

## **Tema 3**

### **Diálogo, inclusão e autonomia: panorama sobre a Educação Escolar Indígena e a contribuição da Geografia**

Fofonka Cunha, Laurie<sup>1</sup>

<sup>1</sup> *Universidade Federal do Rio Grande do Sul*

#### **Introdução**

No contexto de busca da consolidação de uma visão educacional que privilegie o direito à especificidade da cultura indígena, manutenção de sua autonomia e atendendo demandas de reconhecimento e autodeterminação das comunidades, o artigo pretende colaborar no sentido de compreender o papel da Geografia dentro de uma proposta teórico-metodológica alicerçada pelo preceito da pluralidade cultural. Proposta esta representada por um currículo específico, formulado com base na deferência dos singulares processos de aprendizado relacionados à cosmologia, à estética, valor da oralidade, língua materna, entre outros fatores cognitivos e simbólicos.

A proposta de escrita do artigo foi pautada na intenção de explorar a abordagem do ensino-aprendizagem da disciplina de Geografia apreendida pelos princípios da Educação Escolar Indígena – compreendida a partir dos padrões de valorização dos particulares processos cognitivos e simbólicos de construção, transmissão e recriação do conhecimento. A autora teve em vista, no decorrer da escrita, articular um diálogo com os argumentos da bibliografia já existente sobre a temática e contribuir no sentido de ressaltar a importância do conhecimento geográfico relacionado às atuais demandas das comunidades indígenas. Neste enredo, procura-se discutir conceitos como território e fronteira, também como exemplos da complexa cosmologia que envolve a concepção de significados e compreensão do espaço por essas comunidades.

Entendido como de caráter meramente introdutório a respeito de uma temática extremamente complexa do ponto de vista conceitual, artigo abordará, inicialmente, um panorama simplificado a respeito dos preceitos da educação escolar indígena ao longo da história recente do Brasil. Pretende, portanto, assinalar características das diferentes vertentes e suas linhas de ação. Também intenta explorar alguns exemplos de experiências encontradas na bibliografia envolvendo a disciplina de Geografia e a formação de professores indígenas e tecer algumas considerações sobre as duas principais etnias no Rio Grande do Sul da atualidade.

## 1. Educação Indígena e Educação Escolar Indígena

O entendimento do processo de escolarização indígena tem como princípio a distinção de dois conceitos muito semelhantes na escrita, porém, distintos no seu significado. Primeiramente, entende-se a educação indígena como o apanhado de meios e processos de construção do conhecimento carregada da especificidade de cada cultura indígena. Por outro lado, a educação escolar indígena supõe a interferência do sistema formal, ou seja, institucionalizado por meio da escola e intimamente relacionado às políticas e iniciativas provenientes de órgãos públicos.

A trajetória das propostas de ação na área da educação escolar indígena é muito antiga, remetendo à época colonial – de aniquilamento de culturas e incorporação da mão-de-obra indígena à sociedade nacional. Todavia, se nos detivermos na história recente do país, podemos identificar distintas vertentes. Registraram-se iniciativas, em grande parte, advindas de movimentos de caráter religioso (aliados dos programas governamentais na área) e humanitário, representado pelas organizações da sociedade civil. Iniciativas estas que se distinguem pelas prerrogativas que pautavam, e ainda pautam, modelos de interferência nas comunidades indígenas. Vale ressaltar a afirmação de Bergamaschi (2005), que diz que “a história da educação escolar indígena é modulada pelas nuances da interação da escola com a diversidade do grupo a que se destina”.

Até a década de 1970, os projetos estavam arrolados, na sua essência, no ideal de catequese e práticas que visavam a socialização do índio para a assimilação na sociedade e cultura “brancas”. A partir de convênios firmados entre instituições religiosas e os órgãos oficiais de tutela, entretanto, não estava assegurada a formulação de proposições que se afastassem da intenção norteadora de integração nacional<sup>1</sup>. Profissionais ligados às áreas da antropologia e lingüística eram consultados a respeito destas parcerias, todavia, nunca no sentido de idealizar e concretizar uma proposta de Educação Escolar Indígena, tal como manifestam Kahn & Franchetto (1994).

A década de 1980 foi marcada pela afirmação dos movimentos civis organizados voltados à defesa da causa indígena, no cenário político internacional. Neste contexto emergem as instituições ligadas à assessoria e intervenção na área da educação nas comunidades indígenas e esta nova

---

<sup>1</sup> *A Lei 6001/73, conhecida como Estatuto do Índio, ainda em vigor, é produzida sob a visão integracionista em que a educação do índio será “orientada para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade. Citação em Enge (2005, p.145-146)*

realidade destaca-se por representar um nova perspectiva de ação. Uma maior preocupação com o reconhecimento das terras indígenas e a interlocução de pesquisadores e essas comunidades visando a formulação de práticas pedagógicas diferenciadas. Estabelece-se aí um novo campo de intervenção, agindo paralelamente à prática oficial, onde se fez cada vez mais necessária a preocupação com o resgate e manutenção da identidade étnica – respeito à pluralidade cultural e lingüística.

Certamente a preocupação com a pluralidade significou nova perspectiva que, automaticamente revelava uma esfera de tensão contra a vertente oficial representada pelos órgãos tutores (e seu caráter paternalista) e as instituições religiosas. Esta tensão dá esboço à matéria-prima de um importante debate - aquele acerca do papel e das atribuições de cada ator social, seu grau de envolvimento com projetos que preservem as singularidades de cada comunidade e fogem de práticas que fortalecem a homogeneização. Neste debate estão inseridas a importância da formação dos profissionais, a consideração da língua materna no processo de aprendizagem, as particularidades de cada comunidade que vem a determinar a metodologia, também como os procedimentos de ensino mais adequados a sua realidade e, tudo isto, adequado as suas reais demandas.

A Constituição Federal de 1988 abriu caminho para novas conquistas na área da escolarização indígena, no âmbito da formulação de políticas específicas e amparadas pela legislação, Bergamaschi (2005a, p.181) condensa estes acontecimentos:

(...) a educação escolar, até 1991 tutelada pela FUNAI, passou para o âmbito do Ministério da Educação, onde foi reconhecida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDEBEN, de 1996, que dedica os artigos 78 e 79 para dispor das competências, objetivos e características da educação escolar indígena, tratada como bilíngüe e intercultural. Essas questões foram detalhadas no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI, de 1998, cujas proposições subsidiam a elaboração dos projetos pedagógicos e propostas curriculares. Do mesmo modo, o Plano Nacional de Educação – PNE, elaborado em 2001, estabelece os objetivos e as metas para a educação escolar indígena no Brasil. Pareceres e Resoluções do Conselho Federal de Educação – CFE regulamentam, detalham e conceituam a Educação Escolar Indígena nacional, merecendo destaque a Resolução N° 3, de novembro de 1999, que “fixa as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências”.

## **2. Diálogo intercultural, interétnico e multidisciplinar**

Buscando associar o papel da disciplina da Geografia à complexa discussão acerca do processo de escolarização de populações indígenas, desvela-se uma série de conceitos e atribuições simbólicas que devem priorizar a sistematização e preservação do conhecimento espacial já construídos por estas ao longo da sua história. Quero dizer que a Geografia, assim como todas as outras disciplinas envolvidas neste processo, tem como atribuição primordial o trabalho de resguardar o conhecimento construído socialmente por estas populações. Ao passo que, valendo-se deste conhecimento, tenha capacidade de identificar as potencialidades desta pluralidade, sem subordinações.

Conservando a grandeza e a complexidade do sentido da totalidade, ou seja, agindo com o propósito de construir um saber não-fragmentado, propostas teóricas-metodológicas como a de Resende (1994) baseiam-se no ideal de ensino que investigue o espaço como um todo integrado, em que as esferas econômica, física e humana sejam estudadas levando em conta sua tensão social e histórica. Deste modo, a Geografia e as demais abordagens curriculares encarariam a própria escola como espaço de resistência, sistematizando e ampliando o saber em função dos desafios emergentes das comunidades indígenas.

Ao longo da história, o contato entre as comunidades indígenas e as sociedades chamadas 'envolventes' se deu, em grande ordem, de maneira que degradou socialmente e culturalmente essas comunidades, também como degradou o ambiente e os recursos dos quais dispunham. Discussões e proposições em educação devem levar em conta estes aspectos históricos, ao passo que se tem a possibilidade de trabalhar com conceitos tradicionais de uso da terra, buscando conciliar conhecimentos na elaboração de projetos que dêem conta de instrumentalizar o indígena para (re)assumir uma postura de resistência frente a novas demandas de gestão social, ambiental e econômica do seu território e seu povo. Portanto a menção feita aos conceitos tradicionais não foge do resgate de elementos como a narrativa pela linguagem simbólica (mítica); reprodução da memória; tradição na transmissão oral da história e de valores próprios de cada grupo étnico.

### **3. Inclusão e autonomia**

A intolerância racial, o sectarismo político são temas que permeiam o atual debate acerca do entendimento da diversidade cultural, religiosa e étnica. Temas esses que travam o convívio construtivo entre distintas perspectivas de reflexão, mas que, por outro lado, enriquece e dão vigor à discussão a respeito de novas práticas e instrumentos pedagógicos para o exercício do professor em sala de aula.

Diversas são as demandas das comunidades indígenas, que comumente se assemelham por estarem relacionadas às reivindicações pelo reconhecimento do direito à terra, manutenção das formas de reprodução do modo de vida específico de cada grupo; do seu modo de produção, reelaboração e transmissão de conhecimento; do significado atribuído à escola e suas atribuições. Tal como diz Lopes da Silva (2001), “Há (...) uma grande diversidade de situações e de concepções indígenas divergentes quanto ao que deva ser a escola e ao papel que ela deve representar no presente e no futuro de cada um dos povos ou comunidades indígenas onde exista”. Se reconhece, deste modo, contextos específicos, demandas de diferentes categorias que deverão ser respondidas pelas escolas lá inseridas.

Deste modo, é encarado como compromisso político a tarefa de traçar estratégias que ofereçam às comunidades a educação nos padrões formais, porém com vistas a ser compatível com os intentos de autodeterminação e exercício da cidadania. Deste encadeamento de fatores subentende-se a construção de propostas e temáticas curriculares condizentes também às especificidades locais. Devem estar em consonância, portanto, os projetos educacionais diferenciados e específicos, também como a defesa do território, o respeito à diversidade lingüística e cultural, o direito à assistência médica adequada, entre outras demandas.

Trata-se, como se vê, de uma problemática extremamente complexa. À escola são atribuídas responsabilidades de formação pautadas à serviço dos interesses econômicos, políticos e culturais das diferentes comunidades na quais são incorporadas. Por consequência destas intrincadas atribuições, revela-se um imenso desafio que pode entrar em choque com uma tendência de distanciamento entre o discurso e a prática escolar e educacional. Ou seja, do campo intelectual, acadêmico e político institucional emergem opiniões, propostas e instrumentos jurídicos que

eventualmente podem correr o risco de não serem concretizados de maneira efetiva, ou meramente satisfatória.

#### **4. Práticas em Geografia e formação de professores**

Difícil dissociar as atribuições da escola das tarefas cotidianas do professor. O artigo “Não é fácil ser professor...” explora justamente esta temática: da diversidade na educação indígena, reprodução da identidade étnica e diálogo entre culturas - reconhecidas pelas suas diferenças - e o papel da escola, das lideranças locais e dos profissionais neste contexto. A autora considera central o lugar ocupado pelo professor no debate e na prática da construção de projetos, sendo decisivo ao atenuar a distância entre o plano do discurso e a prática educacional que existe de fato. Silva (2003).

A escola pode ser entendida como um plano e um empreendimento construído em conjunto, aliando as necessidades da comunidade com as potencialidades do processo de escolarização. Em vista disso, os professores são vistos como multiplicadores do saber, defensores da autonomia, da identidade e dos valores tradicionais, ao mesmo tempo que desempenham a função de intermediadores – transitando nos dois mundos: indígena e não-indígena. Desempenham, portanto, a incumbência de responder ao caráter conflitivo da interculturalidade, propiciando e fortalecendo espaços de convívio e reflexão.

Os princípios da valorização cultural e da identidade étnica são tratados por (Azambuja, 2007) ao relatar a experiência da disciplina de Geografia na formação de professores indígenas da etnia Kaingang e Guarani, voltados ao ensino fundamental, dentro do projeto Vãfy.<sup>2</sup> Organizado sob perspectivas do fortalecimento destas culturas, orientou-se também pela valorização e defesa do patrimônio cultural representado pelas línguas maternas e também pela relação diferenciada com a terra, a qual é entendida como bem coletivo e de uso racional. Logo, estes eixos prescrevem uma metodologia baseada na articulação entre o conhecimento e a realidade problematizada – valendo-se também da prática interdisciplinar.

Dentro do projeto em questão, a disciplina de Geografia estava encarregada de “Propiciar

---

2 Curso Normal Experimental de Formação de Professores Bilíngüe Kaingang ou Guarani para os Anos iniciais do Ensino Fundamental. Trabalho desenvolvido com as comunidades das reservas da Guarita e Inhacorá.

condições para discussão sobre concepções e ocupação de diferentes espaços geográficos (...). Possibilitar o diálogo sobre as relações do homem com o ambiente e sobre as possibilidades de sustentabilidade das comunidades Kaingang e Guarani no contexto das terras ocupadas, da economia regional e das relações societárias”.

O autor propõe, neste sentido, temáticas que pretendem amparar esta ementa, quais sejam: formação do território e da população brasileira: construindo as identidades Kaingang, Guarani e brasileira; espaço natural e agrário; sociedade urbana, industrial e da informação (espaço urbano, indústria e industrialização, circulação e consumo. Temáticas que foram trabalhadas através da leitura orientada de mapas, de gráficos e de textos em livros didáticos, de aulas expositivas e de trabalho de campo. Na publicação temos acesso à organização desenvolvida para cada conteúdo dentro de cada temática, também como percepções do autor acerca da experiência, que tem sua dimensão traduzida pelo relato de que “Ao estudar Geografia com o conteúdo e da forma realizada nessa prática pedagógica, acreditamos ter caminhado no sentido dessa formação cidadã.”. (Azambuja, 2007, p.133)

Outros textos tratam da atual reflexão sobre a carência de professores com formação e/ou especialização que estejam aptos a atuar nos projetos de educação escolar indígena, o artigo *Educação escolar indígena e a questão da formação de professores de Geografia* (Cota, 2003) é um bom exemplo. A autora reforça a idéia de que qualquer proposição de projetos ligados à educação indígena necessita “a elaboração de currículos e materiais didáticos específicos, o que demanda tempo e a composição de equipes multidisciplinares de pesquisadores e professores” (*idem* p.85). Fala ainda da notável carência de cursos de licenciatura e especialização que formem profissionais que estejam capacitados e comprometidos com os “princípios que regem a educação indígena e que estão garantidos em lei” (*idem* p.86), isto é, propondo programas diferenciados e específicos, interculturais e bilíngües – que respeitem um processo democrático com envolvimento efetivo da comunidade para a qual se destina.

Ao expor algumas experiências das práticas realizadas no Programa de Educação Indígena Tupinikim e Guarani, no estado do Espírito Santo, Cota (2003) dá destaque ao diálogo intercultural, princípio didático que favoreceu “a compreensão de questões relativas ao espaço, à natureza, à sociedade”. Através de comparações das representações feitas pelos alunos educadores, foram enumeradas as similaridades entre o modo como se organizavam espacialmente as distintas aldeias

e os municípios, como se diferenciavam também na sua organização política, nas questões religiosas, míticas, culturais e econômicas e problemáticas sociais e ambientais.

Para exemplificar, cito um artigo presente no material do órgão de divulgação do Ministério da Educação e do Desporto, do ano de 1994, sob o título *Um mapa do que pode ser a Geografia nas escolas indígenas*. A autora traz a seguinte proposta curricular, formulada num curso de formação de professores indígenas, para responder a seguinte pergunta “que Geografia queremos aprender e ensinar nas escolas da floresta” (Resende, 1994, p.103-104):

*1º Módulo (80 h/aula)*

- *O que é Geografia?*
- *Cartografia Indígena: o que é um mapa?*
- *Geografia da Área Indígena*
- *Geografia Cultural: nossas tradições*

*2º Módulo (80 h/aula)*

- *Cartografia Indígena: a representação do espaço do Acre*
- *Geografia Cultural e Economia do Acre*
- *Alternativas Econômicas do Uso do Território Indígena e Meio Ambiente*
- *Geografia das Águas (fenômenos físicos da natureza)*
- *Geografia Cultural: nossas tradições; povos indígenas do Acre*

*3º Módulo (80 h/aula)*

- *Cartografia Indígena: a representação do espaço brasileiro*
- *Geografia Cultural e Econômica do Brasileira*
- *Geografia das Águas (fenômenos físicos da natureza)*
- *Alternativas Econômicas do Uso do Território Indígena e Meio Ambiente*
- *Geografia Cultural: nossas tradições; povos indígenas do Brasil*

*4º Módulo (80 h/aula)*

- *Cartografia Indígena: a representação do espaço mundial*
- *Geografia Cultural e Econômica do Mundo: a regionalização de espaço mundial*
- *A Geografia Cultural e Econômica dos Países de Centro (Japão) e de Periferia (Peru)*
- *Alternativas Econômicas do Uso do Território Indígena e Meio Ambiente*
- *Geografia Cultural: nossas tradições; povos indígenas do mundo*

Esta proposta pode ser analisada sob diferentes aspectos, seja do ponto de vista da abrangência das temáticas propostas seja pela concepção metodológica e opção política que pode



ter sido levada em conta para a seleção destes tópicos, entretanto se detivermos esta análise apenas sobre de conceitos como *território indígena* e *área indígena*, podemos tecer algumas considerações. A primeira delas é sobre a confusão que pode existir na distinção e aplicabilidade destes dois conceitos, já que o segundo faz menção à área judicialmente reconhecida e demarcada - Terra Indígena - que difere do significado de território indígena que contemplaria um sentido mais amplo - como espaço de influência de determinada etnia indígena, na qual se reconhece culturalmente e com a qual se relaciona, superando a noção dos limites geopolíticos e de fronteiras administrativas.

## **5. O caso do Rio Grande do Sul: comunidades Kaingang e Guarani**

No estado do Rio Grande do Sul distinguem-se duas abordagens principais quando se trata da questão da educação escolar indígena, tendo em vista diferenças fundamentais entre as comunidades Kaingang e Guarani. A cultura do primeiro grupo desenvolveu-se na região sudeste/sul do atual território brasileiro. Atualmente os Kaingang ocupam cerca de 30 áreas reduzidas, distribuídas sobre seu antigo território, nos Estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, com uma população aproximada de 29 mil pessoas<sup>3</sup>. Já o território Guarani corresponde à porções do Brasil, Paraguai e Argentina, tratando-se, portanto, de um povo de fronteiras transnacionais, que entende este espaço como uma grande área de circulação (perambulação), onde as famílias mantêm itinerância permanente.

Sobre a abordagem da cultura Kaingang e sua dinâmica de escolarização adotou-se como exemplo a publicação de Enge *et al.* (2005), que compara a percepção e compreensão do espaço segundo a tradição indígena com as práticas dos professores de Geografia na Reserva Indígena do Ligeiro – valendo-se do enaltecimento do contexto da comunidade nestas práticas e na relação de troca estabelecida no processo de ensino-aprendizagem. Em consonância com estes propósitos, conforme os autores, a educação pretendida deve assumir um caráter de “responsabilidade coletiva e tarefa social” e o estudo do espaço geográfico deve contemplar a compreensão da realidade na qual os alunos estão inseridos (*idem*, p.148 e 150).

Já Bergamaschi (2005a, 2007) descreve dinâmicas de organização e práticas de escolarização em aldeias da etnia Guarani no estado do Rio Grande do Sul. A autora expressa um

---

3 Dados do Portal Kaingang. Disponível em: <<http://www.portalkaingang.org/index.htm>>. Acesso em 15 jun.2008.

incômodo com a invisibilidade histórica do conhecimento histórico das escolas indígenas e da educação dos povos ancestrais da América, enfatizando a idéia de que “no Brasil, há um desconhecimento, uma desconsideração dos povos indígenas (...). Quando se fala nos índios do Rio Grande do Sul é comum o espanto ou um julgamento, expresso em cometários como: *esses já não são mais índios, estão aculturados.*” (Bergamaschi, 2007, p.112). Neste contexto de “encobrimento”, cita reflexos no desconhecimento sobre o processo de implementação das escolas e as pertinentes discussões no seio das comunidades acerca do seu real significado desta escolha.

Sobre o movimento de ressignificação da escola pelos Guaranis, considera a prioridade a reprodução do seu modo de vida, notadas em instâncias da organização do espaço escolar, do respeito a diferentes “temporalidades”<sup>4</sup> e aspectos da convivência entre as diferentes faixas etárias.

“Conquanto a força homogeneizadora da escola e a marca da cosmologia ocidental moderna que a engendrou e que não pode mascarar sua intrusão no modo de vida tradicional em uma aldeia, fica igualmente evidenciado que essa escola se faz diferente (...) e tem relação forte com o solo e com as pessoas que a engendram (...). Essas pessoas necessitam e buscam a escola, porém é nos pequenos gestos cotidianos, sustentados pelas características de sua educação tradicional, em que a curiosidade, a observação, a imitação e o respeito (...) são responsáveis pela educação da pessoa Guarani, que se apropriam da escola, tornando-a sua.” (Bergamaschi, 2007, p. 130)

Do ponto de vista da aplicação destas considerações à disciplina de Geografia podemos remeter nossa atenção à esta capacidade de observação e também a esta perspectiva espacial diferenciada que se dá tanto pela noção de territorialidade (prática da mobilidade que se insere numa totalidade cosmológica, simbólica) quanto do ponto de vista da identidade e relação de respeito e reverência que delimitam os limites deste território – inclassificável por fronteiras político-administrativas. Já a análise de aldeias como a localizada na Lomba do Pinheiro, no município de Porto Alegre, nos voltamos a uma temática que envolve o próprio espaço onde se localiza esta comunidade, de pequenas dimensões, contígua a vizinhança não-indígena e que estabelece um fluxo constante para o centro da cidade (facilitado pelo transporte urbano). São elementos que fundamentam a seguinte avaliação:

---

4 Sobre este aspecto, a autora presume que “Talvez a preocupação dos Guaranis em relação à escola justifique-se à medida que intuem sobre a possível interferência em sua temporalidade, pois a vivência do tempo na aldeia faz-se pela contemplação, pela fruição de um mero estar”. Bergamaschi (2007, p. 127)

“E, mesmo considerando o que lhes falta, desde um viver e sentir das aldeias Guarani, o olhar a eles dirigido (...) sabe o quanto a história explica e nos implica nessas 'faltas': a escassez de terra que produz a falta de alimento; o convívio com a cidade que gera necessidades de objetos – bens de consumo –, como as roupas, por exemplo; a vida monetarizada incita a urgência de produção e comercialização de artesanato e outras formas de renda.” (Bergamaschi, 2007, p.113)

Outro trabalho interessante é o de Madeira (2006), desenvolvido com as comunidades Guapoy Porã (município de Torres – RS) e Jata'ity (município de Viamão). Trata da perspectiva ambiental na educação escolar Guarani – e o conceito de ambiente, que perpassa o conhecimento propiciado pelos fazeres e saberes escolares. Também estabelece e elucida relações travadas com esta perspectiva e propõe novas definições para temas como cidade (e afanosidade – a ira do homem manifestando-se na cidade), tecnologia, cidadania.

A autora reconhece a escola como local que traduz a resistência da cultura Guarani e como sendo resultado da “busca do palatável no ambiente urbano (...) uma invenção humana, que busca a Cidadania no sentido lato, ou seja, aquela que traz as regras do bom viver num ambiente não natural e que se pauta pela produtividade de bens na sociedade atual, assim como pela sobrevivência na sociedade arcaica”. (*idem*, p. 25).

### **Considerações finais**

A oportunidade de escrever este artigo possibilitou o reconhecimento de um amplo campo de trabalho e pesquisa sobre temáticas extremamente ricas em complexidade, do ponto de vista conceitual e histórico, e de alta relevância social. Foi notável a escassa participação da Geografia em publicações sobre Educação Escolar Indígena, fato que reflete a total negligência com este foco de investigação, análise e proposição nos cursos de licenciatura de modo geral.

A extraordinária resistência das comunidades indígenas, seu potencial de resguardar, mesmo nas cidades, traços do seu modo de vida característico, não fugindo da sua história, das suas tradições são aspectos que estão refletidos na escola que (re)criam e (re)pensam no cotidiano. Daí a importância da sua participação nos processos de implementação das escolas indígenas – que deve ser compreendido como processo democrático com envolvimento efetivo da comunidade para a

qual se destina. Buscando conciliar demandas e fundamentadas no respeito da alteridade daqueles que utilizarão a escola como espaço de convívio, reflexão e de luta em defesa dos seus direitos.

Por se tratar de uma questão que excede a capacidade de entendimento da disciplina de Geografia, há de se considerar a importância do diálogo com outras linhas de trabalho, tais como a História, a Antropologia, a Lingüística, e todas as demais que venham a colaborar em responder questões como *Que tipo de escola e que tipo de professor as comunidades indígenas necessitam hoje? e, De que maneira a Geografia pode aumentar sua contribuição com vistas ao fortalecimento da capacidade de resistência (cultural, social, econômica...) e dê atenção e respostas às demandas destas comunidades?*

## Referências

- AZAMBUJA, Leonardo. A Geografia na formação de professores indígenas: o projeto Vãfy. In: REGO; CASTROGIOVANNI; KAERCHER (org.). *Geografia:práticas pedagógicas para o ensino médio*. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Educação Escolar indígena no século XX: da escola para os índios à escola específica e diferenciada. In: STEPHANOU, Maria & BASTOS, Maria Helena C. (org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. III: século XX*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Nhembo'e : enquanto o encanto permanece! : processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani*. Tese (doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2005a. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br>>. Acesso em 15 abr. 2008.
- \_\_\_\_\_. *Nhembo'e: educação escolar nas aldeias Guarani*. *Educação*, Porto Alegre. vol.30, n.61, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced>>. Acesso em: 12 abr. 2008.
- COTA, Maria das Graças. Educação Escolar Indígena e a questão da formação de professores de Geografia. *Geografares*, Vitória. n. 4, 2003. p.79-88.
- ENGE, Tiara Rubia; GRESSANA, Luciane; SILVA, Carlos Antônio da. O ensino de geografia segundo a tradição da educação kaingang na reserva do Ligeiro – Charrua-RS. *Perspectiva*, Erechim. v.29, n.107, setembro/2005.

- KAHN, Marina; FRANCHETTO, Bruna. Educação Indígena no Brasil: conquistas e desafios. *Em Aberto*, Brasília, MEC, ano XIV, n.63, jul./set. 1994.
- MADEIRA, Rosemary Modernel. *Na negação dos muros, a mirada ambiental na perspectiva do ser guarani: a questão da educação escolar*. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2006. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br>>. Acesso em 14 abr. 2008.
- RESENDE, Márcia M. Spyer. Um mapa do que pode ser a geografia nas escolas indígenas. *Em Aberto*, Brasília, MEC, ano XIV, n.63, jul./set. 1994.
- SILVA, Aracy Lopes da & FERREIRA, Mariana Kawall Leal. (org.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. 2.ed. São Paulo: Global, 2001.
- SILVA, Rosa Helena Dias da. “Não é fácil ser professor...”: pensando a construção de projetos indígenas de escola e o papel dos professores indígenas. *Série Estudos*, Campo Grande. n.15, jan./jun. 2003.