



ENEPEX

ENCONTRO DE ENSINO,
PESQUISA E EXTENSÃO

8º ENEPE UFGD • 5º EPEX UEMS

A GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: UMA ANÁLISE COM BASE NAS ESCOLAS INDÍGENAS DE AMAMBAI (MS)

Geycy Lopes Lacerda Pereira¹; Flaviana Gasparotti Nunes²

¹ Bolsista PIBIC/CNPq. E-mail: geycy_llacerda@hotmail.com

² Profa. Adjunta da Universidade Federal da Grande Dourados
UFGD-FCH, Caixa Postal 322, 79804-970 Dourados/MS. E-mail: flaviananunes@ufgd.edu.br

RESUMO

O objetivo central deste trabalho foi analisar como a Geografia trabalhada nas escolas indígenas de Amambai (MS) tem contribuído para a efetivação da proposta de educação intercultural. Para atingir o objetivo em questão foram realizados os seguintes procedimentos: levantamento e estudo bibliográfico sobre o tema; identificação e mapeamento das escolas indígenas de Amambai; levantamento e análise dos projetos pedagógicos dessas escolas; elaboração de roteiro para realização de entrevistas semiestruturadas com: coordenadores pedagógicos dessas escolas e professores de Geografia; transcrição das entrevistas e análise das informações obtidas. Com base no levantamento das escolas optamos em focar a análise na Escola Municipal Indígena Tupã Ñandeva, localizada na Aldeia Limão Verde. Verificamos que tanto a filosofia quanto os objetivos que constam no Projeto Político Pedagógico da escola não estão sendo plenamente atingidos. A falta do conhecimento da visão intercultural afasta o professor de Geografia da possibilidade de construir a escola junto com a direção e a coordenação. Os currículos e as práticas pedagógicas estão distantes dos alunos, que pouco compreendem sobre os conteúdos tratados, distantes da realidade e cotidiano dos mesmos. A disciplina de Cultura Indígena que seria a alicerce para discussão de temas do cotidiano e da cultura indígena é pouco vista e valorizada. O professor enfrenta a falta de formação e de mecanismos que possam tornar esse conteúdo ponto de partida para todas as outras disciplinas e conteúdos tratados na escola.

Palavras-chave: Interculturalidade, Geografia, Escola Indígena.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa realizada na Escola Municipal Indígena Tupã Ñandeva teve como objetivo analisar como o ensino de Geografia, por meio das concepções e práticas desenvolvidas pelos professores, tem contribuído para a efetivação da interculturalidade no processo educativo.

Para essa análise, buscamos como base teórica autores que têm como proposta a interculturalidade como alicerce para uma educação escolar indígena que respeite a diversidade e os conhecimentos de cada cultura.

A pesquisa se inicia com uma reflexão sobre o processo de educação escolar indígena, destacando elementos históricos desde a chegada dos europeus ao continente americano, até a criação e difusão da educação intercultural indígena. Também foram discutidas algumas questões envolvendo a interculturalidade e o multiculturalismo no sentido de diferenciá-los conceitualmente.

Com base nessa reflexão, analisamos o Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Indígena Tupã Ñandeva com destaque às questões ligadas à interculturalidade, bem como em relação ao currículo de Geografia. Também apresentamos os dados e informações obtidas por meio da aplicação e questionário junto ao professor de Geografia e ao coordenador pedagógico e observações de aulas e conversas, além de participações no cotidiano da escola e nas aulas de Geografia.

REFLEXÕES SOBRE INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

A partir da revisão bibliográfica realizada, compreendemos que a educação escolar indígena não é apenas diferente na linguagem, ou na forma de abordar os temas da educação convencional, ela se constitui em uma educação intercultural. Ao compreender a interculturalidade a partir de seu contexto histórico podemos verificar que tanto o termo quanto o conceito são recentes, sendo que o termo surge na América Latina, no âmbito educacional.(CANDAUI E RUSSO, 2010).

A educação indígena que se inicia em meados do século XVI com a chegada dos jesuítas se prolonga até o começo do século XX enraizada em moldes do etnocentrismo, com a imposição da cultura ocidental, além da desvalorização da cultura indígena e do extermínio tanto da cultura como da própria população indígena.

Urquiza (2010) diz a respeito deste período.

[...] dá-se a prática do que se convencionou chamar a educação para o índio (cf. Meliá, 1979), ou seja, uma proposta de alfabetização a partir dos padrões ocidentais, onde os conteúdos eram curriculares, as práticas metodológicas e procedimentos de aprendizagem eram concretizados a partir das concepções dos educadores e não a partir da realidade dos povos indígenas.

Cota (2003) atenta para uma questão importante quanto a nomeação dos indígenas, pois o termo “índios” utilizado pelos europeus ao adentrarem a América nesse período nos remete a uma única cultura, um único povo e, assim, uma única forma de educar. Porém, os indígenas não se organizam dessa maneira, pelo contrário eles se organizam em “povos indígenas” termo que segundo a autora foi criado por eles e demonstra a sua verdadeira realidade. Cada povo indígena tem suas características próprias na religião, costumes, danças, crenças, idioma, modo de vida e organização. A variedade de povos indígenas chega a 200 povos diferentes e a 170 idiomas considerando-se apenas os povos do Brasil.

No começo do século XX a educação indígena começa a ser feita de maneira um pouco diferente, pois antes exterminava, agora se constroem mecanismos de assimilação da cultura do outro. Nesse cenário surge o bilinguismo com o intuito único de ser um caminho mais curto para a assimilação da cultura dominante, ou seja, a escola começa com a língua materna e logo após impõe a língua predominante. Para isso, foram sintetizadas e desenvolvidas a escrita desses dialetos indígenas.

A partir de 1960, lentamente, começam a ser criados materiais didáticos alternativos, além de programas de educação voltados para o bilinguismo, com o objetivo ainda muito ligado ao etnocentrismo, e a “necessidade de civilizar o indígena”. Uma década depois, práticas isoladas na América Latina começam a serem desenvolvidas; projetos como o da Universidade Estadual de Campinas “Uma experiência de autoria” o qual buscava mesclar a educação ocidental, com a cultura local, buscando mais valorização para os conhecimentos não predominante.

A partir de 1980, uma educação mais voltada para a autonomia e valorização dos conhecimentos e interesses indígenas começa a ganhar espaço, as práticas não estão mais isoladas, mas se disseminam muito pelos países. Os índios começam a enxergar um mundo muito mais amplo e a buscar um espaço na participação da construção da escola, e nessas escolas se chega a uma abertura um pouco maior para as diversidades entre as

várias culturas, tanto indígenas como não indígena. Assim, o bilinguismo não é visto apenas como uma transição, mas sim como uma forma de abrangência, de conhecer o outro, sem se deixar esquecer.

Russo e Candau (2010) citam quatro etapas históricas principais que se passaram na América Latina no que se refere à educação escolar indígena: 1) Período colonial, quando o etnocentrismo foi a verdade absoluta; 2) Surgimento das primeiras escolas estatais bilíngues para a pura socialização dos índios; 3) Desenvolvimento da educação escolar indígena, os avanços desta fase foram grandes, mas o objetivo era apenas de integração dos indígenas a cultura ocidental; 4) A mudança da perspectiva sobre o bilinguismo, quando outras vertentes defendiam o bilinguismo como ferramenta de afirmação dos elementos culturais do próprio povo indígena em questão.

Sabemos que as mudanças históricas não acontecem de forma homogênea; enquanto algumas escolas de educação indígena estão avançadas quanto à interculturalidade como é o caso da escola citada por Paula (1999), em grande parte delas ainda há dificuldades de desenvolvimento de práticas baseadas nessa concepção.

Mesmo sendo uma realidade ainda não superada totalmente, o etnocentrismo perde força, e o movimento de povos marginalizados ganha espaço e na contemporaneidade a educação escolar é pensada de maneira diferente.

O problema é lançado, assim como Fleuri afirma:

(...) e que caracteriza os mais espinhosos problemas do nosso tempo, é o da possibilidade de respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule. Isso vale, de fato, tanto para o discurso das diferenças étnicas e culturais, de gênero e de gerações, a serem acolhidas na escola e na sociedade, quanto para distinção entre os povos. (FLEURI, 2003)

O conceito de interculturalidade é fundamental para avançar na superação dos problemas apontados por Fleuri. Esse termo, muitas vezes, é ligado ou confundido com outros, e em alguns momentos tem seu sentido obscuro, como no caso das propostas multiculturais, esse termo caracteriza os grupos culturais diversos que compartilham de uma mesma realidade social e espacial e em alguns momentos é confundido com a interculturalidade. Também muito se negligencia ao querer fazer a interculturalidade apenas de forma folclórica, em muitas escolas a cultura só é manifestada em apresentações em datas comemorativas como o Dia do Índio e pouco se vê no dia-a-dia escolar a cultura do povo.

A interculturalidade, em sua essência, é a compreensão da diversidade cultural, e a valorização das minorias culturais e majorias culturais, de forma que o outro tenha o seu espaço e suas características respeitadas, não de forma caridosa, mas sim reconhecendo o valor e o direito à diferença que cada indivíduo ou grupo tem.

Fleuri (2003) propõe como educação intercultural aquela que tem papel integrador, respeitando cada diferença e não se sobrepondo uma em relação a outra.

A perspectiva intercultural na escola deixa de ser uma educação com direção, objetivo e público alvo único, mas se torna uma educação que tem como prioridade a construção da aprendizagem a partir do sujeito e de particularidades individuais e dos diversos grupos ali presentes. A construção da aprendizagem deve valorizar o conhecimento de cada indivíduo levando em consideração a língua, costumes, religião, ou seja, sua cultura.

Como os resquícios do etnocentrismo não se apagaram totalmente, fazer com que essa escola indígena seja uma escola que tenha como proposta a educação intercultural é um dos dilemas que a modalidade apresenta.

Para que essa escola apresente aspectos que são da cultura do próprio povo, a construção da escola deve ser feita pelos indivíduos que fazem parte dessa escola. Para isso, os professores, diretores, membros da aldeia e alunos devem, através de análises e diálogos, pensar em uma escola que supra as necessidades do povo, sem que com ela se perca a identidade da cultura desse povo.

Sendo assim, as escolas que adotam a interculturalidade como base não podem ser iguais, pois cada uma irá ter aspectos da sua cultura, das problemáticas e dos indivíduos, formando uma identidade única em sua educação.

Por meio da formação de professores que tem raízes indígenas é possível levar a autonomia de muitas comunidades indígenas, que produzem seus próprios currículos. Sobre esta questão, Urquiza e Nascimento (2010) afirmam:

Nesta troca de experiências os professores reforçam a necessidade de conhecimento da própria história para que possam, “partindo dos problemas dos alunos, da comunidade e dos professores”, construir conhecimentos para continuar os enfrentamentos entre um Estado (sistema público ao qual estão vinculados) que na maioria das vezes persiste numa relação de verticalização (em que pese o avanço da legislação brasileira para as escolas indígenas) e as comunidades indígenas/escolas guarani e kaiowá que vêm se constituindo em comunidades que reinterpretam os significados das relações entre saber e poder.

Paula (1999) demonstra em seu texto relatos de suas experiências em escolas que adotam a perspectiva intercultural, que valoriza os conhecimentos produzidos na própria comunidade. A autora aponta um aspecto importante: por ter finalidades diferentes da educação dos não indígenas (que é apenas a preparação para o trabalho) a educação nessas escolas indígenas se torna muito mais prazerosa para os alunos, que aprendem através de teatro, observações e relatos de anciãos e não deixam de considerar os conhecimentos científicos que não são ensinados como verdade absoluta, porém como uma forma de ver a realidade.

Em meio aos conflitos, descaso e ameaça de extermínio a cultura dos povos indígenas que desde a colonização estão marginalizados perante a sociedade não indígena encontra na educação uma forma de construir autonomia e ela se faz por meio de uma educação igualitária, que dialoga entre as culturas de forma dialética. Educação que parte da própria comunidade e é firmada através de uma formação de profissionais que entendam a necessidade de valorização da cultura do aluno índio, não negando a diversidade cultural, mas trabalhando para que cada vez mais elas estabeleçam a sua identidade.

A PESQUISA REALIZADA NA ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA TUPÃ ÑANDEVA: PROJETO PEDAGÓGICO E CURRÍCULO DE GEOGRAFIA

Com base na compreensão sobre educação escolar indígena acima esboçada, passamos à identificação e mapeamento das escolas indígenas de Amambaí (MS) e verificamos que município conta com três escolas indígenas: Escola Municipal Mbo'Eroy Guarani Kaiowá, Escola Mitã Rory e Escola Municipal Tupã Ñandeva. Considerando os limites de uma pesquisa em nível de iniciação científica, optamos em delimitar a investigação na Escola Tupã Ñandeva.

Realizamos contatos e visitas à escola a fim de levantar informações sobre seu funcionamento e sobre o Projeto Político Pedagógico da mesma. A Escola Tupã Ñandeva (como é conhecida), situada na Aldeia Limão Verde, município de Amambai (MS,) conta com duas extensões, sendo uma na aldeia Jaguarí e a outra na própria aldeia onde há a sede da escola. Tem como Diretor o Prof^o Aurélio de Oliveira e como base curricular o RCNEI (Referencial Curricular Nacional para a Escola Indígena).

Conforme consta em seu Projeto Político Pedagógico, a escola acredita que está formando os alunos para serem cidadãos, sendo os principais atores dessa formação os funcionários, a escola indígena, os professores, alunos, família e as lideranças indígenas.

A escola tem como visão a importância das experiências dos alunos no processo de aprendizagem, além de afirmar que a aprendizagem é um diálogo dos saberes de todos, conforme consta em seu Projeto Pedagógico: “De acordo com esta visão, esta Unidade de ensino reconhecendo a importância das experiências vivenciadas pelos alunos e acreditando ser a educação um saber de todos[...]” (p. 2)

Para a escola, ela também tem papel socializador, vislumbrando a formação integral, sendo esta a formação de identidade, cooperação, cidadania, solidariedade e justiça, dando suporte para que o próprio aluno tenha possibilidade de autonomia em suas decisões quando ao futuro, não se tornando apenas um produto da realidade imposta.

Para atingir esse objetivo, a escola propõe etapas para a educação sendo elas:

- a) Pelo cuidar.
- b) Pelo brincar, construindo uma diversidade de experiências.
- c) Pelo aprender, levando em consideração a interação entre conhecimentos prévios, a individualidade e a diversidade.
- d) Pela interação através de conversas e brincadeiras.
- e) Pela resolução dos problemas.

Quanto à filosofia da escola indígena Tupã IÑandeva, que é pautada na cultura Guarani/Kaiowá o documento diz: “É no coletivo que se constrói uma escola indígena formadora do saber para a formação de um cidadão reflexivo, consciente e crítico na construção da cidadania. Sempre valorizando a cultura e os valores indígenas Guarani/Kaiowá.” (p. 6)

O documento também expõe a vontade e capacidade de repassar a cultura do povo indígena aos descendentes: “Temos capacidade em repassar o nosso conhecimento aos nossos filhos e alunos, bem como aquilo que os nossos antepassados transmitiram para nós. Não é e nunca será a nossa intenção deixar que tudo isso venha um dia se acabar.”(p.8)

O objetivo geral da escola é construir uma educação de diálogo entre professores e alunos, não sendo o professor apenas um detentor do saber, porém sendo a educação uma troca de experiências, onde as atividades propostas aos alunos levem-nos ao desenvolvimento do pensamento reflexivo, valorizando as especificidades dos

educandos. O objetivo específico é fortalecer a observação dentro e fora da escola e fomentar o desejo dos professores por assuntos que levem-nos a buscar um novo paradigma de qualidade a educação escolar indígena.

Observamos que o Projeto Político Pedagógico da escola não utiliza o termo interculturalidade em nenhum momento, porém ele demonstra em sua visão e filosofia discussões relacionadas à problemática. Podemos identificar isso quando afirma-se que jamais querem que se percam os ensinamentos passados de pais para filhos.

Na observação do ambiente escolar e nos questionamentos feitos à coordenadora pedagógica da escola ela comenta que as maiores dificuldades para se conseguir alcançar os objetivos colocados no Projeto Político Pedagógico da escola, inclusive a busca por uma educação intercultural, é a falta de estrutura, internet, mídia, e formação dos professores. Tanto na observação das aulas como no convívio escolar pode-se observar a falta de recursos financeiros, técnicos e didáticos que atendam às necessidades específicas do povo guarani.

Pudemos verificar que a proposta da escola em relação a interculturalidade restringe-se à realização de projetos, danças típicas, poemas em guarani e apresentações que se aproximam de um caráter mais folclórico. Foi possível observar essa situação na comemoração do Dia das Mães realizada na escola.

A coordenadora relatou, ainda, que anualmente são oferecidos cursos de reciclagem e de aperfeiçoamento para os professores e coordenadores indígenas, porém, na maioria das vezes, a participação é apenas da coordenadora e do diretor. Segundo a coordenadora nesses cursos é discutida a questão da interculturalidade.

Ao analisarmos o currículo da escola podemos perceber que ela ainda está bastante pautado em um ensino de base ocidental, com temas e conteúdos que apenas valorizam o conhecimento racional ocidental. A Geografia também tem em seu currículo conteúdos unicamente de base ocidental, conforme podemos verificar no quadro a seguir:

6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO
<p>HISTÓRIA DA GEOGRAFIA: Orientação, pontos cardeais, colaterais e formas diversas de localização; Coordenadas Geográficas: linha imaginárias e Hemisférios terrestres; Fusos horários; Cartografia: elementos de um mapa e tipos de mapas e escalas geográficas; Espaço natural e espaço Geográfico; O universo, origem, sistema solar e os planetas; Evolução geológica; Conceituar a geografia considerando seu contexto histórico; Reconhecer e empregar a linguagem científica relativa a terra e ao sistema solar. A litosfera, a hidrosfera e atmosfera (clima e vegetação);</p>	<p>A FORMAÇÃO DO TERRITÓRIO BRASILEIRO: Localização e extensão; Limites fronteiras e regionalização; Indicadores de economia e desigualdade social; Quadro econômico indígena e afro-Brasileiro; Ação dos seres humanos sobre a natureza. POPULAÇÃO- CRESCIMENTO E CONDIÇÕES SOCIO ECONOMICAS: População absoluta e cálculos estimados; População relativa; A população brasileira: movimentos migratórios, diversidade, indicadores sociais; População afro-brasileira e indígena; População do mato grosso do sul. REGIONALIZAÇÃO DO ESPAÇO BRASILEIRO: Regionalização geoeconômica – centro sul; Condições naturais, sociais e econômicas: industrialização, comércio, agropecuária; Estrutura fundiária; Transporte: ferrovias, rodovias e hidrovias; Contrastes sócio espaciais; O centro da economia capitalista no país; Conflitos urbanos e rurais: êxodo rural e reforma agrária; Urbanização: região metropolitana; Cidades: problemas sociais e ambientais;</p>	<p>CONCEITOS RELEVANTES: Países desenvolvidos; Países do norte e países do sul; Globalização: Blocos econômicos; Mudanças ambientais globais. REGIONALIZAÇÃO DA AMÉRICA LATINA: Posição geográfica, astronômica e área territorial; Regionalização do continente americano; Relevo, clima, hidrografia, vegetação e mudanças ambientais; Evolução do povoamento; Transporte fluvial e hidrografia; Circulação, transportes e comunicações. AMÉRICA ANGLO-SAXÔNICA - ESTADOS UNIDOS E CANADÁ: Aspectos gerais; Potências econômicas e tecnologia; Tecnologia de ponta; Espaço industriais urbanos; A população: movimentos migratórios, diversidade, indicadores sociais; AMÉRICA CENTRAL: Características gerais; América central continental; América central insular. AMÉRICA DO SUL: As diferenças entre países; América Andina e platina; Aspectos gerais; Integração política econômica: proposta de interação. AMÉRICA LATINA: Formação histórica;</p>	<p>ORDEM MUNDIAL CONTEMPORÂNEA: Origem do capitalismo e socialismo; Guerra fria; O mundo pós-guerra; Revolução industrial e revolução técnico-científica; Competição pela liderança do mundo; A divisão do mundo em blocos econômicos. EUROPA: Organização do espaço geográfico Europeu; Aspectos físicos; Urbanização; Indicadores sociais, econômicos e aspectos demográficos; Europa Ocidental: economia avanço e tecnologia; União europeia e a crise da zona do euro; Conflitos e tensões da região do leste europeu. ÁSIA: Antecedentes históricos; Diversidade natural; Problemas sociais e conflitos étnicos e religiosos; Diversidade econômica: tecnologia de ponta, clássica e dependente; Japão, Índia e os tigres asiáticos; China. ÁFRICA E OCEANIA: Neocolonialismo e descolonização da África;</p>

	<p>Geografia de MS. NORDESTE: Aspectos físicos e geográficos; A ocupação e organização do espaço no Brasil colônia e nos dias atuais; O papel do nordeste no sistema capitalista brasileiro; Condições naturais sociais e econômicas: industrialização, comércio, agropecuária e estrutura fundiária; A subdivisões nordestinas; Atividades turísticas; Conflito urbanos e rurais (êxodo rural e reforma agraria); Transporte: ferrovias, rodovias e hidrovias; Urbanização: região metropolitana; Cidades: problemas sociais e ambientais. AMAZONIA: Aspectos físicos e geográficos; Ocupação e organização do espaço; Condições naturais, sociais e econômicas; Conflitos urbanos e rurais; Transporte: ferrovias, rodovias e hidrovias; Urbanização: região metropolitana; Cidades: problemas sociais e ambientais; Extrativismo sustentável e ecoturismo; População indígena.</p>	<p>Diversidades contrastes entre países latinos; O espaço, o ser humano e as mudanças econômicas recentes; Integração político-econômica na América Latina.</p>	<p>Quadro natural, destruição das florestas e desertificação do continente africano; Subdesenvolvimento e contrastes econômicos da África; Dependência econômica da África; O espaço natural da Oceania; Austrália e Nova Zelândia: países com desenvolvimento social e econômico; Disputa internacional da Antártida e regiões polares;</p>
--	--	---	---

Fonte: Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Indígena Tupã Nandeva
Org.: Pereira, Geicy L. L., 2014.

A partir dos conteúdos e temas previstos no currículo trabalho na escola, percebemos que não se distingue do currículo trabalhado nas escolas não indígenas. Os temas e conteúdos ligados à cultura Guarani/Kaiowá aparecem na disciplina de Cultura Indígena que é trabalhada do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental abordando o seguinte: Diversidade cultural; Elementos da cultura (crença, tradição, as religiões, a economia, o idioma, a organização social, a educação e etc.); Pinturas corporais e grafismos; Localização dos povos indígenas- (guaranis-Kaiowá, Nandéva, e Mbyá); A cultura guarani-Kaiowá de MS; Histórias tradicionais (mitos, contos, lendas, poesias, versos, e etc.); Pesquisas com os mais velhos os conteúdos “as histórias tradicionais”; Musicas, cantos e rezas indígenas sua função e importância; Comida típica de antigamente, e atual do povo guarani-Kaiowá; Valores humanos, abordar temas como bullying, preconceito, discriminação; Moradia antiga e atual, comparação entre ambas; Pluralidade cultural e interculturalidade; Objetos da cultura guarani-kaiowá; Território indígena dos guaranis-kaiowá, mbyá, Nandéva e ache sua população, seus meios de vida, suas lutas e etc.; Movimentos indígenas; Retomada, seus motivos, o seu objetivo, os conflitos entre índios e latifundiários; A constituição de 1988, o que assegura aos povos indígenas que direitos; Organização social; Hábitos de higiene alimentar, bucal e outros; Adornos culturais.

Quando observamos as aulas dessa disciplina podemos perceber que o professor traz propostas diferentes para trabalhar o tema, sempre há a comparação entre a cultura local e a cultura não indígena.

No entanto, com base nos relatos da própria coordenadora, percebemos que pouco são utilizados os elementos próprios da cultura e saberes indígenas, como os anciãos, líderes e responsáveis da casa de reza, por exemplo, que apenas são chamados para os ensinamentos em festas da escola, quando há tanto apresentações de danças típicas indígenas, como regionais.

A GEOGRAFIA NA ESCOLA INDÍGENA: CONCEPÇÕES E PRÁTICA DOCENTE

Após análise do Projeto Político Pedagógico e do currículo de Geografia da Escola Indígena Tupã Nandeva, realizamos observação de aulas de Geografia em turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental no intuito de identificarmos elementos da prática docente. Como a escola possuía apenas um professor de Geografia, as análises aqui

realizadas pautaram-se na observação das aulas ministradas por esse professor que é de origem indígena.

Ao analisarmos as aulas do professor ficou evidente a dificuldade de comunicação do mesmo com os alunos. Na turma do 6º ano com cerca de 30 alunos, pode-se perceber que os alunos são bastante silenciosos e a comunicação na aula é a mínima possível. Na aula observada os alunos ficaram todo o tempo copiando um texto do livro didático sobre a linha do Equador e os Trópicos. Constatamos que a turma tem mais da metade dos alunos com dificuldades de leitura e escrita, devido aos problemas de alfabetização ocorridos do 1º ao 5º ano. Segundo as informações que obtivemos na escola, existe uma exigência da Secretaria Municipal de Educação de que os professores desses anos sejam indígenas ou que pelo menos dominem a língua materna do povo indígena. Assim, existem professores de primeiro ao quarto ano que não possuem nem mesmo o 3ª ano do Ensino Fundamental e lecionam, o que traz dificuldades para a alfabetização dos alunos.

No 7º ano as dificuldades ainda são grandes, porém já há uma melhora em relação ao ano anterior. Na aula observada os alunos realizaram cópia e leitura de texto sobre PIB e indicadores econômicos. O professor só foi questionado em relação a algumas palavras que os alunos têm dificuldade.

Já no 8º ano o professor explica o conteúdo, primeiro em português e logo após em guarani, e segundo ele é assim que os alunos entendam melhor o conteúdo, mas a explicação sobre o tema economia global foi muito superficial e contraditória, demonstrando que o professor não tinha total domínio do assunto tratado.

O 9º ano tinha apenas 11 alunos que se dividiam em uma sala que aparentemente é um depósito de livros velhos. Os alunos passaram a aula copiando um texto sobre blocos econômicos, e realizaram a leitura, também com muita dificuldade, utilizando as duas línguas. O professor fez explicações sobre o conteúdo demonstrando algumas dificuldades em relação ao mesmo.

Após observar as aulas do professor de Geografia, pudemos identificar quatro pontos importantes:

- 1) a falta de conhecimento do professor em relação aos conteúdos de Geografia, já que o mesmo tem formação em História e dificuldade na fala e escrita em português;

- 2) a falta de estrutura, a escola não conta com internet e nem com outras tecnologias, o que limita a realização de atividades diferenciadas. O único material didático para o ensino de Geografia, além do livro didático era um globo terrestre, porém

o professor não sabia utilizar. As salas são bem estruturadas, porém por falta de espaço são usadas como depósitos de livros e os alunos do 9º ano dividem as mesas por falta de carteiras suficientes.

3) o desconhecimento do professor sobre a educação intercultural, o que pôde ser percebido tanto quando o mesmo foi questionado sobre o assunto quanto na ministração das aulas. O professor teve dificuldade em definir a interculturalidade; mesmo sendo um professor indígena, suas aulas têm um único aspecto intercultural, a língua materna, que é muito utilizada.

4) em suas aulas, o professor basicamente leciona dessa forma: Pede para os alunos copiarem uma parte do texto que está no livro, faz a “leitura compartilhada” como é chamado na escola, onde cada aluno lê um trecho do texto, e se sobra tempo na aula, faz uma breve explicação, bastante superficial que é repetida em Guarani.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A interculturalidade procura promover o conhecer do outro sem se desconhecer. Ao se pensar em uma educação que consiga promover esse diálogo entre as culturas sem imposição, buscando uma escola autônoma e de identidade própria, com um currículo e uma didática acolhedora, para que se chegue nessa escola percebe-se que esse aperfeiçoamento deve sempre estar em andamento, a escola que acha que já conhece todos os indivíduos e que não precisa se renovar mais, acaba regredindo e caindo em contradição. Ao se deparar com vários empecilhos a escola se sente sem muitas opções a não ser a reprodução de uma educação etnocentrista.

Com base na pesquisa realizada percebemos que a Escola Municipal Indígena Tupã Ñandeva apresenta dificuldades em desenvolver a proposta da interculturalidade, nos moldes propostos pelos autores estudados. Os principais motivos apontados pela coordenação da escola para essa dificuldade referem-se à algumas normas da Secretaria Municipal de Educação que dificultam o trabalho na escola e à falta de capacitação dos profissionais

Na pesquisa realizada percebemos que tanto a filosofia quanto os objetivos que constam no Projeto Político Pedagógico da escola não estão sendo plenamente atingidos. A falta do conhecimento da visão intercultural afasta o professor de Geografia da possibilidade de construir a escola junto com a direção e a coordenação. Os currículos e

as práticas pedagógicas estão distantes dos alunos, que pouco compreendem sobre os conteúdos tratados, distantes da realidade e cotidiano dos mesmos.

Os alunos enfrentam dificuldades de aprendizagem tanto pela falta de capacitação dos professores, quanto pela pouca proximidade entre o conteúdo e a realidade no contexto dos alunos da aldeia Limão Verde, pois os conteúdos apenas reproduzem o que as escolas não indígenas ensinam aos seus alunos.

Segundo relatos da coordenadora, são oferecidos cursos de capacitação de educação intercultural, inclusive vários pela UFGD, porém sempre os que participam dessas capacitações são os coordenadores e o diretor, os professores quase nunca se propõem ou são convidados a participar.

A disciplina de Cultura Indígena que poderia ser um alicerce para discussão de temas do cotidiano e da cultura indígena é pouco vista e valorizada. O professor enfrenta a falta de formação e de mecanismos que possam tornar esse conteúdo ponto de partida para todas as outras disciplinas e conteúdos tratados na escola.

Acreditamos que a Geografia poderia contribuir na promoção da interculturalidade ao trabalhar as transformações do espaço pensando a escola indígena como um espaço de construção de um pensamento crítico, levando o aluno indígena a pensar o seu espaço na relação com o do não índio por meio de pesquisas, observações, aulas de campo, vídeos, imagens, músicas, conversas com líderes da aldeia ou anciãos e tantas outras ferramentas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COTA, Maria das G. Educação escolar indígena e a questão da formação de professores de Geografia. **Geografares**, Vitória, n. 4, 2003, p. 79-89.

FLEURI, R. M. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Maio/Jun/Jul/Ago. 2003, n. 23, p. 16-35.

CANDAU, Vera M.; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Rev. Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010

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

URQUIZA, A. H.A. NASCIMENTO, C.A. **Currículo, diferenças e identidade: tendências da escola indígena Guarani e Kaiowá. Currículo sem Fronteiras**, v.10, n.1, p.113-132, Jan/Jun 2010.