mata, caminhos do rio, caminho para casa de reza, etc. Ao analisar a importância dos caminhos (*trieiros* ou *tape po'i*), Pereira (2016), identificou a grande importância que possuem na vida social dos Kaiowá.

Esses caminhos funcionam como suporte para uma rede de relações sociais: parentes e amigos se visitam, circulam notícias, fofocas e presentes, estabelecem acordos matrimoniais, alianças políticas, e combinam a realização de festas de caráter lúdico ou religioso. A quantidade e o estado de conservação dos caminhos que dão acesso a uma residência é — até hoje, em qualquer terra ocupada pelos Kaiowá — um bom indicador do status social da família e do seu grau de interação social.

⁸ Mesmo nos locais de onde foram expulsos, os Kaiowá mantêm a memória da malha de caminhos ligando as antigas residências das diversas famílias que ali viviam no passado (PEREIRA, 2016, p.109).



No interior das Reservas Indígenas, a construção das estradas vicinais e dos novos espaços públicos de sociabilidade não leva em consideração a configuração política das diversas parentelas que lá habitam. Mas a presença dos caminhos, identificados em grande parte dos desenhos elaborados pelos alunos, indica que as novas relações impostas pela perda de seus territórios coexistem com as distintas trajetórias, nós e pelos caminhos do tempo em que ainda tinham liberdade de ocupar a quase totalidade da extensão de seu território (PEREIRA, 2016).

Mas a liberdade até aquele momento vivenciada, foi interrompida pela chegada inesperada do “outro”, presente na imagem da Figura 6, em que os alunos ilustraram os primeiros contatos entre os povos indígenas e os colonizadores, marcados pelo desencontro de temporalidades históricas.

Figura 6 - Primeiros contatos dos Kaiowá com os Karáí



Elaboração: alunos da Escola Araporã, sob orientação da professora Alice.
Fonte: SILVA (2018, p. 266)



No canto inferior do desenho 1 da Figura 6, o colonizador/invasor estica o braço em um movimento que, no primeiro olhar, nos remete a imagem do líder no ato de ordem à invasão e dominação do território. Na parte superior do mesmo desenho, os indígenas, com um gesto de sociabilidade, ao estenderem a mão, confundem-se com as árvores, demonstrando pertencimento ao território e, conseqüentemente, às diferentes lógicas e visões de mundo. O encontro de duas espacialidades irreconhecíveis, irreconciliáveis, radicalmente outras, outros espaços, outros sujeitos (SKLIAR, 2003).

Todavia, no desenho 2, da Figura 6, os alunos ilustram a tentativa de diálogo, de troca entre esses diferentes saberes e lógicas. As ilustrações dos alunos corroboram com a análise proposta Freire (2009, p. 13), para o qual a interculturalidade é “resultado da relação entre culturas, da troca que se dá entre elas”. Mas no caso de algumas comunidades, principalmente dos povos indígenas, o problema é que essa troca, em grande parte, fora imposta a “ferro e a fogo” (ver Figura 7).

Figura 7 - Tensão existente nos primeiros contatos dos Kaiowá com os *Karai*



Elaboração: alunos da Escola Araporã, sob orientação da professora Alice

Fonte: SILVA (2018, p. 267)

Nos desenhos da Figura 7 identificamos a percepção dos alunos quanto às relações conflituosas que permearam os contatos entre os indígenas e os *Karai*. Destaca-se, nas ilustrações, o sentido paradoxal atribuído ao fogo, utilizado pelos não indígenas como arma de domínio. Já para os indígenas, o fogo comparece como elemento simbólico de proteção, uma vez que a imagem apresenta uma distorção, possivelmente causada por



uma proteção espiritual resultante do efeito da fumaça advinda do fogo doméstico, presente na imagem 2 da Figura 7.

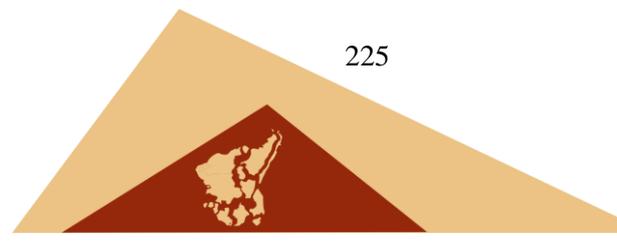
Esta situação demonstra que a nova organização colonial/territorial do mundo, assim como a imposição de um único saber em detrimento de uma diversidade de saberes existentes, não aconteceu sem resistência dos povos indígenas. Essas relações tiveram início com a chegada dos europeus, mas permanecem até os dias atuais e são percebidas quando os alunos representam a figura do colonizador nos primeiros contatos, ressignificada através da imagem do proprietário de terras (presente no canto inferior da imagem 2, da Figura 7) ilustrado por meio do chapéu e da camisa xadrez.

Essa realidade também se faz presente nas práticas desenvolvidas pelos professores de Geografia atuantes na escola Ñandejara Polo, localizada na Reserva Indígena Te'yikuê no município de Caarapó - MS. Apesar do planejamento elaborado pelos professores apresentar maior ênfase nos conteúdos considerados “universais”, a partir dos temas geradores, busca-se ressignificar os conteúdos propondo o diálogo entre a Geografia institucionalizada com as várias geografias existentes no espaço reserva.

O próprio significado do nome Te'yikuê demonstra as diferentes geografias existentes nesse espaço. Como relata Benites (2014, p.42):

Segundo o que os mais velhos contam, no início, este lugar sempre foi *Tekoha* ou aldeia, onde existia uma *óga pysy* ou *ogajekutu* - como é nomeada a grande casa comunal que, hoje, tem uma função política e religiosa - onde o rezador morava e sempre rezava, entoando o *porahéi* (canto tradicional). Em certo momento veio uma epidemia que dizimou todos os moradores desta aldeia. Outra versão afirma que um *Ñanderu* (“nosso pai”, cacique ou rezador) rival mandou um feitiço do mal para aquele cacique, como forma de teste, porque havia disputa entre os dois. Em tal circunstância, um dos caciques não era muito preparado e deixou escapar o feitiço do controle, espalhando doença em toda aldeia por muito tempo e, conseqüentemente, dizimando a população. Muito tempo se passou e ninguém se atrevia a entrar nessa aldeia com medo da doença e, por isto, o lugar foi chamado de “lugar onde o *Te'yi* morou”. Passaram-se vários anos para retornar outros moradores e repovoar o lugar.

A possibilidade de leitura das diferentes geografias existentes na Reserva comparece na prática desenvolvida por outra professora de Geografia atuante na mesma escola indígena. Ao trabalhar o conteúdo regionalização do espaço brasileiro no 7º ano, optou, inicialmente, por abordar a formação do espaço territorial da aldeia segundo a visão dos mais velhos (Figura 8).



Esta situação/condição resulta do fato de que apesar da inserção dos conhecimentos indígenas no currículo escolar, esses conhecimentos foram transformados em disciplinas, organizados na mesma lógica fragmentada que estrutura os conhecimentos não indígenas. Com base na análise de Walsh (2009), compreendemos que é necessário ultrapassar os debates enraizados no diálogo em torno da diversidade-eticocultural e focalizar o problema na “ciência” em si, construída com base em um pensamento e conhecimento totalitário, únicos e universais.

A reflexão realizada acerca da concepção de educação intercultural dos professores de Geografia entrevistados reafirma a complexidade nos contextos das escolas das reservas indígenas, marcadas pela tensão entre o fazer diferente e a colonialidade ainda presente em todas as esferas da sociedade, inclusive nos espaços educacionais e, conseqüentemente, na necessidade de práticas pedagógicas que valorizem o diálogo entre os conhecimentos geográficos e saberes e geografias outras.

Apesar de todos os desafios existentes, constatamos nas práticas de parte dos professores entrevistados, que a partir do diálogo com os saberes e conhecimentos indígenas, é possível rasurar os sentidos estabelecidos para a Geografia escolar institucionalizada e construir outros sentidos de orientação e localização, fundamentais para abertura da esfera da possibilidade da existência de mais de uma voz.

Devido à aproximação aos saberes outros, realizada por professores que, no cotidiano de suas práticas, ao trabalharem com conteúdo e temas da Geografia institucionalizada, foram construindo linhas de fuga ao saber científico instituído como único saber possível, foi possibilitado aos alunos dar novos sentidos às geografias já existentes e criar outras tantas.

REFERÊNCIAS

BENITES, Eliel. *Oguata pyahu (uma nova caminhada) no processo de desconstrução e construção da educação escolar indígena da reserva indígena te'yikue*. 2014. 165 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande-MS.

BRAND, Antonio Jacó. *O impacto da perda da terra sobre a tradição Kaiowa/Guarani: os difíceis caminhos da Palavra*. 1997. 382 p. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. **Anais do I Seminário nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, novembro de 2010.

_____. **O ensino de Geografia na escola**. Campinas: Papirus, 2012.

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos et al. **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 11. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014. p.70-82.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Aprisionando Sonhos: a educação escolar indígena no Brasil**. Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2012.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Cinco ideias equivocadas sobre o índio. **Revista Ensaios e Pesquisa em Educação**, 2009, pp 3-23.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Dados Oficiais do Censo Escolar de 2015**. Campo Grande, 2015b. Disponível em: www.sed.ms.gov.br. Acesso em: 10/12/2016.

PEREIRA, Levi Marques. **Relatório Circunstanciado de Identificação e Delimitação da Terra Indígena Guyraroká**. Brasília: Fundação Nacional do Índio, 2002.

_____. **Imagens kaiowá do sistema social e seu entorno**. 2004. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

_____. **Os Kaiowá em Mato Grosso do Sul: módulos organizacionais e humanização do espaço habitado**. Dourados MS: Ed. UFGD, 2016. 127, p.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Yvy Poty**. 2006. Caarapó, MS.

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

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença. E se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. 224 p.

SILVA, Danielli Manfré da. **O ensino de geografia na educação escolar indígena: reflexões com base na escola municipal indígena Nãdejara Poló em Caarapó (MS)**. 2016. 122 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) – FCH, UFGD, Dourados-MS.

SILVA, Solange R. da. **Ensino de Geografia e educação escolar indígena: da interculturalidade a outras imaginações espaciais**. 2018. 336 p. Tese (Doutorado em Geografia) - FCH, UFGD, Dourados-MS.

TUBINO, Fidel. **Del Interculturalismo funcional al interculturalismo crítico**. 2004. Disponível em: www.pucp.edu.ve. Acesso 01/10/2014

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re- viver. In: CANDAU, Vera. (Org.) **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: Ed. 7 letras, 2009, p. 12-43.

Recebido em setembro de 2022.

Revisão realizada em fevereiro de 2023.

Aceito para publicação em março de 2023.