

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NOS MUNICÍPIOS DE AMAMBAI (MS), CAARAPÓ (MS) E DOURADOS (MS): GEOGRAFIAS MENORES COMO POTENCIALIDADE PARA DIÁLOGOS INTERCULTURAIS

Solange Rodrigues da Silva

Doutoranda em Geografia pela Universidade Federal da Grande Dourados- UFGD.
so_ufms@hotmail.com

Flaviana Gasparotti Nunes

Prof^a Dr^a do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Grande
Dourados - Rod. Dourados-
flaviananunes@ufgd.edu.br

Resumo:

Esta pesquisa tem por objetivo central analisar as práticas dos professores de Geografia atuantes nas escolas indígenas dos municípios de Dourados (MS), Caarapó (MS) e Amambaí (MS) na tentativa de apontar possíveis geografias menores (derivadas minoritárias dessas práticas) como potencialidades para a efetivação da educação intercultural. Visando contribuir para a reflexão sobre a educação intercultural, por meio da análise de práticas e percursos educativos desenvolvidos na área de Geografia, analisamos as propostas pedagógicas das escolas indígenas desses municípios e Identificamos, nas aulas de Geografia das escolas indígenas estudadas, a existência (ou não) de práticas e percursos educativos que se caracterizem como possíveis geografias menores. Para atingirmos os objetivos acima propostos, realizaremos como procedimentos metodológicos o levantamento e estudo bibliográfico sobre o tema; análise dos principais referenciais curriculares sobre educação escolar indígena no Brasil; identificação e mapeamento das escolas indígenas, levantamento e análise dos projetos pedagógicos das escolas, realização de entrevistas semi-estruturadas com coordenadores pedagógicos e professores de Geografia das escolas indígenas, acompanhamento in loco das aulas de Geografia nas escolas indígenas dos municípios pesquisados; Como esta é uma pesquisa ainda em desenvolvimento, apresentamos nesse artigo, apenas parte da análise realizada até o presente momento.

Palavras-chave: Educação Intercultural, Geografia Menor, Escolas Indígenas;

Esta pesquisa resulta de uma trajetória acadêmica que teve início em 2008 com o Projeto de Iniciação Científica “**Educação Ambiental nas Escolas das Aldeias Indígenas de Dourados (MS): concepções e práticas**” o qual teve por objetivo central identificar e refletir sobre as concepções e práticas de Educação Ambiental desenvolvidas nas escolas municipais localizadas nas aldeias indígenas do município de Dourados. O estudo também resultou em Trabalho de Conclusão de Curso defendido no ano de 2010. A análise realizada para composição do Relatório Final de Iniciação Científica e do Trabalho de Conclusão de Curso, em especial a partir das entrevistas com os professores e coordenadores das escolas

indígenas de Dourados, apontou para elementos e questões que, naquele momento, não puderam ser abordadas, tendo em vista os objetivos propostos nos referidos projetos. Tais elementos e questões foram retomados na elaboração de nossa Dissertação de Mestrado que teve como objetivo principal analisar em que medida a Geografia escolar tem contribuído (ou não) para a implementação de uma educação de fato intercultural, tomando-se como base o caso das escolas indígenas de Dourados (MS).

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

Cabe destacarmos 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; contudo, não houve continuidade nas gestões seguintes por ser tratar de uma política de governo. De acordo com Teodora de Souza (2013), esse período foi um marco histórico na tentativa de implantação de uma educação voltada para atender às especificidades da educação escolar indígena do município de Dourados (MS):

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 História não pode mais silenciar ou esconder as raízes étnicas e culturais que constituem a população brasileira, desde a chegada dos europeus neste território. (SOUZA, 2013, p.144)

Salientamos que, embora a instituição de uma lei e a elaboração de referencial curricular próprio para escolas indígenas que respeite a realidade do município seja de expressiva contribuição para sanar algumas necessidades, 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. Entendemos que esta é uma questão muito mais complexa e passa, principalmente, pelas práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, o que está relacionado diretamente às concepções político-ideológicas do professor, uma vez que, como analisa Tubino (2004, p.3), a interculturalidade é mais do que categoria de análise, é uma postura ética, uma maneira de comportar-se:

La interculturalidad no es un concepto, es una manera de comportarse. No es una categoría teórica, es una propuesta ética. Más que una idea es una actitud, una manera de ser necesaria en un mundo paradójicamente cada vez más interconectado tecnológicamente y al mismo tiempo más incomunicado interculturalmente. Un mundo en el que los graves conflictos sociales y políticos que las confrontaciones interculturales producen, empiezan a ocupar un lugar central en la agenda pública de las naciones.

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

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

Tendo em vista a contribuição desta proposta de pesquisa para pensarmos as questões até aqui destacadas, e considerando que a mesma integra o projeto “A Geografia

¹ Para Deleuze & Parnet, nós somos constituídos de linhas de diversas naturezas, seja enquanto indivíduos ou grupos. As linhas de fuga são simples, abstratas, de difícil compreensão. É como se algo nos levasse, através dos nossos segmentos, mas também através dos nossos limiares para um destino desconhecido, não previsível, não preexistente. (2004, p.151-152).

na educação escolar indígena: reflexões a partir de Mato Grosso do Sul”², no interior do qual estão sendo desenvolvidos estudos em diversos níveis (iniciação científica, mestrado e doutorado) relacionados à temática, salientamos a importância de ampliar nosso recorte de análise abrangendo escolas de outros municípios de Mato Grosso do Sul que possuem expressiva população indígena.

O estado de 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 72.237 indígenas das etnias: Tikum, Guarani Kaiowá, Guarani Nandeva, Guató, Kadiwéu, Kĩniquinau, Ofaié e Terena. (SIASI/FUNASA, 2013).

Devido à complexidade que permeia esta proposta de pesquisa, principalmente no que se refere ao número aldeias e etnias existentes no estado de Mato Grosso do Sul, com suas características e especificidades, delimitamos como recorte de estudo as escolas indígenas dos municípios de Dourados, Caarapó e Amambai. Além das contribuições oriundas de pesquisas que vêm sendo desenvolvidas, a definição desse recorte se deu pela expressiva presença de indígenas e de escolas indígenas nesses municípios.

Parte significativa dos indígenas que vivem no estado de Mato Grosso do Sul, (aproximadamente 14.824) residem no município de Dourados³. (SIASI/FUNASA, 2013)⁴. Há, no município de Dourados, 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. No ano de 2013 havia 3.737 alunos regularmente matriculados no Ensino Fundamental e 480 alunos matriculados no Ensino Médio nas escolas indígenas de Dourados. (SILVA, 2013)

O município de Caarapó localiza-se no sudoeste do estado do Mato Grosso de Sul. De acordo com dados do Sistema de Informação da Atenção à Saúde Indígena (SIASI)⁵, residem atualmente no município aproximadamente 4.729 indígenas das etnias Guarani e Kaiowá. Quanto ao número de escolas indígenas, há, em Caarapó, uma escola municipal e

² Projeto coordenado pela Profa. Dra. Flávia Gasparotti Nunes e financiado pelo CNPq (Edital 014/2012 – Universal).

³ Os dados correspondem ao total de indígenas residentes nas aldeias Bororó, Jaguapiru, Panambizinho, aldeia Porto Cambira e Sucuri além dos acampamentos indígenas existentes no município. Disponível em: www.dw.saude.gov.br/ Acesso em 29/09/2014.

⁴ Disponível em: <http://portalsaude.saude.gov.br/>. Acesso em: 30/09/2014.

⁵ Disponível em: <http://portalsaude.saude.gov.br/>. Acesso em: 30/09/2014.

uma estadual. A escola municipal – a Nãdejara-pólo – possui três extensões: Escola Loide Bonfim Andrade, Escola Mbokaja e Escola Saverá; todas localizadas na aldeia Te'yikue, a 14 km de Caarapó, sentido Laguna Caarapã.

A escola Nãdejara-pólo funciona na região central da aldeia e oferta educação infantil e ensino fundamental. No ano de 2013 estavam matriculados 836 estudantes da etnia Guarani-Kaiowá. Nas extensões da referida escola há um número bem menor de alunos: a Loide Bonfim Andrade conta com 234 estudantes e oferta educação infantil e fundamental I (1º ao 5º ano); as escolas Mbokaja e Saverá têm menos de 200 alunos e ofertam apenas o fundamental I (SILVA, 2014).

No que se refere à escola indígena estadual, ela recebe o nome de Ivy Potty e oferta o Ensino Médio. Está localizada na aldeia Te'yikue, apresentando uma proposta de ensino voltada para garantir educação em tempo integral, com enfoque na capacitação dos estudantes indígenas para o desenvolvimento de atividades econômicas, tradicionais e sustentáveis. (MARQUES, 2012)

No município de Amambai existem três aldeias indígenas: a Aldeia Amambai, situada a 6 quilômetros da cidade, na Rodovia MS 156; a Aldeia Limão Verde, situada a 6 quilômetros da cidade, na Rodovia MS 156; a Aldeia Jaguari, localizada na Rodovia MS-289, a 57 quilômetros da cidade de Amambai.

A Aldeia Amambai possui uma área de 2.429 hectares onde reside uma população de 7.427 indígenas das etnias Guarani, Kaiowá. A Aldeia Limão Verde possui uma área de 900 hectares e uma população estimada em 1.561 indígenas das etnias Guarani e Kaiowá. A aldeia Jaguari possui uma área de 454 hectares onde residem aproximadamente 361 indígenas da etnia Kaiowá (SIASI - SESAI/MS, 2013).

No município de Amambai existem três escolas indígenas municipais com onze extensões. As Escolas Mbo'eroy Guarani Kaiowá; Escola Municipal Polo Indígena Tupã I'Nandeva e Escola Municipal Polo João Rodrigues – oferecem ensino que vai da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental. Nas escolas Mbo'eroy Guarani e Tupã I'Nandeva só estudam alunos indígenas; na escola João Rodrigues estudam alunos indígenas e não indígenas. (MACIEL, 2014).

Além dos dados aqui destacados (expressiva presença indígena nos municípios selecionados para o estudo, assim como a existência de escolas indígenas nesses municípios), ressaltamos a Geografia escolar enquanto importante instrumento no processo

de desenvolvimento de habilidades capazes de levar o aluno a compreender o espaço geográfico em suas diferentes escalas e configurações.

Destacamos o papel da Geografia escolar que, ao trabalhar conteúdos propostos para essa disciplina, possibilita um diálogo com os saberes dos alunos, fazendo com que eles reflitam sobre determinados fatores presentes no seu cotidiano.

Para Cavalcanti (2010, p.7):

A formação de conceitos pressupõe encontro e confronto entre conceitos cotidianos e conceitos científicos. Seguindo as contribuições de Vygotsky, há uma relação necessária entre cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. 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.

Partindo dessa compreensão, nesta pesquisa, pretendemos levantar elementos que nos permitam analisar as práticas dos professores de Geografia atuantes nas escolas indígenas dos municípios de Dourados, Caarapó e Amambaí procurando apontar possíveis geografias menores (derivas minoritárias dessas práticas) como potencialidades para a efetivação da educação intercultural.

Em nossa Dissertação de Mestrado, identificamos que o trabalho desenvolvido por uma professora⁶ na Escola Indígena Araporã se aproxima da compreensão do que se têm denominado “geografias menores”. Assim, buscamos, com a proposta agora apresentada, nos debruçarmos de maneira a aprofundarmos o debate em torno da educação intercultural, tendo como foco a Geografia trabalhada nas escolas indígenas e procurando apontar nas práticas dos professores possíveis geografias menores como potencialidades para a efetivação da interculturalidade.

De maneira geral, a análise bibliográfica realizada até o momento, nos permite identificar o contexto atual em que vivemos marcado por profundas transformações em

⁶ 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 Reserva Indígena de Dourados. Os materiais são elaborados por meio de desenhos e textos complementares, escritos na língua portuguesa e traduzidos para a língua guarani, e utilizados em suas aulas, como complemento ao livro didático. (SILVA, 2013, p.96)

todas as esferas da sociedade. Essas transformações estão marcadas por tensões, conflitos, encontros e desencontros entre diferentes grupos socioculturais existentes. Diante da complexidade e até mesmo dificuldade de compreensão que envolvem essas mudanças, existem algumas questões que ocupam lugar central nos debates. Como salienta Candau (2008a, p.45):

Neste contexto, extremamente vivo e plural de discussão e busca, algumas questões podem ser identificadas como ocupando uma posição central nos debates, sendo expressão de matrizes teóricas e político-sociais diferenciadas. Entre elas podemos citar a problemática da igualdade e dos direitos humanos, em um mundo marcado por uma globalização neoliberal excludente, e **as questões da diferença e do multiculturalismo, em tempos de uma mundialização com pretensões monoculturais.** (Grifos nossos)

Nos últimos anos, a interculturalidade, seja no âmbito internacional, seja no âmbito local, vem adquirindo papel central para pensarmos as questões acima destacadas (SILVA, 2013). A pesquisa em nível de doutorado, procura corroborar com a reflexão de Ramos & Knapp (2013, p. 530) de que, "apesar da interculturalidade estar sendo tomada como uma forma de resolver a crise moderna dos contatos entre as diferenças... há que se pensar no escopo ideológico das opções tomadas".

Nesse contexto, é de importante contribuição a análise de Tubino (2004) para o qual existem atualmente ideias vagas e limitadas acerca da interculturalidade. Para um estudo intercultural é necessário considerar que, dependendo do contexto em que se inserem, os encontros e/ou desencontros entre os diferentes grupos socioculturais possuem configuração própria. Segundo o autor,

Mientras que en Europa el discurso sobre la interculturalidad apareció directamente ligado a los programas de educación alternativa para los migrantes procedentes de las antiguas colonias, **en América Latina el discurso y la praxis de la interculturalidad surgió como una exigencia de los programas de educación bilingüe de los pueblos indígenas del continente.** Anotar las diferencias de los contextos de aparición de estos discursos no es un dato accesorio e irrelevante. Pues una cosa es plantear el problema de las relaciones interculturales en sociedades post-coloniales como las nuestras y otra cosa es plantearlo como problema al interior de las grandes sociedades coloniales del pasado, actualmente invadidas por fuertes olas migratorias procedentes mayoritariamente de sus empobrecidas ex - colonias. Grifos nossos. (TUBINO 2004, p. 3)

Conforme Tubino (2004), diante da variedade de usos e significados do conceito é necessário esclarecer as diferentes variações e usos políticos que permeiam a interculturalidade. De acordo com essa afirmativa, é necessário fazer distinção entre interculturalismo funcional (ou neo-liberal) e 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. "...No hay por ello que empezar por el diálogo, sino con la pregunta por las condiciones del diálogo. O, dicho todavía con mayor exactitud, hay que exigir que el diálogo de las culturas sea de entrada diálogo sobre los factores económicos, políticos, militares, etc. que condicionan actualmente el intercambio franco entre las culturas de la humanidad. Esta exigencia es hoy imprescindible para no caer en la ideología de un diálogo descontextualizado que favorecería sólo los intereses creados de la civilización dominante, al no tener en cuenta la asimetría de poder que reina hoy en el mundo". Para hacer real el diálogo hay que empezar por visibilizar las causas del no-diálogo. (TUBINO, 2004, p.6)

Concordamos com Tubino que é necessário promover um diálogo para além da ideia de tolerância, em que se desconsideram as causas da assimetria social e cultural vigentes, pautado nas condições sociais, econômicas, políticas e culturais que venham contrapor aos interesses criados pela "civilização dominante".

Corroborando com a ideia de Tubino, Ramos e Knapp analisam a racionalidade que esteve por trás do processo de colonização da América. Nas palavras dos autores:

O descobrimento da América e do Brasil foi efetivado através da negação do direito do colonizado e da afirmação do direito do colonizador; significou a negação de um direito coletivo por um direito individual. Ele tem como centro a razão sobre o imaginário do outro, como se só existisse uma forma de ver o mundo. O que podemos pensar é que esta sociedade ocidental de alguma forma também é descoberta. Ou seja, em um campo abstrato toda a descoberta é recíproca: quem descobre também é descoberto, nasce e se recria em oposição a outros saberes, a outros tempos, a outras formas de apropriação das riquezas naturais. Contudo, há aspectos que se opõem a essa visão romântica e nos deixam evidente quem é o descobridor e quem é o descoberto, e para que polo tende negativamente a descoberta. (RAMOS & KNAPP 2013, p.524-525)

As particularidades das questões multiculturais na América Latina são destacadas por Candau (2008), com enfoque para a realidade brasileira, marcada por formação histórica de eliminação ou escravização e negação do "outro", de sujeitos históricos que foram massacrados, mas que lutam e resistem reafirmando suas identidades e lutando por seus direitos, enfrentando relações de poder assimétricas, de subordinação e exclusão.

No entender da referida autora (2008b, p.17):

A nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do "outro" ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação de sua alteridade. Os processos de negação do "outro" também se dão no plano das representações e no imaginário social. Neste sentido, o debate multicultural na América Latina coloca-nos diante desses sujeitos

históricos que foram massacrados, que souberam resistir e continuam hoje afirmando suas identidades fortemente na nossa sociedade, mas numa situação de relações de poder assimétricas, de subordinação e acentuada exclusão. (Grifos nossos)

Percebemos, assim, apesar das muitas questões colocadas pelo multiculturalismo, que a questão da **alteridade** perpassa todas elas. Como enfatiza Candau (2005, p. 19):

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 analisar os imaginários sociais sobre alteridade, Candau (2011, p.21) busca referências na pesquisa de Skliar e Duschatzky (2000) que distingue “três formas em que a diversidade vem sendo enfrentada: “O outro como fonte de todo o mal, o outro como sujeito pleno de um grupo cultural, o outro como alguém a tolerar.”

Para 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)

Fleuri (2003, p.16) salienta que no Brasil, desde o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, "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 [...]".

No entender de Cota (2003, p. 79), no Brasil 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.

Percebemos, assim, que no Brasil a interculturalidade nasce no contexto da educação escolar indígena. Possui uma configuração própria, uma vez que vivemos em um país marcado por expressiva pluralidade étnica e cultural. Cabe ressaltar que a educação escolar indígena a que nos referimos está pautada na análise de pensadores que a distinguem da educação indígena⁷.

Para Paladino (2001, p. 23), a educação indígena está relacionada ao processo de socialização próprio de cada etnia; enquanto a educação escolar indígena (ou educação para o indígena) refere-se à presença externa que planeja uma série de fins pedagógicos para as populações indígenas.

A análise de Paladino condiz com o pensar de Ferreira (2008, p.174) de que "a proposta de um currículo pautado em um modelo de ensino especializado, com material específico, com profissionais, espaços e tempos determinados, parte de preceitos que estão longe de ser universais, dizem respeito a uma história particular, a ocidental". (p.174)

Contudo, não podemos desconsiderar a importância da escola para a sociedade indígena, uma vez que a própria implantação da categoria "Escola Indígena" se insere em contexto de luta e resistência dos povos indígenas. Como elucida Souza (2013, p.81):

O processo de colonização trouxe grandes mudanças na forma de organização social, política, econômica e conceitual sobre a cultura dos povos indígenas, por isso, quando a legislação do Estado Brasileiro reconhece o direito à diferença, ou um retorno à valorização das culturas locais dos grupos étnicos, algumas pessoas recebem como algo estranho, pois, até então, as culturas indígenas estavam relacionadas à idéia de inferioridade, de subalternidade, de exclusão, por conta de relações desiguais estabelecidas entre a cultura européia e a cultura dos povos indígenas. No entanto, as populações indígenas vêm num processo de discussão permanente, debatendo, refletindo, construindo e reconstruindo conceitos arraigados sobre educação indígena e educação escolar indígena que, agora, sob outro ponto de vista, vem reconhecer, respeitar e valorizar suas culturas e seus saberes.

Entendemos que, para além de todos os problemas existentes, é necessário pensar em uma proposta pedagógica para a afirmação da diferença, da luta contra as manifestações de discriminação. Para além da ideia de tolerância e respeito para com a diversidade, busquemos compreender a identidade e a diferença em suas especificidades. Que os conflitos e as relações de poder que estão no cerne dessas relações não sejam negados, mas confrontados.

⁷ Segundo Paladino, a análise diferenciada entre educação indígena e educação escolar indígena (para o indígena) foi estabelecida por Meliá (1979) sendo atualmente retomada pelos mais diversos agentes como

Para tal, é preciso pensar estratégias que tenham, no diálogo entre pessoas e grupos culturais diferentes, a principal ferramenta para romper com o modelo imposto. Tendo como referência o trabalho de Santos (2007), destacamos o papel da Geografia enquanto disciplina capaz de levar os alunos a "reconhecer o significado de estar em um lugar e, portanto a ele pertencer... identificando ações que podem e devem ser realizadas para que possam continuar sobrevivendo [...]". (SANTOS, 2007, p.11)

Cavalcanti (2012) destaca os estudos recentes sobre o ensino de Geografia e chama atenção para a necessidade de se trabalhar com os conteúdos escolares sob uma perspectiva crítica, criativa, questionadora, em que os saberes científicos possam interagir e confrontar com outros saberes. A autora entende a escola enquanto um lugar de encontro de culturas:

A escola é, nessa linha de entendimento, 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 pelas quais o encontro e o confronto entre culturas acontecem. (CAVALCANTI, 2012, p. 45)

Para Cavalcanti, as espacialidades são formadas cotidianamente, no nosso dia-a-dia. Assim, alunos e professores, ao circularem, brincarem, trabalharem pela cidade e pelos bairros, constroem lugares, produzem espaço, delimitam seus territórios. Ou seja, constroem geografias, conhecimentos sobre o que produzem, e esses conhecimentos são geográficos. De acordo com Cavalcanti,

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. (CAVALCANTI, 2012, p.45)

Para pensarmos as questões mencionadas por Cavalcanti, reportamo-nos novamente ao estudo acerca do papel da Geografia para a efetivação de uma educação intercultural nas escolas da Reserva Indígena de Dourados, em que identificamos a importância dessa disciplina enquanto mediadora do processo de desenvolvimento de habilidades capazes de levar o aluno a compreender o espaço geográfico e a atuar nesse espaço de maneira crítica. Contudo, os resultados da análise da referida pesquisa deixaram claros os limites existentes na Geografia trabalhada nas escolas indígenas, assim como a necessidade de se romper com algumas práticas pré-estabelecidas. (SILVA, 2013)

Buscando possibilidades para os limites encontrados, embasamo-nos em Silvio Gallo (2008) que propõe uma análise sobre a educação tendo como base o pensamento do filósofo francês Gilles Deleuze que, apesar de não ter dedicado seus trabalhos a problemas relativos à educação, nos permite pensar a educação como um conjunto de acontecimentos. Para tal, Gallo (2008) propõe operar por *deslocamentos*, tomar os conceitos de Deleuze e deslocá-los para o campo da educação, "desterritorializar os conceitos da obra de Deleuze e Guatarri, para reterritorializá-los no campo da educação". (GALLO, 2008, p. 53-54)

Para pensar os problemas educacionais existentes, não como anúncio de novas verdades, mas como abertura de novas possibilidades, Gallo (2008, p. 54) opera quatro deslocamentos:

[...] um exercício de pensar a *Filosofia da Educação* na perspectiva criativa da filosofia posta por Deleuze & Guatarri; um exercício de pensar uma Educação menor, a partir do conceito de "literatura menor" criado por eles; uma aplicação do modelo 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.

No entender de Gallo (2002, p. 173) "se a educação maior é produzida na macropolítica, nos gabinetes, expressa nos documentos, a educação menor está no âmbito da micropolítica, na sala de aula, expressa nas ações cotidianas de cada um".

A educação maior é aquela dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da constituição e da LDB, pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder. A educação maior é aquela instituída e que quer instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer. A educação maior é aquela dos grandes mapas e projetos. Uma 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. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância. (GALLO, 2002, p. 173)

De maneira pontual, na análise acerca das práticas dos professores de Geografia nas escolas indígenas do município de Dourados, identificamos as possibilidades destacadas por Gallo (2002), com base nas práticas de alguns professores. Utilizando as ideias de Negri (2001), Gallo (2008) nos apresenta um estudo sobre o professor militante que busca operar ações de transformação, por mínimas que sejam, e procura, sobretudo, diferenciá-lo do professor profeta que, do alto de sua sabedoria, diz aos outros o que deve ser feito

"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." (GALLO, 2008, p.60). Para este autor:

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, 2008, p.61)

No caso desta pesquisa, buscaremos elementos que possam demonstrar como algumas práticas docentes desenvolvidas, mesmo de maneira isolada e apesar de todos os limites encontrados, buscam outros caminhos para trabalhar a educação escolar indígena para além de sua instituição no contexto de uma Educação Maior.

Para tal, utilizaremos como referência as ideias de Gallo (2008) sobre a educação menor e o desdobramento dessas ideias na proposta de Oliveira Jr (2009) para a Geografia, o qual entende essas novas experiências, novas possibilidades, novos arranjos como geografias menores derivadas de uma geografia maior. Tomando os escritos de Ana Godoy, no livro *A menor das ecologias*, para a geografia menor, Oliveira Jr (2009) nos apresenta uma série de elementos como devires possíveis que compõem essa geografia menor. Elementos que derivam da geografia maior, não se contrapondo, mas como uma experimentação de outros arranjos, outras possibilidades de criação. Tais derivas buscam apontar devires possíveis ao pensamento geográfico.

No caso das escolas indígenas, essas derivas consistem em produzir novas possibilidades de se trabalhar uma geografia maior (constituída principalmente com base em um currículo fundado em conhecimentos não indígenas) visando ao diálogo com os elementos da vivência e da realidade dos alunos indígenas, aproximando-se do que acreditamos ser um caminho para a construção de uma educação intercultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De maneira geral, a análise realizada até o momento, nos permite identificar os limites existentes na Geografia trabalhada nas escolas indígenas, o que aponta para a

necessidade de buscarmos novas possibilidades para o ensino de Geografia nessas escolas. Entendemos que é preciso buscar propostas pedagógicas para a afirmação da diferença, da luta contra as manifestações de discriminação. Uma educação capaz de compreender a identidade e a diferença em suas especificidades, rompendo assim, com a ideia simplista de tolerância e respeito para com a diversidade. Que os confrontos acerca das relações de poder existentes, sejam elementos centrais nas aulas de Geografia, em especial, no contexto de escolas indígenas, uma vez que, esta disciplina é uma importante ferramenta capaz de levar os alunos a compreender o sentido de estar em um lugar e, portanto a ele pertencer, e assim, criar estratégias para continuar sobrevivendo. De maneira pontual, na análise acerca das práticas dos professores de Geografia nas escolas indígenas dos municípios de Dourados, Amambai e Caarapó, identificamos práticas de alguns professores, que procuram a partir da realidade em que se encontram, possibilitar aos alunos, um novo olhar ao mundo, construindo coletivamente, operando ações de transformações por mínimas que sejam. Como destacado anteriormente, esta é uma pesquisa em desenvolvimento, e apresentamos nesse artigo, apenas uma parte da reflexão e dados levantados até o presente momento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Sociedade multicultural e educação: tensão e desafios. In: _____. (Org.). **Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 13-37.
- _____. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**. 2008, vol.13, n.37, p. 45-56. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>. Acesso em: 20/10/2014
- _____. Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas. In: **Currículo sem Fronteiras**. V. 11, n. 02, PP. 240-255, jul/dez 2011. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2011.
- 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, SP: Papyrus, 2012. p. 45 – 47
- COTA, Maria das Graças. Educação escolar indígena e a questão da formação de Professores de geografia. **Geografares**. Vitória, 2003, n. 4, p. 79-88.
- 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.
- GALLO, Sílvio. Em torno de uma educação menor. **Educação e Realidade**. P 169-178 jul/dez, 2002.

- _____. **Deleuze e a Educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 104 p.
- MARQUES, Rodinei Ramires. **Educação na Aldeia Te'yikue, em Caarapó, Mato Grosso do Sul – a conquista do curso de Técnico em Agroecologia**. Anais 4º seminário de agroecologia de Mato Grosso do Sul. 2012. Disponível em: <http://www.aba-agroecologia.org.br>. Acesso em: 22/10/2014
- OLIVEIRA JUNIOR, Wenceslao M. Grafar o espaço, educar os olhos. Rumo a geografias menores. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 3(60), p. 17-28, set/dez. 2009.
- 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.
- SANTOS, Douglas. **O que é Geografia?** São Paulo, 2007, apostilado.
- SILVA, Daniela Manfré da. **A inserção da Geografia na educação escolar indígena: reflexões com base nas escolas indígenas do município de Caarapó (MS)**. 2014. Anteprojeto de pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Geografia – nível de Mestrado - da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).
- SILVA, Solange Rodrigues da. **A Geografia na educação escolar indígena: limites e Possibilidades para a construção da educação Intercultural**. 2013. Dissertação (Mestrado em Geografia). Dourados, MS: UFGD.
- 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.
- TROQUEZ, M. C. C. **Professores índios e transformações socioculturais em um cenário multiétnico: a Reserva Indígena de Dourados (1960-2005)**. 2006. Dissertação (Mestrado História). Dourados, MS: UFGD.
- TUBINO, Fidel. **Del Interculturalismo Funcional al Interculturalismo Crítico**. 2004. Disponível em: www.pucp.edu.pe/ridei/pdfs/inter_funcional.pdf>. Acesso 01/10/2014.
- RAMOS, Antonio Dari ; KNAPP, Cassio ; TEDESCHI, Losandro Antonio . Para uma interculturalidade efetiva: um diálogo a partir dos estudos descoloniais. In: Losandro Antonio Tedeschi. (Org.). **Leituras de gênero e interculturalidade**. 1ed. Dourados, MS: Editora UFGD, 2013, v. 1, p. 523-543.

Sites consultados

www.aba-agroecologia.org
www.dw.saude.gov.br
www.portalsaude.saude.gov.br
www.pucp.edu.pe
www.scielo.br