

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
MESTRADO EM GEOGRAFIA

BÁRBARA CAROLINE GUIMARÃES SALES LIZARDO

**CONCEPÇÕES DO SER INDÍGENA NA EDUCAÇÃO BÁSICA NAS ESCOLAS
PÚBLICAS EM MANAUS: REVELANDO O NEGACIONISMO PARA
R-EXISTÊNCIA**

MANAUS
2023

BÁRBARA CAROLINE GUIMARÃES SALES LIZARDO

**CONCEPÇÕES DO SER INDÍGENA NA EDUCAÇÃO BÁSICA NAS ESCOLAS
PÚBLICAS EM MANAUS: REVELANDO O NEGACIONISMO PARA
R-EXISTÊNCIA**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Amazonas, nível de Mestrado, como requisito para obtenção de título de Mestre. Área de contratação: Amazônia: Território e Ambiente. Linha de Pesquisa: Espaço, Território e Cultura na Amazônia.

Orientadora: Profa. Dra. Ivani Ferreira de Faria

MANAUS
2023

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

L789c Lizardo, Bárbara Caroline Guimarães Sales
Concepções do ser indígena na educação básica nas escolas
públicas em Manaus : revelando o negacionismo para r-existência /
Bárbara Caroline Guimarães Sales Lizardo . 2023
192 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Ivani Ferreira de Faria
Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do
Amazonas.

1. Livro didático. 2. Professores indígenas. 3. Identidade indígena.
4. Geografia anticolonial. 5. Interculturalidade. I. Faria, Ivani
Ferreira de. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

BÁRBARA CAROLINE GUIMARÃES SALES LIZARDO

**CONCEPÇÕES DO SER INDÍGENA NA EDUCAÇÃO BÁSICA NAS ESCOLAS
PÚBLICAS EM MANAUS: REVELANDO O NEGACIONISMO PARA
R-EXISTÊNCIA**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Amazonas, nível de Mestrado, como requisito para obtenção de título de Mestre. Área de contratação: Amazônia: Território e Ambiente. Linha de Pesquisa: Espaço, Território e Cultura na Amazônia.

Aprovado em: 04/10/2023

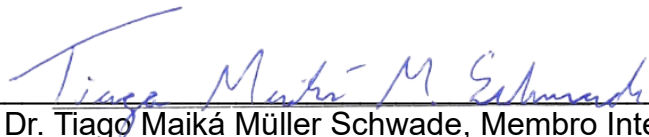
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Ivani Ferreira de Faria, Presidente
Universidade Federal do Amazonas
(PPGEOG – UFAM)



Prof. Dra. Marilina Conceição de Oliveira Bessa Serra Pinto, Membro Externo
Universidade Federal do Amazonas
(PPGS – UFAM)



Prof. Dr. Tiago Maiká Müller Schwade, Membro Interno
Universidade Federal do Amazonas
(PPGEOG – UFAM)

Dedico aos meus pais, por toda a oportunidade de estudo e amor incondicional; ao meu esposo e às minhas filhas, por serem a inspiração que eu tanto almejava; aos povos indígenas que compartilharam comigo as suas lutas, conhecimento e histórias de resistência, entendendo que é necessário descolonizar a "ciência"; à professora Ivani Faria que foi uma maravilhosa orientadora ao longo desses anos!

AGRADECIMENTOS

Aos meus amados pais, José Edson e Ana Guimarães, por todo carinho, cuidado, compreensão, amor e por todo o auxílio no decorrer da minha carreira acadêmica que tanto incentivaram desde pequena! Obrigada por sempre tratarem a educação como prioridade na minha vida e na vida dos meus irmãos, Anne Marcelle e José Edson. Hoje somos três professores, cada um do seu jeito, filhos de autônomos (ribeirinha de São Paulo de Olivença e retirante do sertão nordestino).

Ao meu esposo Aldenir Lizardo (Wirapipi Baré) e às minhas filhas Ana Luiza e Rita de Cássia (Yandara Baré), vocês são a minha base, o amor que sinto em viver, minha inspiração e perseverança. É por vocês que vou seguindo os meus sonhos e tenho absoluta certeza de que vocês sempre estarão por perto, torcendo por mim em todos os momentos da minha vida. Tudo por vocês, obrigada pela paciência e compreensão quando precisei ser “ausente” em muitos momentos no decorrer desses dois anos e meio!

À professora Ivani Faria, a melhor orientadora que tive, por todos os momentos e aprendizagem. Mesmo dizendo que “ninguém ensina nada para ninguém”, com você aprendi até o que eu julgava saber. Agradeço também por ter entrado para o grupo de pesquisa Dabukuri, mesmo sem muita experiência em comunidades e aldeias, mas com muita vontade de “aprender a aprender”.

Agradeço pelo apoio, pelo incentivo, mas também pelo “sacode” que foi necessário em alguns momentos no decorrer da pesquisa, pois me fez crescer como pessoa, como professora e, sobretudo, como pesquisadora. Muito obrigada por tudo, mas principalmente por acreditar em mim.

Aos povos indígenas, COPIME, lideranças indígenas, professores indígenas de Manaus e de São Gabriel da Cachoeira, que tanto compartilharam comigo conhecimentos, dores, lutas, festejos e desafios. O que aprendi com vocês, levarei para o coração, para a vida, para as escolas. Nossa luta continua, não acabará aqui, pois o processo de resistência é contínuo.

Às escolas da SEDUC, Benicio Leão e Divina Providência por terem aberto as portas das escolas e permitido o contato direto com os estudantes e professores,

gratidão eterna. A Coordenadoria Distrital de Educação 02 por apoiar e incentivar práticas anticoloniais no ambiente escolar.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Geografia que acompanharam o meu processo de aprendizagem e crescimento como pesquisadora e que compreenderam que a temática indígena é sim um tema extremamente importante da geografia e para a geografia decolonial.

Aos colegas da UFAM que fiz no decorrer destes anos e que compartilharam momentos felizes, mas também de desespero em alguns momentos, muito obrigada por serem tão parceiros.

Por isso que os nossos velhos dizem: "Você não pode se esquecer de onde você é e nem de onde você veio, porque assim você sabe quem você é e para onde você vai". Isso não é importante só para a pessoa do indivíduo, é importante para o coletivo, é importante para uma comunidade humana saber quem ela é, saber para onde ela está indo

Ailton Krenak em "O Eterno Retorno do Encontro".

RESUMO

Os estudantes da educação básica, em pleno século XXI ainda ignoram e desconhecem a diversidade dos povos indígenas que vivem no país, sobretudo nas cidades. Há uma concepção equivocada e preconceituosa, especialmente por parte dos estudantes sobre o que de fato é ser indígena no mundo contemporâneo. Mais de 500 anos se passaram, mas o pensamento e a maneira como essa questão ainda são trabalhados em sala de aula, principalmente na disciplina de geografia pouco mudou. Dessa forma, parte da sociedade ainda vê o indígena de uma forma negativista, com uma concepção estereotipada de que o "índio verdadeiro" é o que vive isolado na floresta com os mesmos costumes do século XVI. O objetivo desta pesquisa foi compreender a concepção dos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental I sobre os povos indígenas nas Escolas Estaduais Benício Leão e Nossa Senhora da Divina Providência. Nesse sentido, foi importante analisar o papel dos livros didáticos de geografia utilizados nas escolas, a abordagem dos professores que ministram geografia para o 5º ano, as críticas dos professores indígenas sobre a abordagem da questão indígena retratada nos livros didáticos de geografia, mostrando como abordam a temática indígena na sala de aula e como gostariam que fossem representados nos livros didáticos. A linha metodológica percorrida foi a pesquisa participante, com realização de pesquisa de campo, escuta sensível, mapas conceituais, fundamentados nos princípios da geografia anticolonial como uma alternativa dentro do sistema educacional. Por meio da pesquisa participante, os professores indígenas dos centros culturais de Manaus puderam propor alternativas para o fortalecimento dos povos indígenas no decorrer das aulas de geografia do ensino fundamental I, a partir da criação de uma comissão para redação e análise dos livros didáticos das ciências humanas composta por professores indígenas, antes que o material chegue às escolas com abordagens preconceituosas, incompletas e distorcidas com uma concepção colonizadora. Além disso, foi proposta a criação de uma secretaria de educação indígena, visando à autonomia de suas escolas e de seus conhecimentos. Ficou comprovado que, em pleno século XXI, os povos indígenas continuam invisibilizados pela sociedade nacional e que a ausência de conhecimento e de discussão crítica sobre eles nas escolas, principalmente pelos professores de geografia contribui para esse contexto em que predomina o preconceito e a desvalorização de suas culturas, além do não reconhecimento como povos portadores de direitos e autonomia para viverem como são.

Palavras-chave: Livro didático. Professores indígenas. Identidade indígena. Geografia anticolonial. Interculturalidade.

RESUMEN

Los estudiantes de la enseñanza básica, en pleno siglo XXI aún ignoran y desconocen la diversidad de los pueblos indígenas que viven en el país, especialmente en las ciudades. Existe una concepción equivocada y prejuiciosa, especialmente por parte de los estudiantes de la educación básica, sobre lo que realmente significa ser indígena en el mundo contemporáneo. Han pasado más de 500 años, pero el pensamiento y la forma en que se aborda esta cuestión en el aula sobretodo en la asignatura de geografía poco ha cambiado apenas han cambiado en relación con ellos. De esta manera, parte de la sociedad todavía ve al indígena de manera negativa, con una concepción estereotipada de que el "verdadero indio" es aquel que vive aislado en la selva con las mismas costumbres del siglo XVI. El objetivo de esta investigación fue comprender la concepción de los estudiantes de quinto grado de la Escuela Primaria sobre los pueblos indígenas en las Escuelas Estatales Benício Leão y Nossa Senhora da Divina Providência. En este sentido, es importante analizar el papel de los libros de texto de geografía utilizados en las escuelas, el enfoque de los profesores que imparten geografía para quinto grado, las críticas de los profesores indígenas sobre el enfoque de la cuestión indígena en los libros de texto de geografía, mostrando cómo abordan el tema indígena en el aula y cómo les gustaría que se representara en los libros de texto. La línea metodológica recorrida fue la investigación participativa, con la realización de investigaciones de campo, escucha sensible, mapas conceptuales, basados en los principios de la geografía anticolonial como una alternativa dentro del sistema educativo. A través de la investigación participativa, los profesores indígenas de los centros culturales de Manaus pudieron proponer alternativas para fortalecer a los pueblos indígenas durante las clases de geografía en la educación primaria, mediante la creación de una comisión para la redacción y análisis de los libros de texto de ciencias sociales compuesta por profesores indígenas, antes de que el material llegue a las escuelas con enfoques prejuiciosos incompletas y distorsionadas con una concepción colonizadora. Además, se propuso la creación de una secretaría de educación indígena, con el objetivo de garantizar la autonomía de sus escuelas y conocimientos. Se comprobó que, en pleno siglo XXI, los pueblos indígenas siguen siendo invisibles para la sociedad nacional y que la falta de conocimiento y debate crítico sobre ellos en las escuelas sobretodo por los profesores de geografía contribuye a un contexto en el que prevalece el prejuicio y la desvalorización de sus culturas, así como la falta de reconocimiento de su condición de pueblos con derechos y autonomía para vivir como son.

Palabras clave: Libro de texto. Profesores indígenas. Identidad indígena. Geografía anticolonial. Interculturalidad.

MUKUAIRASA (Resumo em Yegatu)

Aikue siya Yūbuesa Rukaita tamuteyūtu aite kua siya manugara ĩdijinaita tarikuwa taresewara, tarikue waa ike Yaneretama turususa upe, maye tetama mirita asui uiku waita tetama wasu tarupi. Aikue maduarisa ũba wa supi asui puxuwerawa manduarisa ĩdijinaita ruaxara, yapuderĩ yāye aikue piri yawewa māduarisa uiku uyūbuesaraita akāga upe, tayūbue waita “yūbuesa yupirūgasape”, yaserukawa (Educação Basica). Ūba taukua manugara kua ĩdijina mirasa uyi araita rupi. Usasa 500 akayu, mā aite yaā manduarisa asui maye yūbuesara ruka upuraki uiku , ae mayere kuxiware waa yawe, tire tamutirika aite yaā mādurarisa yūbuesa ruka upe. Yawe resewara, miraita taumaā ĩdijinaita rese, maye mira puxuwera waa, uiku wa kaá upe, ti wa ukua ara, maye remā XVI sekulu rame kuera. Aite kua sikaisa muraki uyumuyā usikai arā ukua maita uyūbuesaraita 5º Akayu upe yūbuesa yupirūgasa upe, Yūbuesa Ruka séra waita, Benício Leão asui Nossa Senhora da Divina Providência. Yawewa rupi, yarikute yamaā manugara imuraki kua papera ũbeuwa geografia rese, ipupe waita ũbuesaraita upuraki 5º Akayu tairumu, maye ũbuesaraita ĩdijinaita taukūtai isese maye geografia ũpinima ĩdijina resewara asui maye ma taputai aite yā papera ũpinima supiwa ĩdijina resewa. Kua muraki uyumuyā sikaisa irumu, maye yepe Sikaisa Participante, mame aikue siya umuyā waa kua muraki serumu, ae ti ayumuyā sepesuwa. Uyumuyā, purādusaita , sēdusa rupi, mame aikue yaserukawa Mapa conceitual, mame aikue siya purādisaita ape, irupi amuyā aite kua muraki. Asui kua muraki ae usemu yepe māduarisa maye yarasu arā kua yubuesa supiwa yūbuesa upe. Irupi kua muraki , ũbuesaraita tapuraki wa Centro Cultural Manaus upe, tapudei tābeu maye yapudei yamukirībawa, maye yapudei yapuraki geografia yūbuesa upe, ape yumukirai yepe muatirisa umā arā maye pepera uyūpinima, maye ukūtari papera kuara upe, ti arā uyumusasa uyūbuesaraita supe maye yepe māduarisa puxuwera wa. Asui tamukirai yepe Secretaria ĩdijina tasupe upuraki waa yūbuesa irumu, yāse tarikute tamuya maye tamāduariwa yawe taukuasa irumu. Yaiku sekulu XXI upe, yapudei yamukame asui yābeu kua ĩdijina miriata, kariwaita supe ũba aikue aīta, maye mā tiwa yawe aikue kua ĩdijina miraita, yāse uba tapuuraki yūbuerasa rukaita rupi maye supi waa aikue kua ĩdijinaita uyi araita rupi, ti yamā purūgitasa ũbeuwa supisa. Yawewa resewara aikue siya umāduari waita puxuwera ĩdijinaita rese, tamuteyūtu takitiwara, ũba taputai taukua ĩdijina resewa maye aīta tariuku waita tadireitu aīta uvivei arā maye taputai waa asui taukuasa irumu.

Purūgitawa Sesewa (Palavras-chave): Māduariwa puxiwa. Papera Yūpinimawa. ĩdijina ũbuesaraita ĩdijina mirasa. Kuasa Iwi Tetama resewa (Geografia). Māduaisa Mugitasa rūdewa (Anticolonial).

Traduzido por: Anderson Tomás Ferreira - Werekena, falante da língua indígena Yēgatu.

MIREKŪKARO (Resumo em Tukano)

A'ti di'ta kahase bu'e'se wi'seri, a'te pahka mahkarī nira, po'terikaharā pehe mahsa kurari nisama nisere ne mahsitisama século XXI kurapɸ nimika. A'rā wi'marakā, ne bu'e nu'kase ta'tipa nira po'terikaharā nisetisere mahsitirāta nisama, toho werā ñaro wa'kūse mera po'terikaharā ni pihsusama a'ti kurapɸkerāre. 500 kɸ'mari pehkasā na a'ti di'ta ehtakaberore yɸ'rɸsa, tohota nimikā ne po'terikaharā ta'tiare ne mahsi mahsitisama, bu'ese wi'seripɸ na wi'mararē sɸori bu'erā nare weretikā toho nissa. A'rā geografiari merā da'rarāta wereti bu'tiasama. Toho werā a'rā pehkasā ta'tia kaharā, po'terikaharā na nisere mahsirō marirō, po'terikɸhū waro dɸhporopɸ século XVI nikapɸ nikaro weronoho tɸoñakasama. Toho werā po'terikɸhū waro nɸ'kɸripɸ nisama ni tɸoñasama. Toho wekarē pɸa wi'i bu'ese wi'seri Benício Leão kaharā, Nossa Senhora da Divina Providência kaharā 5º kɸ'mari bu'erā merā seriña nɸɸ wa'kūke nii. Toho werore de'ro niseti buhtiamiti a'te geografia bu'esse turiri, wi'mararē bu'erā, de'rowe te geografiapɸre a'te po'terikaharā yere ukūsetimiti, de'ro ukūro ɸati 5º ku'mari bu'erā, ni wa'kūke nii. Paharā merā neokū, na ukūse tɸo wesetise mera darake nii, geografia, dɸ'poropɸ na weseti ka'ronoho wetibosama, ma'ma tɸoñari ta'tia mera bu'ese ta'tia kaharō da'rato ni wahkūse mera seriñake nii a'te. A'ti mahka Manaurē, a'rā po'terikaharā wi'mara bu'erā, a'te po'terikaharā nisere mituhtua nɸ'kaya da'rarāsama. Na po'terikaharā wi'mara bu'erā na tuhtuakarē, a'te bu'ese turiri, keoro po'terikahararē ukū eheōpeose turiri wiharosa. A'rā pehkasāpe ñaro wahkūse mera po'terikaharā yere wereseti ka'ma. Toho nika, ni'ka secretaria, po'terikaharā ye se'saro ñanɸrɸri ta'tia da'rerasama ni wa'kūro, toho wekā po'terikaharā ye tu'tua nɸ'kayaharosa, dikese na mahsise mera bɸ'kɸarosa. Te a'te nɸmɸri século XXI nirikurapɸre, a'rā po'terikaharā ne bahuyuapeati, ne nata nima ninoña mari we dehkotinoma, na mahsise ne bahuyuapeati wesetikā, a'rā pehkasā mahsa yabiro mera po'terikahararē ñasetima. Na nisetiro, na mahsise mera nima ni, ñarorē ua.

Ukūsetike (Palavras-chave): Ña'ro pihsuse. Bu'ese turiri. Po'terikaharā wi'mararē bu'erā. Po'terikɸhūta nii nise. Geografia coloniata'tiare kōase, Mahsa Kurari Ka'se mera Masise.

Traduzido por: Maximiliano Correa Menezes – Tukano, falante da língua Tukano.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Mapa Conceitual	23
Figura 2 - Localização das escolas da área de estudo	26
Figura 3 - Localização das escolas indígenas e dos centros culturais de Manaus ...	28
Figura 4 - Códigos de Habilidades da BNCC	57
Figura 5 - Livros de Geografia.....	76
Figura 6 - Quem somos? Projeto Apis.....	77
Figura 7 - Inclassificáveis - Projeto Apis	78
Figura 8 - Terras Indígenas – 2016	81
Figura 9 - Brasil: distribuição de florestas – 2014.....	82
Figura 10 - Saiba Mais	83
Figura 11 - Atividade complementar – Projeto Apis	84
Figura 12 - Quem são os brasileiros – Coleção Crescer	87
Figura 13 - Os povos indígenas – Coleção Crescer	88
Figura 14 - Os povos africanos – Coleção Crescer	91
Figura 15 - Demarcação das terras indígenas, urgente! – Coleção Crescer	92
Figura 16 - Terras indígenas no Brasil – 2015 – Coleção Crescer.....	94
Figura 17 - A diversidade na nação brasileira – LigaMundo	96
Figura 18 - Os primeiros habitantes do território brasileiro – LigaMundo.....	98
Figura 19 - O povo brasileiro - indígenas	100
Figura 20 - O povo brasileiro – LigaMundo	101
Figura 21 - Indígenas – LigaMundo.....	103
Figura 22 - Mistura de culturas - LigaMundo	105
Figura 23 - Onde estão? LigaMundo	107
Figura 24 - Jeitos de aprender – LigaMundo	108
Figura 25 - Terras Indígenas – LigaMundo.....	110
Figura 26 - Movimento Indígena – LigaMundo	112
Figura 27 - Atividade com Grafismo	115
Figura 28 - Mapa conceitual – Escola Benício Leão.....	116
Figura 29 - Quem são os indígenas?	117
Figura 30 - Como os primeiros povos “se formaram”?	118
Figura 31 - Onde vivem?.....	120
Figura 32 - Quais os costumes dos indígenas?.....	121

Figura 33 - Quais as influências indígenas na sociedade?.....	122
Figura 34 - São índios ou indígenas?.....	123
Figura 35 - São índios ou indígenas?.....	123
Figura 36 - Mapa conceitual – Benício Leão	125
Figura 37 - Quem são os indígenas?	126
Figura 38 - Existe diferença entre índio e indígena?	127
Figura 39 - Quais influências deixaram para nós?	128
Figura 40 - Quais os costumes?.....	130
Figura 41 - Onde estão hoje?.....	131
Figura 42 - Como vivem atualmente?	132
Figura 43 - Mapa Conceitual – Escola Divina Providência	133
Figura 44 - Quem são os povos indígenas?.....	134
Figura 45 - Eles vivem em “tribo”? Eles moram em casas de palha?	135
Figura 46 - Não estão nas cidades? Eles estudam e trabalham?.....	137
Figura 47 - São seres que vivem nas florestas? Andam nus ou pintados?.....	139
Figura 48 - Equipe 5 - Eles vivem da caça?	140
Figura 49 - Mapa Conceitual – Escola Divina Providência	141
Figura 50 - Onde estão os indígenas?	142
Figura 51 - Como vivem?.....	143
Figura 52 - Do que se alimentam?	144
Figura 53 - Eles estudam e trabalham aonde?.....	146
Figura 54 - Como se vestem?	147
Figura 55 - Roda de conversa.....	159
Figura 56 - Cocar na escola	167
Figura 57 - Jogo da Onça.....	168

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Identificação das escolas e dos Espaços Culturais Indígenas de Manaus.....	61
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACP – Aprendizagem Com Pesquisa

APIB – Articulação dos Povos Indígenas do Brasil

APP – Aprendizagem Pela Pesquisa

CIMI – Conselho Indigenista Missionário

COIAB – Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira

CNE – Conselho Nacional de Educação

CTI – Centro de Trabalho Indigenista

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

COPIME – Coordenação dos Povos Indígenas de Manaus e Entorno

EVP – Ensino Via Pesquisa

FAE – Fundação de Assistência ao Estudante

FENAME – Fundação Nacional de Material Escolar

FUNAI – Fundação Nacional dos Povos Indígenas

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia E Estatística

ISA – Instituto Socioambiental

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MPF – Ministério Público Federal

OIT – Organização Internacional do Trabalho

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PLID – Programa do Livro Didático

PNE – Plano Nacional de Educação

PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático

PPP – Projeto Político Pedagógico

PPPI – Projeto Político Pedagógico Indígena

SEDUC – Secretaria de Estado de Educação e Desporto

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

TI – Terra Indígena

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	19
1. A COLONIALIDADE NA AMAZÔNIA, NA EDUCAÇÃO E NA GEOGRAFIA.....	35
1.1. Identidade indígena e autoidentificação	39
1.2. Direito à educação indígena ao direito à identidade no Brasil	47
1.3. O olhar geográfico sobre os povos indígenas na escola	63
2. POVOS INDÍGENAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA.....	68
2.1. Os livros didáticos de Geografia do Ensino Fundamental	69
2.2. Povos indígenas na perspectiva dos estudantes não indígenas	114
2.3. Nós indígenas nos livros didáticos de Geografia	151
2.4. Perspectivas dos professores e lideranças indígenas sobre a questão no sistema escolar	158
3. DA GEOGRAFIA COLONIZADORA A GEOGRAFIA DECOLONIAL	163
3.1. Instrumentos e estratégias utilizadas nas aulas de Geografia	166
3.2. Abordagens e perspectivas dos professores e estudantes indígenas sobre as aulas de Geografia.....	169
3.3. Desafios para uma Geografia Decolonial	172
CONSIDERAÇÕES FINAIS	176
REFERÊNCIAS	181
APÊNDICE	189

INTRODUÇÃO

A educação brasileira vem passando por constantes mudanças em várias áreas que integram o conhecimento científico. São observadas mudanças na sociedade, na tecnologia educacional e no processo de aprendizagem. Ao analisar sua trajetória histórica, podemos observar que ainda faltam inúmeras transformações para que se possa realmente chegar a um estágio em que as pessoas se tornem cidadãos críticos e autônomos, capazes de demonstrar atitudes apropriadas em diferentes situações das atividades humanas, como no cotidiano de uma comunidade, no ambiente de trabalho, na família, na cidade e diante da diversidade cultural, entre outras possibilidades.

Nesse cenário de constantes mudanças e transformações, é possível identificar que muitas escolas públicas na cidade de Manaus ainda ignoram a diversidade dos povos indígenas que vivem no país, especificamente nas cidades. Além disso, prevalece a concepção equivocada, arcaica e até mesmo romântica que a sociedade brasileira, e especialmente os estudantes, possuem sobre o que realmente significa ser indígena na Amazônia e no mundo contemporâneo.

Vale lembrar que os conhecimentos da geografia nem sempre foram aceitos pela sociedade. De forma equivocada, essa ciência já foi considerada desnecessária para o entendimento espacial, territorial e de suas relações com a sociedade e a cultura humana, por exemplo. No entanto, essa área do conhecimento científico está inserida em diferentes pensamentos filosóficos que remontam aos tempos antigos e que são extremamente importantes para o estudo da diversidade de povos indígenas na contemporaneidade.

Os povos indígenas no contexto histórico do Brasil foram socialmente desprezados e muitas vezes vistos com preconceito e violência. O próprio termo "índio" não possui uma semântica clara e expressa apenas a marca histórica e contraditória do processo de colonização que marcou o nosso país. De acordo com Almeida (2010, p. 151):

[...] em toda a América havia inúmeros povos distintos que foram chamados de índios pelos europeus que aqui chegaram", classificados pelos portugueses com o intuito de viabilizar os objetivos da colonização. Nas investidas voltadas as questões etnocêntricas, o colonizador era a principal referência. Dessa forma, os nativos simplesmente foram classificados em dois grupos de índios: "aliados" e "inimigos.

Levando em consideração a reprodução histórica e estrutural de preconceitos e de toda forma de violência, escravidão, perseguições e catequização, a trajetória institucional da atuação dos órgãos de "proteção" fez registro à diversidade de formas de organização social e resistência dos povos originários, língua, tipo físico e cultura, fazendo a constatação da diversidade de troncos linguísticos divididos em inúmeros subgrupos.

Segundo Santos e Meneses (2019, p. 9), é necessária uma mudança epistemológica pautada em alternativas para lutar contra a opressão que continua a ter um lugar no mundo. Ainda estamos vivendo, segundo os autores, um período repugnante de desigualdade e discriminação, dando a impressão de que são políticas aceitáveis, e as forças sociais acabam perdendo a força e ficando na defensiva. Assim, a resistência ocorre cada vez mais fora do contexto institucional, sendo necessário ir muito além do pensamento crítico eurocêntrico, por mais "brilhante" que seja o conjunto de teorias que ele gerou.

A expressão "povos indígenas" pode ter referência a grupos humanos que foram encontrados em várias partes do mundo, e que, muitas vezes, são bastante diferentes entre si, ou seja, o modo de falar, de alimentar a comunidade em que estão inseridos e a forma como vivem e se relacionam com o ambiente. É apenas o uso corrente da linguagem que faz com que, em nosso país e em outros, fale-se em povos indígenas no senso comum utilizando o termo "índio", que se popularizou devido ao processo de colonização. Na verdade, o próprio termo 'índio' é considerado por muitos povos como excludente, pois inferioriza, generaliza e uniformiza a diversidade de povos e culturas espalhadas por todo o planeta.

Dessa forma, é visto que grande parte da sociedade ainda tende a ver o indígena de uma forma negativista, como se fosse um problema, ou ainda possuem uma concepção romântica e também equivocada, como a de que "índio verdadeiro" é o que vive isolado na floresta com os mesmos costumes do século XVI, ou seja, aqueles que andavam nus ou pintados, que não falavam a língua portuguesa e que desconheciam outras tecnologias existentes fora dos seus contextos culturais e territoriais.

Nesse sentido, o que precisa ser compreendido é que toda cultura é dinâmica, ou seja, ela está em constante mudança. A diversidade cultural brasileira não é a mesma de anos atrás. Segundo Souza (2003, p. 27), "A dinâmica cultural é

um dado fundamental para toda sociedade e um sinal de que a cultura está viva e gozando de plena saúde". O mesmo pode acontecer com a linguagem. Ela está em constante transformação. E é justamente por este motivo que, na Língua Portuguesa, a palavra "índio" ao longo dos anos deixou de ser uma identificação étnica para tornar-se um termo simplesmente pejorativo utilizado em grande escala.

Dessa maneira, quando os estudantes são instigados a refletirem sobre a diversidade cultural dos povos indígenas, logo vem à ideia arcaica e discriminatória de que não deveriam utilizar a tecnologia, não deveriam cursar educação superior, não deveriam ter participações efetivas em questões políticas e não fazer o uso de roupas e medicamentos, pois assim for, serão considerados aculturados, ou "falsos índios". Sabemos que um grupo de pesquisadores, principalmente da antropologia, como Peter Gow, Franz Boas, Roger Bastide, Gilberto Freyre e Jean Herskovitz, defendem a existência da "aculturação", ou seja, a perda da cultura para outros povos, mas na verdade, o que ocorre é a transformação da cultura e quem pode e deve definir se essa transformação é algo bom são os povos indígenas.

Assim, muitos estudantes não indígenas da educação básica ainda desconhecem a diversidade dos povos indígenas do território brasileiro e as transformações sociais em que estão inseridos desde muito tempo. Nesse sentido, o papel da escola e dos livros didáticos de geografia que são utilizados na comunidade escolar tornam-se elementos importantes nos questionamentos relacionados à concepção da identidade dos indígenas na contemporaneidade por parte dos estudantes. Os livros didáticos trazem textos que tratam dos povos indígenas? Esses textos abordam a diversidade cultural e política como povos e seus direitos? A escola está desempenhando o seu papel para formar cidadãos críticos e uma sociedade igualitária?

Com base na divulgação dos resultados do IBGE (2022), o número de indígenas no Brasil corresponde a 1.693.535 pessoas, o que representa 0,83% da população total do país e cerca de 305 povos com 274 línguas. Os dois estados com maior número de indígenas são Amazonas (490,9 mil) e Bahia (229,1 mil), onde concentram 42,51% do total da população no país. Em 2022, Manaus foi o município brasileiro com maior número de povos indígenas, com 71,7 mil, seguida de São Gabriel da Cachoeira (AM), que possui 48,3 mil habitantes indígenas, e Tabatinga (AM), com 34,5 mil.

Faria, Castro e Osoegawa (2022), afirmam que, de acordo com a Coordenação dos Povos Indígenas de Manaus e Entorno – COPIME (2023), há mais de 60 mil indígenas em Manaus, invisibilizados pelos órgãos públicos e sofrem violências e conflitos de toda ordem. Isso confirma a previsão de Faria, que considerava que existiam mais de 60 mil indígenas em Manaus. Estima-se que representam 40 dos 64 povos originários do Amazonas, que migraram para Manaus.

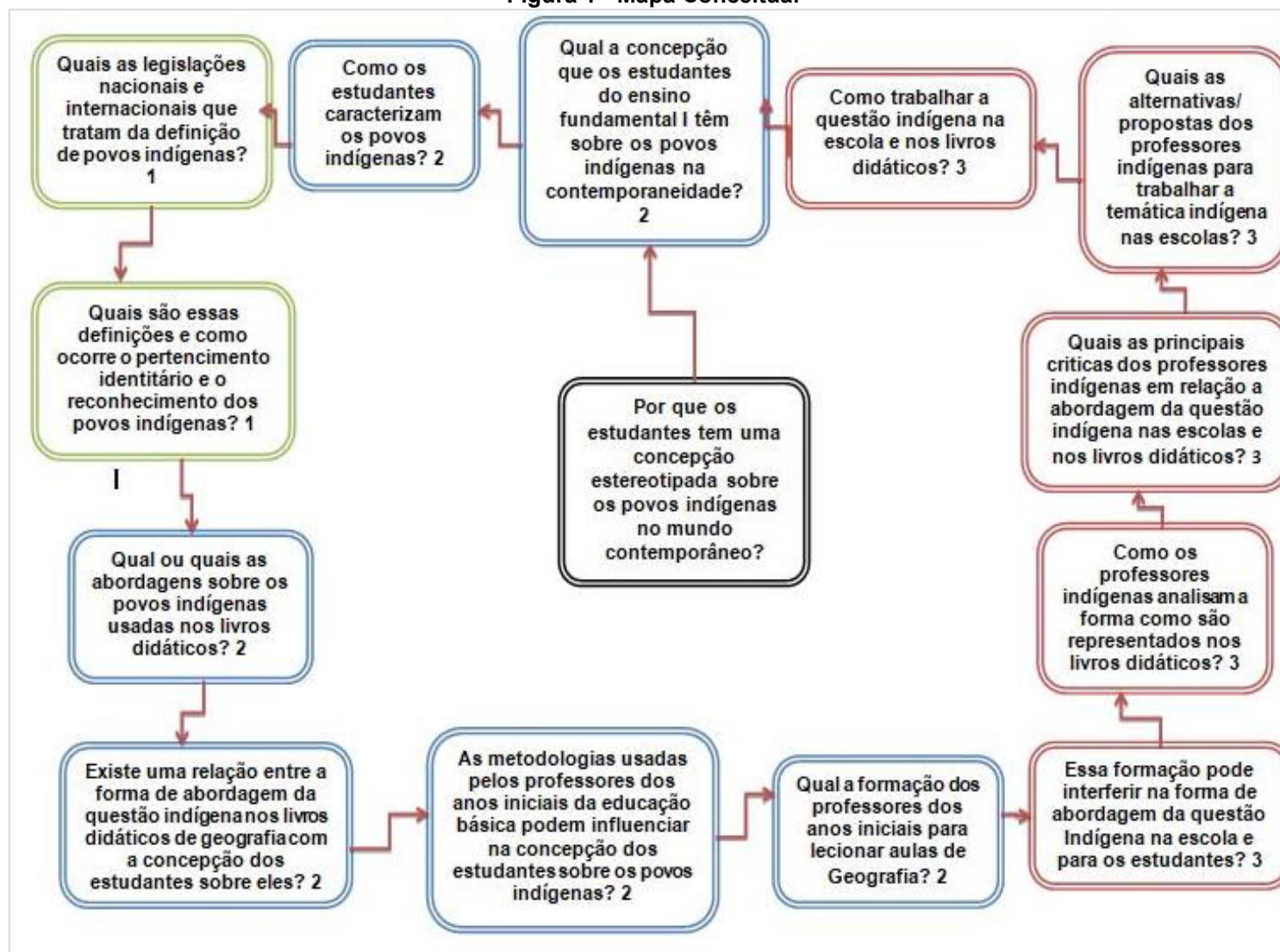
Destes, de acordo com Faria, Castro e Osoegawa (2022), a maioria é mulher, que migraram com seus filhos em busca de melhores condições de vida, já que as políticas públicas não chegam às bases, enquanto em alguns casos, os maridos ficam na TI para tentar dar suporte alimentar e manter as relações socioculturais e territoriais com suas origens. Elas vêm se organizando em associações, fazendo artesanatos, apresentações culturais como forma de manter a identidade ao mesmo tempo em que tentam sobreviver na cidade, com outros tipos de trabalho, na maioria subempregos.

Ao chegar à cidade os desafios ainda são maiores, pois os preconceitos ainda existem e, sobretudo, seus direitos à educação e saúde diferenciadas são negados. Existem em Manaus, quatro escolas indígenas municipais e os centros culturais que em uma interpretação equivocada dos entes públicos educacionais, conseguem separar a educação de um povo da sua cultura.

De acordo com Brand (2010 apud Urquiza e Calderoni, 2015, p. 11), os povos indígenas são "eticamente diferentes", sujeitos com saberes, fazeres, visão e experiências históricas diferentes das entendidas como universais por terem outra lógica para se relacionarem com o mundo, por terem cosmovisão própria, foram e ainda são subjugados e postos às margens da sociedade envolvente.

Nesse sentido, em meio ao problema posto, começamos a refletir sobre algumas questões, a partir da problematização no mapa conceitual (Figura 1) para o desenvolvimento da pesquisa que nos ajudam a organizar os caminhos metodológicos para alcançar as respostas conforme os objetivos.

Figura 1 - Mapa Conceitual



Elaboração: A autora (2022).

A partir da problematização levantada no mapa conceitual acima, é notório que a geografia está relacionada diretamente com a temática da educação indígena, seja em continuar mantendo essa visão equivocada sobre os povos indígenas, seja quando ela pode se transformar em libertadora e autônoma, tornando-os sujeitos donos de suas próprias histórias e compreendendo o que é de fato ser indígena na atualidade, ao mesmo tempo em que vem demonstrar a verdadeira identidade do povo brasileiro, suas raízes, seus preconceitos e até mesmo a negação da formação de nossa sociedade.

Dessa forma, não podemos separar os conceitos de cultura e território, pois eles são indissociáveis. Atrevo-me a relacionar também com a categoria geográfica lugar, visto que a escola é um lugar e, segundo Faria (2008, p. 48), “o que difere um lugar do outro é a forma de ocupação e os atores sociais engajados nesse processo que produzem o espaço de acordo com seus costumes, valores, tradições, ou seja, a cultura”.

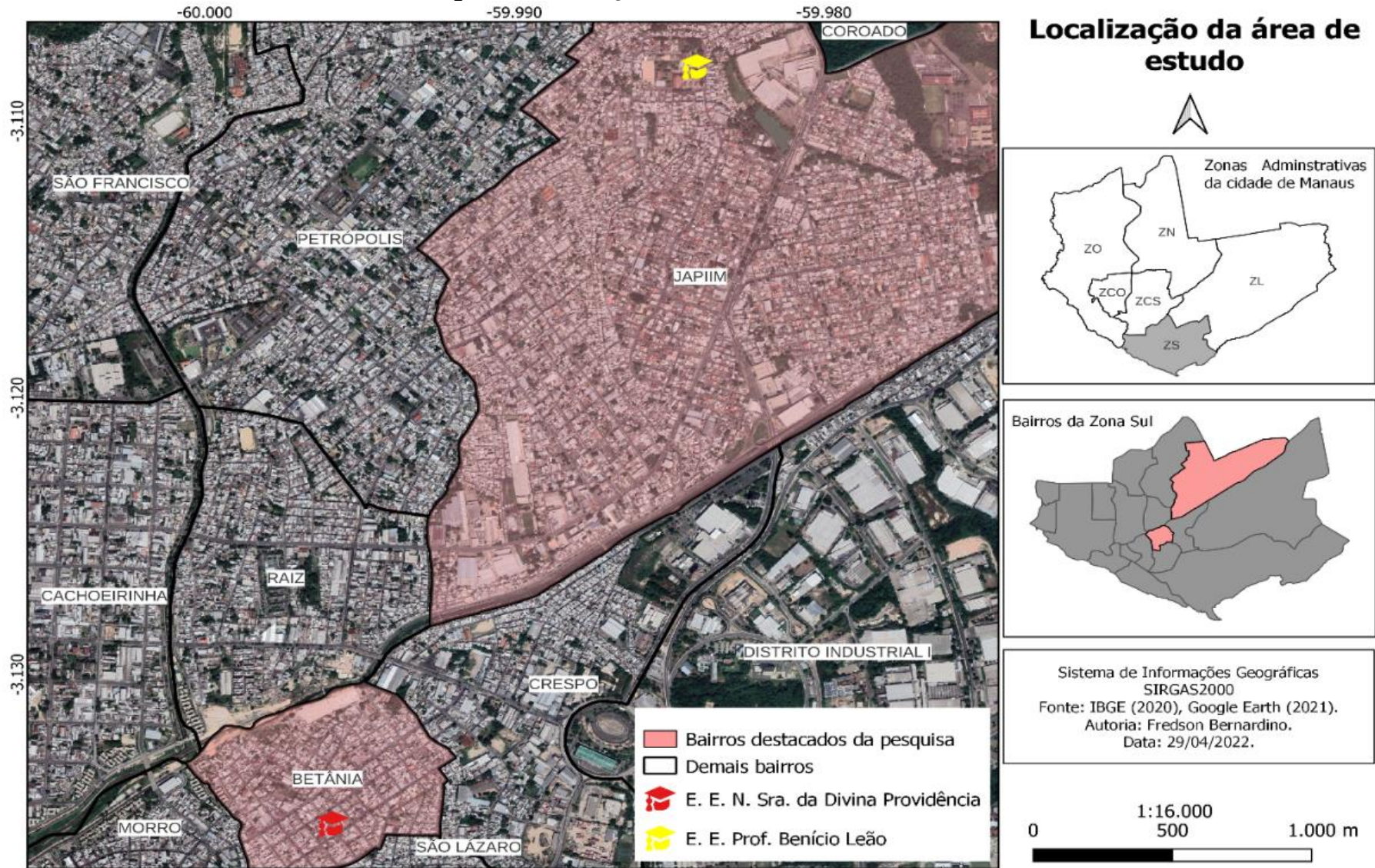
Portanto, discutir e problematizar para que seja possível a desconstrução de estigmas consistentes na composição da imagem do indígena, mais próxima à realidade, é de extrema importância. Ignorar a existência das sociedades indígenas, assim como suas infinitas contribuições, continuando com concepções estereotipadas e congeladas no tempo, valorizando a visão eurocêntrica em detrimento da riqueza cultural, que foi contribuída pelos nativos, é simplesmente desvalorizar a diversa cultura do povo brasileiro. Dessa forma, as epistemologias do sul, nesse caso, surgem como “uma luz no fim do túnel” contra a dominação e a opressão (Santos, 2010).

Atualmente na sociedade, não é fácil aceitar a ciência do saber de um indígena e do caboclo. As perguntas que precisamos responder só serão de fato respondidas quando descolonizarmos o conhecimento, isto é, o pensar e o saber para aceitar os outros pensamentos considerados não científicos para assim reinventar o poder que o conhecimento tem. A epistemologia do sul nos mostra que, para além do mundo de desigualdade e injustiças sociais oriundos do colonialismo e do imperialismo, já evidenciados pela teoria da dependência e outras, ainda há um legado epistemológico do eurocentrismo que acaba nos impedindo de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias (Gonçalves, 2005).

El paradigma de la interculturalidad ha generado un sinnúmero de trabajos teóricos, reflexiones metodológicas y propuestas de intervención; despierta a la par de múltiples respuestas, un número igual de acaloradas polémicas. Los intentos de explicación pueden estar basados en contextos geopolíticos, trasfondos económicos o implicaciones étnicas (Gómez, Hernández, 2010, p. 13).

Utilizando as bases da geografia anticolonial, a pesquisa teve como área de estudo a cidade de Manaus, com foco em duas escolas estaduais que possuem o ensino fundamental I: Nossa Senhora da Divina Providência (Betânia) e Professora Benício Leão (Japiim), ambas localizadas na zona sul da cidade de Manaus (Figura 2) e pertencente à SEDUC Amazonas. Como sujeitos sociais, foram envolvidos aproximadamente 100 estudantes e dois professores do 5º ano dessas duas escolas.

Figura 2 - Localização das escolas da área de estudo



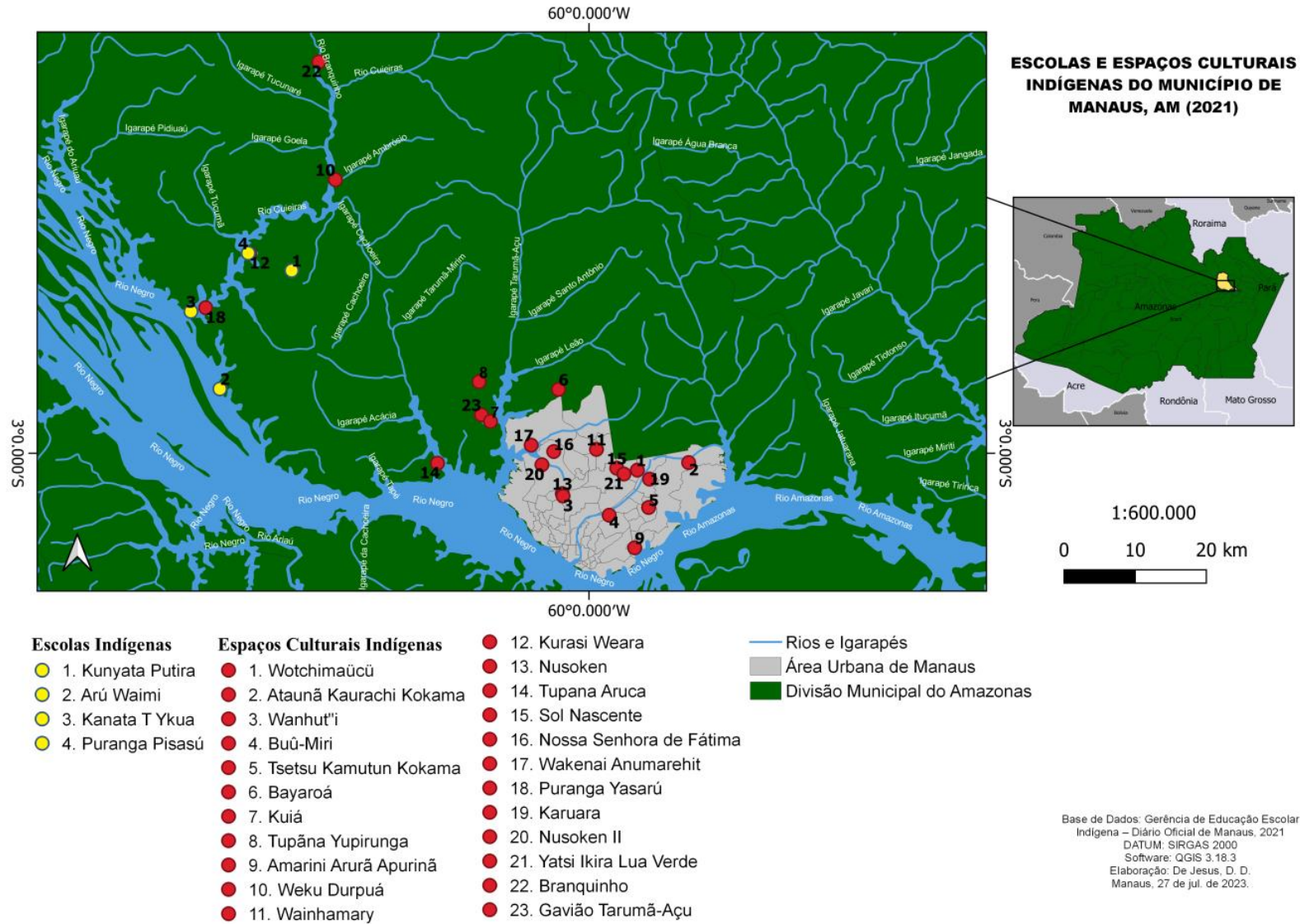
Fonte: IBGE (2020), Google Earth (2021). **Elaboração:** Fredson Bernardino (2022).

Além das duas escolas estaduais Benício Leão e Divina Providência, também participaram diretamente o setor de educação da COPIME e sete professores dos Centros Culturais Indígenas de Manaus (Figura 3).

A Escola Estadual Nossa Senhora da Divina Providência foi fundada e mantida pela Congregação de Santa Dorotéia do Brasil. Em 02 de março de 1918, a escola foi inaugurada com a designação de "trabalhatório da Nossa Senhora da Divina Providência", anexa ao Ginásio Santa Dorotéia. Em 1923, a designação "trabalhatório" foi alterada para escola. Pela Portaria Ministerial nº 190, de 10.03.70, a denominação foi alterada de Ginásio para Colégio Santa Dorotéia.

Em 1953, a escola foi oficialmente reconhecida como Escola pelo Decreto Lei nº 239, de 15.12.53, publicado no Diário Oficial em 21.12.53. Em 1956, o prédio onde funcionava a escola foi demolido e passou a funcionar no Colégio Santa Dorotéia, localizado na avenida Joaquim Nabuco, nº 1061. Em 1969, a escola foi instalada no bairro da Betânia, na rua do Cruzeiro, nº 04, onde está localizada atualmente

Figura 3 - Localização das escolas indígenas e dos centros culturais de Manaus



Fonte: Gerência de Educação Escolar Indígena – Diário Oficial (2021), Datum Sirgas (2000). Elaboração: Douglas de Jesus (2023).

De acordo com o Projeto Político Pedagógico, a escola oferece o Ensino Fundamental I, atendendo estudantes do 1º ao 5º ano em dois turnos, matutino e vespertino. O prédio é alugado para a Secretaria de Educação – SEDUC e inclui 10 salas de aula, 01 biblioteca, 01 arquivo morto, 01 secretaria, 01 sala dos professores, 01 depósito para merenda escolar, 01 depósito para materiais de limpeza e higiene, 01 auditório, 01 sala diretoria, 01 cozinha, 11 banheiros e 01 almoxarifado.

A escola tem um corpo discente composto por 645 estudantes, sendo 315 no turno matutino e 330 no turno vespertino. A maioria dos estudantes provém da comunidade Betânia e bairros adjacentes, como Morro da Liberdade, São Lázaro e Japiim.

Os recursos humanos da escola incluem 01 Gestora, 26 Professores (02 em readaptação), 01 Secretária, 01 Pedagogo, 01 Assistente Administrativo, 01 Estagiária, 03 Vigias (porteiro), 01 Agente de Portaria, 03 Auxiliares de Serviços Gerais e 04 Merendeiros. Todos os membros da equipe são efetivos, com exceção do cargo de gestão escolar, que é indicado pela Secretaria de Educação.

A Escola Estadual Nossa Senhora da Divina Providência possui Regimento Escolar, Projeto Político Pedagógico, Conselho Escolar e uma Associação de Pais, Mestres e Comunitários (APMC) atuante. A APMC mobiliza recursos federais do MEC-FNDE, participando do programa PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola) e do Prêmio Escola de Valor, o que proporciona maior autonomia à instituição em três dimensões básicas: Pedagógica, Administrativa e Financeira.

A Escola Estadual Professor Benício Leão foi fundada em março de 1981, na gestão do Governador José Lindoso e do Secretário de Educação Aldo Gomes da Costa, como Centro de Estudos Supletivo Professor Benício Leão, atendendo à demanda dos antigos 1º e 2º graus.

Em 1988, passou a ser denominada Escola Estadual Professor Benício Leão, conforme o Decreto Nº 11. 481 de 26 de setembro de 1988. A escola atende estudantes do 1ª à 4ª série em diferentes turnos, incluindo matutino, vespertino e noturno com o Programa de Educação Básica (PEB). Ela está localizada na Avenida Jorge Biváqua s/n Japiim I e tem como Patrono o Professor Benício Leão, ex-professor de geografia do Instituto de Educação do Amazonas.

De 1997 a 2009, a escola funcionou em três turnos, matutino, vespertino (1ª à 4ª série) e noturno (Educação de Jovens e Adultos - EJA, com Alfabetização, 1ª e 2ª etapa). Atualmente, ela opera com dois turnos, matutino e vespertino, atendendo ao Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano, com um total de 437 estudantes. A escola possui um quadro de funcionários de regime efetivo, incluindo 17 professores e 12 funcionários administrativos. Suas instalações incluem 22 dependências, com 08 salas de aula, além de espaços administrativos e pedagógicos, como diretoria, secretaria, sala dos professores, pedagogia, banheiros, biblioteca, sala de informática, cozinha, refeitório, depósitos e uma área externa para atividades físicas e recreativas.

Com relação aos professores de geografia, cada escola possui quatro professores que ministram o componente na escola, sendo dois em cada turno. Todos possuem formação em Pedagogia.

Após o reconhecimento histórico e geográfico das duas escolas estaduais, a pesquisa teve início com um levantamento dialógico sobre o que os estudantes gostariam de saber, estudar, quais problemáticas gostariam de abordar e que mistérios gostariam de desvendar (Oliveira, 2008). Foi necessário, então, o diálogo entre estudantes e professores, trazendo para a pesquisa o contexto em que estão inseridos e o conjunto de conhecimentos que possuem.

Para a realização da pesquisa, foram utilizados levantamentos de fontes primárias, incluindo trabalho de campo nas escolas selecionadas, conversas abertas com os sujeitos envolvidos (estudantes e professores não indígenas, professores e lideranças indígenas), observação direta e participante, com evidências fotográficas nas escolas, e rodas de conversa com professores indígenas, além de oficinas de atividades com os estudantes. Também foram feitos levantamentos de fontes secundárias por meio de referências bibliográficas sobre a questão em análise e dos aportes teóricos necessários para a análise pretendida. Por fim, foi realizada uma análise documental dos livros didáticos utilizados pelos professores das escolas em questão.

A pesquisa contou com a participação de aproximadamente 100 estudantes, distribuídos em duas turmas (matutino e vespertino) em cada escola, bem como dois professores do 5º ano do Ensino Fundamental I. Os referidos professores têm

formação em Pedagogia e possuem, em média, 10 anos de experiência em sala de aula, lecionando para turmas de 4º e 5º anos.

Inicialmente, a pesquisa pretendia envolver estudantes indígenas dessas escolas. No entanto, após um levantamento preliminar, verificou-se que não existem estudantes indígenas, pelo menos não declarados na matrícula ou identificados pelos professores. Além disso, a pesquisa teve a participação de duas professoras indígenas da SEDUC que atuam em outras escolas regulares: a professora Cláudia Sateré, que ministra aulas na Escola Estadual Alfredo Campos, no conjunto Nova República, e possui licenciatura em História, e a professora Regiane Baré, licenciada em pedagogia e geografia, que ministra aulas no CPM I, bairro Petrópolis, zona sul de Manaus.

Convidamos os 27 professores dos centros culturais indígenas para rodas de conversa, realizadas nos dias 11/03/2023 e 12/03/2023 via Google Meet. No entanto, apenas 7 deles puderam participar devido a incompatibilidades de agenda. Os professores presentes foram Silvânio Kokama, Luarda Apurinã, Domingos Tikuna, Leilane Sateré, Mirele Sateré, Maricaua Kokama, Geane Sateré e o professor Joede Sateré, integrante da comissão de educação da COPIME. Também participaram dois professores do alto Rio Negro, do município de São Gabriel da Cachoeira: Maximiliano Tucano e Anderson Werekena. Ambos são graduados na Licenciatura Indígena em Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável pela Universidade Federal do Amazonas. No total, 16 professores estiveram diretamente envolvidos no trabalho.

A escolha das escolas se deu pelo fato de ambas oferecerem o segmento do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I e por estarem, em certa medida, distantes de escolas ou comunidades ou associações indígenas. Além disso, ambas as escolas possuem estudantes de diversas classes sociais, alguns deles inclusos no Programa Auxílio Brasil, e muitos já frequentaram escolas particulares. É importante ressaltar novamente a faixa etária dos estudantes do 5º ano, que varia entre nove e onze anos, representando, portanto, um estágio crucial em seu processo de formação.

A construção e o desenvolvimento da metodologia desta dissertação partiram dos procedimentos do Ensino Via Pesquisa (EVP), atualmente denominado por Faria (2018) como Aprendizagem pela Pesquisa (APP). Isso envolveu a elaboração de um mapa conceitual, conforme observado na Figura 01, alinhado com os objetivos que

orientam o desenvolvimento da pesquisa. É importante destacar que a pesquisa se desenvolve a partir da APP, mas, como estamos lidando com a disciplina de geografia na escola, as atividades realizadas no âmbito da pesquisa se configuram como Aprendizagem com Pesquisa (ACP), entendendo que essa abordagem representa uma alternativa dentro do sistema educacional.

É relevante mencionar que as conversas realizadas foram gravadas com a autorização dos participantes e devidamente transcritas. Os depoimentos apresentados no corpo do texto serão identificados com os nomes dos estudantes e professores, quando autorizados. As pesquisas de campo, isto é, as atividades realizadas nas escolas, ocorreram nos meses de abril, maio, junho, julho, agosto, setembro e outubro de 2022, enquanto as conversas com os professores e estudantes ocorreram ao longo de 2022 e no início de 2023.

A pesquisa não se limitou a uma única abordagem. Ela teve como objetivo principal ampliar o conhecimento dos envolvidos e sensibilizar as pessoas e grupos que participarão direta ou indiretamente. Esperamos contribuir com soluções e propostas relevantes para apoiar as atividades transformadoras ao longo da pesquisa, bem como a produção de conhecimento científico.

Portanto, a pesquisa participante, aliada à aprendizagem com e pela pesquisa, é influenciada pelo contexto educacional local e pelos interesses do grupo de educandos em processo de formação. O pensamento e o conhecimento são desenvolvidos a partir de uma metodologia que capta e discute os interesses e contextos de vida dos estudantes, promovendo pesquisas baseadas nesses interesses e contextos. Essas pesquisas são conduzidas pelos próprios educandos, que as utilizam como ponto de partida, mas não como ponto de chegada, uma vez que o conhecimento é um processo contínuo (Faria, 2018).

A abordagem de aprendizagem com pesquisa utilizada neste trabalho guarda estreita relação com a "Aprendizagem pela Pesquisa". Portanto, é fundamental distinguir a "Aprendizagem pela Pesquisa" como uma alternativa ao sistema educacional da "Aprendizagem com Pesquisa", que se configura como uma alternativa dentro do sistema. Muitas vezes, esses conceitos são erroneamente tratados como sinônimos por professores, pedagogos e gestores. Porém, de acordo com Faria, a aprendizagem é o processo e o aprendizado é o resultado do processo, a aprendizagem é contínua.

A pesquisa se desenvolveu em três momentos, com os procedimentos metodológicos necessários para alcançar os objetivos. É importante esclarecer que esses momentos não ocorreram de forma hierárquica nem sequencial. A distinção é meramente didática para melhor entendimento.

1. Levantamento de fontes secundárias: Compreendeu o levantamento bibliográfico, análise documental e revisão de literatura. O enfoque da pesquisa é geográfico, mas é importante destacar que, em função do sujeito de estudo, recorreremos às contribuições de outras ciências, como pedagogia, antropologia e sociologia, com aportes dos seguintes pesquisadores: Carlos Walter Porto Gonçalves, Ivani Faria, John Dewey, Lawrence Stenhouse, Aníbal Quijano, Boaventura de Sousa Santos, Maria Paula Meneses, Pedro Demo e Paulo Freire. Ainda nesse primeiro momento, houve a análise documental dos livros didáticos de geografia definidos pelas escolas, sendo o Projeto Apis, da editora Ática, da autora Maria Elena Simielli, Coleção Crescer, da editora do Brasil, dos autores Andressa Alves, Camila Turcatel, Levon Boligian e LigaMundo, da editora Saraiva, dos autores Elian Alabi Lucci e Anselmo Lazaro Branco, além da legislação existente e buscas em mídias digitais de instituições indígenas e indigenistas (FUNAI, APIB, COIAB, CIMI, ISA, CTI, COPIME).

2. Levantamento de fontes primárias: Incluiu o trabalho de campo nas duas escolas estaduais, Benício Leão e Nossa Senhora da Divina Providência, além de trabalho na sede da COPIME. Também abrangeu observação participante durante as aulas de geografia, rodas de conversa com os professores-lideranças indígenas e professores não indígenas, e oficinas de gestão do conhecimento com o desenvolvimento de atividades lúdicas com os estudantes não indígenas.

3. Trabalho de gabinete: É o último momento, que não necessariamente ocorreu por último, mas mediante a realização dos procedimentos metodológicos. Esse momento consiste na análise e interpretação dos dados primários e secundários, produção cartográfica e redação da dissertação.

A dissertação está organizada em três capítulos que se articulam entre si. No primeiro, buscou-se fazer uma discussão sobre a colonialidade na Amazônia, na educação e na geografia, bem como a questão da identidade indígena e de autoidentificação, o direito à educação indígena e o direito à identidade no Brasil.

Além disso, houve uma discussão sobre o olhar geográfico sobre os povos indígenas na escola.

No segundo capítulo, discutiu-se a representação dos povos indígenas nos livros didáticos de geografia e como ocorre o processo de escolha desses livros no ambiente escolar. Abordamos também neste capítulo a perspectiva dos estudantes não indígenas sobre os povos indígenas e a discussão dos professores indígenas e lideranças indígenas sobre a questão indígena no âmbito escolar, sobretudo na educação básica.

No capítulo final, abordamos a transição da geografia colonizadora para a geografia decolonial, explorando igualmente os métodos e táticas empregadas durante as aulas de geografia, além das visões e posturas dos docentes e estudantes indígenas em relação a essas aulas. Concluímos ao analisar os desafios preeminentes para efetivamente estabelecer uma abordagem geográfica genuinamente decolonial.

1. A COLONIALIDADE NA AMAZÔNIA, NA EDUCAÇÃO E NA GEOGRAFIA

É notório nesta temática que, desde o período colonial, a discussão a respeito dos povos indígenas no Brasil é marcada por muitos grupos sociais. De um lado, estão os indígenas e as entidades que os representam; do outro lado, o Estado, os empresários, as grandes madeireiras e grande parte da população, que criou estereótipos como o de “índio” preguiçoso e incapaz de realizar várias tarefas.

Se voltarmos um pouco na história, desde o início do processo de colonização em 1500, veremos que toda a constituição do Estado brasileiro esteve atrelada às bases do colonialismo, do patriarcado e do escravismo, sendo vista por seus colonizadores como uma terra exótica e tropical, ocupada por povos incultos e não dignos do mesmo tratamento dos europeus.

Posteriormente, passou a ser um consulado, formado por povos “sublusitanos, mestiçados de sangue afros e índios” (Ribeiro, 1995, p. 47), que naquele momento estavam marginalizados e comandados pelos portugueses. Dessa maneira, todos os desejos/anseios dessa população e povos não eram levados em consideração. Naquele tempo, era o que impulsionava o poder marítimo europeu e tinha a garantia do enriquecimento da metrópole que explorava essa colônia – Lisboa.

O processo que envolve as imposições e o pensamento eurocêntrico, Quijano (1997) cunhou o conceito de colonialidade como algo que transcende as particularidades do colonialismo histórico e que não desaparece com a independência ou descolonização. Sendo, portanto, uma tentativa de explicar a modernidade como um processo intrinsecamente vinculado à experiência colonial. Ainda segundo Quijano (2005), existe a colonialidade do poder que se trata da constituição de um poder mundial capitalista, moderno/colonial e eurocentrado a partir da criação da ideia de raça, que foi biologicamente imaginada para naturalizar os colonizados como inferiores aos colonizadores.

Por conta da dominação europeia, que gradativamente se instalou nas Américas e, posteriormente, em outros continentes, sendo representada pelo seu enorme poderio econômico, cultural e territorial, forma-se a colonialidade do poder. A respeito desse conceito, Quijano (2002) contribui afirmando que o conhecimento é considerado superior quando a região onde o saber foi produzido for dominante e

predominantemente de população branca. Segundo essa ótica, entende-se que a colonialidade do poder é um modelo de poder moderno que conecta o controle do trabalho, a formação racial, o Estado e a produção de conhecimento (Quijano, 2002).

Seguindo essa linha de raciocínio, a colonialidade do poder, segundo Mignolo (2004, p. 676), é “o poder e o conhecimento que permitem classificar e dominar o resto da humanidade”. Dessa maneira, a colonialidade do saber provém da colonialidade do poder. Assim, para explicar a colonialidade do saber, Maldonado Torres esclarece que: “[...] a colonialidade do saber refere-se ao rol da epistemologia e às tarefas gerais da produção de conhecimento na reprodução dos regimes de pensamento colonial [...]” (Maldonado-Torres, 2007, p. 130).

Por conta da influência do colonizador no saber produzido em suas antigas colônias, mesmo após o rompimento, as ex-colônias continuam utilizando um padrão eurocêntrico em sua produção científica, devido a centenas de anos de dura limitação e controle cultural. Dessa forma, foi implantado gradativamente, ao longo dos anos, que o conhecimento do chamado “velho continente” sempre foi muito superior aos demais.

Ficou enraizado que somente tal conhecimento permitia aos europeus criar hipóteses válidas, lembrando que muitas informações produzidas fora do eixo do poder eram desconsideradas, ou apenas reescritas aos moldes do conhecimento colonizador. Atos como esses contribuem para uma perda de informação catastrófica para o mundo, visto que o que ocorre é um grande processo de homogeneização, não permitindo a pluriversalidade da produção científica (Mignolo, 2004).

Na concepção de Mignolo (2004, p. 677), “a colonialidade do poder e do saber veio a gerar a colonialidade do ser”; que, para Maldonado-Torres (2008, p. 96), parte-se da

[...] premissa de que há controle sobre os seres através da tradição e senso comum. Por isso, “a colonialidade do Ser refere-se ao processo pelo qual o senso comum e a tradição são marcados por dinâmicas de poder de carácter preferencial: discriminam pessoas e tomam por alvo determinadas comunidades” (MALDONADO-TORRES, 2008, p. 96).

Diante disso, compreendemos que “a tarefa do intelectual pós-colonial deve ser a de criar espaços por meio dos quais o sujeito subalterno possa falar para que, quando ele ou ela o faça, possa ser ouvido(a)” (Spivak, 2014, p. 16). Nesse sentido,

é importante combater a subalternidade, abrindo espaços de articulação do subalterno a fim de que este seja ouvido.

Retomando a relação com a colonização, podemos exemplificar principalmente na Amazônia a política da Coroa Portuguesa de incentivar a miscigenação entre os portugueses e as mulheres indígenas nas aldeias. Todo esse processo foi violento; essa miscigenação forçada estava articulada aos conhecimentos dos povos indígenas na adaptação dos colonizadores na floresta e também na imposição colonial de usar o conhecimento dos povos indígenas para a conquista de territórios ou até mesmo na expansão deles.

Essa concepção de "Amazônia miscigenada" é entendida por estudiosos como Pontes Filho (2010), que descreve que, por meio das missões religiosas, das expedições sertanistas, das "entradas e bandeiras" e da construção de fortalezas, Portugal passou a avançar no interior da Amazônia, no sentido oeste, caracterizando todo o processo colonizador de violência e opressão nesse período.

No decorrer do processo de ocupação da Amazônia, de acordo com Silva e Mascarenhas (2018), o interesse maior do colonizador era poder descrevê-la como exótica, depreciando seus habitantes, para justificar a colonização e a "civilização" dos povos indígenas. Posteriormente, na segunda metade do século XX, o termo "vazio demográfico" foi amplamente utilizado, e o "isolamento" amazônico entra como uma nova investida colonial, sendo a imagem fundamental para a intenção de integrar a Amazônia às exigências do mercado interno e do mercado mundial. Dessa maneira, houve a produção de um discurso homogêneo e colonial de que a Amazônia é uma região que, embora tenha sido uma das pioneiras na modernização da América Latina durante o auge da indústria da borracha, atualmente é percebida como a mais afastada do progresso (Pizarro, 2012).

Nos quatro séculos de colonização portuguesa na Amazônia, intensas batalhas aconteceram contra os indígenas, causando o genocídio, etnocídio e epistemicídio de muitos povos e constante resistência. Conforme Lino (2008), muito mais grave que o genocídio praticado foi o processo atrelado à imposição do pensamento eurocêntrico que eliminou muitas epistemologias e levou ao esquecimento de diversos conhecimentos tradicionais de muitos povos. Todavia, nesse contexto, não podemos minimizar os impactos do genocídio, pois o massacre dos povos originários, sobretudo na Amazônia, foi um dos piores genocídios da

humanidade, pois nunca pararam de enfrentar todos os tipos de violência seja física ou simbólica, as invasões e a exploração de suas terras pelo capital.

Na educação, exemplo disso é a falta de preparo de muitas escolas e professores para a temática da geografia ou história da própria Amazônia e do Amazonas, além do descaso das secretarias de educação, que priorizam "disciplinas" no atual "Novo Ensino Médio" como "projeto de vida" e "empreendedorismo".

De acordo com o estudo de Eduardo Galeano (2005, p. 57) na legenda do mapa-mundi, em encarte ao livro "A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais":

Aprendemos a geografia do mundo em um mapa que não mostra o mundo tal como ele é, se não tal como seus donos mandam que seja, o que se usa nas escolas e em todas as partes, o Equador não está no centro, o norte ocupa dois terços e o Sul, um. A América Latina abarca no mapa mundi menos espaço que a Europa e muito menos que a soma dos Estados Unidos e Canadá, quando na realidade a América Latina é duas vezes mais que a Europa e bastante maior que Estados Unidos e Canadá. O mapa, que nos apequena, simboliza todo o demais. Geografia roubada, economia saqueada, história falsificada, usurpação cotidiana da realidade, o chamado Terceiro Mundo, habitado por gente de terceira, abarca menos, como menos, recorda menos, vive menos, diz menos.

Segundo Santos e Meneses (2018, p. 12), o legado da ideologia colonial, intimamente associado à dominação capitalista e patriarcal, é tão pesado que nos espaços do Sul, os subalternos oprimidos não têm o direito à voz para expressar seus saberes e narrar suas realidades e experiências. Ou, caso afirmem esses saberes, estes permanecem como referências locais, dotadas de um valor particular, útil apenas no contexto que os produz. Como consequência da repressão e marginalização de outros conhecimentos para além da racionalidade científica, gera-se uma "ignorância sancionada" (Spivak, 1985, p. 6).

É evidente que além dos negros e indígenas, outros grupos sociais historicamente relegados e até criminalizados, como mulheres, a população LGBTQI+, camponeses sem terra, quilombolas, ciganos e comunidades tradicionais, foram incorporando as fileiras dos excluídos no país e sendo negligenciados nos processos de construção da nação. Nota-se que o processo de reconhecimento cultural e autoidentificação desses grupos tem sido fundamental para a luta contra as imposições sofridas por esses coletivos (Moreira e Candau, 2007, apud Righetti, Karpinski e Vitorino, 2021, p. 24).

Dessa forma, compreendemos que desde a colonização, o direito e o poder foram baseados em uma realidade racista e profundamente discriminatória. Portanto, houve uma constante reprodução da segregação presente na história da formação social e política do Brasil, sobretudo na Amazônia. Contraditoriamente, o discurso da democracia racial tornou-se parte da cultura brasileira e a sociedade o absorveu no senso comum, sendo um dos responsáveis pelo não reconhecimento da essencialidade dos valores negros, mestiços e indígenas (Anjos, 2010; Marcheri e Álvares, 2015).

1.1. Identidade indígena e autoidentificação

Ainda nas duas primeiras décadas do século XXI, persiste uma distorção em relação aos povos indígenas, conforme destacado por Freire (2016). Existem várias visões equivocadas, das quais podemos destacar cinco principais: o "indígena genérico", ou seja, a crença de que todos os indígenas compartilham uma única cultura ou estão homogeneizados em um único grupo; as "culturas atrasadas" que erroneamente comparam o modo de vida atual dos indígenas com culturas primitivas; e as "culturas congeladas" que perpetuam a ideia de que o verdadeiro "índio" é aquele que vive na floresta, usando arco e flecha, conforme descrito por Pero Vaz de Caminha em seus documentos. Assim, essa imagem ficou fossilizada no tempo. Outro equívoco apontado por José Ribamar Freire (2016) é a ideia de que os "indígenas pertencem apenas ao passado" e que os "brasileiros não são indígenas" o que leva muitos a não considerarem a contribuição dos indígenas para a identidade da população e do povo brasileiro, ou mesmo a sentirem vergonha de suas raízes.

Portanto, afirmar que alguém é indígena é, muitas vezes, considerado uma ofensa, devido ao sentimento de inferioridade imposto pelos colonizadores europeus durante o processo histórico de colonização que ainda prevalece sob a influência da colonialidade. É importante salientar que a negação da questão da identidade pelos indígenas é ilusória, uma vez que, como destaca Luciano (2006, p. 31), "ninguém consegue esconder sua aparência, físico, usos, costumes e modos de vida e de pensamento." Isso ocorre porque "na atualidade, os indígenas ainda precisam lidar com o desafio de lutar pela valorização e a autoafirmação de sua identidade, junto à luta por seus direitos de cidadão, o que pode gerar mais preconceito por grande parte da sociedade" (Luciano, 2006, p. 27).

Para Luciano (2006), pode-se citar como exemplo de autonegação às origens étnicas o fato de pessoas na Amazônia que se autodenominavam "caboclos". Esse grupo social não queria ser chamado de "índios". No entanto, também não poderiam ser considerados brancos ou negros devido à sua aparência física. Assim, consideravam-se como pessoas que possuíam uma transição de "índio", entendida por eles como uma cultura inferior e ultrapassada, para branco, corroborando a percepção de civilização e superioridade. Dessa forma, o caboclo seria o indígena que faz autonegação de sua origem étnica e busca se assemelhar o mais possível ao homem branco.

De acordo com Faria, Castro e Osoegawa (2022), a mudança na legislação e a recente revalorização das culturas indígenas no final dos séculos XX e XXI desencadearam o fenômeno da etnogênese, entendido como um movimento de resistência e autoidentificação dos povos indígenas. Essa resistência, segundo Faria (2021, p. 11), ocorre em resposta à Constituição Federal de 1988, que garantiu autonomia sobre a vida e a terra dos povos indígenas, representando uma mudança significativa na percepção em relação a esses povos, que antes eram muito estigmatizados.

É importante tomar cuidado para evitar interpretações equivocadas da etnogênese, como a ideia de que os indígenas estão renascendo. Na verdade, essa resistência se deve à garantia de autonomia em relação à terra e à vida, asseguradas pela Constituição Federal de 1988.

Esse processo de identificação étnica promove conflitos interétnicos entre alguns povos que não reconhecem a solicitação do outro grupo étnico; o aumento da discriminação da sociedade nacional em relação aos resistentes; fragilidade das suas organizações comunitárias e as dificuldades ainda maiores para acessar as políticas públicas específicas para indígenas, como o Registro Administrativo de Nascimento de Indígena (RANI), a educação indígena, os postos de saúde do Distrito Sanitário Indígena, as ações afirmativas, como vagas por cotas nas universidades e outros programas governamentais de acesso a financiamentos e projetos (Faria, Castro e Osoegawa, 2021, p.11).

Luciano (2006, p. 35) apresenta ainda algumas das concepções equivocadas a respeito dos povos indígenas. A primeira, uma visão romântica:

É a visão que concebe o indígena como ligado à natureza protetor das florestas, ingênuo, pouco capaz ou incapaz de compreender o mundo branco com suas regras e valores. O índio viveria numa sociedade contrária à sociedade moderna. Essa visão criada por cronistas, romancistas e intelectuais, desde a chegada de Pedro Álvares Cabral em 1500.

Outra concepção equivocada apresentada por Luciano (2006, p. 36) tem referência aos tempos atuais. Depois do indígena ser visto com desprezo, finalmente os povos indígenas passaram a serem vistos como membros de uma sociedade perante a Lei, mas infelizmente o preconceito e a discriminação ainda continua até os dias atuais:

Essa visão concebe os índios como sujeitos de direitos e, portanto, de cidadania. E não se trata de cidadania comum, única e genérica, mas daquela que se baseia em direitos específicos, resultando em uma cidadania diferenciada, ou melhor, plural. Aqui os povos indígenas ganharam o direito de continuar perpetuando seus modos próprios de vida, suas culturas, suas civilizações, seus valores, garantindo igualmente o direito de acesso às outras culturas, às tecnologias e aos valores do mundo como um todo.

Ao tratar da relação do modo de vida dos indígenas, o Instituto Socioambiental (2021), em seu site “Povos Indígenas no Brasil” aponta algumas questões de relevância para a nossa discussão:

As culturas indígenas não são estáticas. Ao contrário, elas são, como qualquer outra cultura, dinâmicas. Assim transformam-se ao longo do tempo, mesmo sem uma influência estrangeira. Por outro lado, é inegável que as mudanças decorrentes do contato com a nossa sociedade podem, muitas vezes, alcançar escalas preocupantes. Esse é o caso, por exemplo, de povos que perderam suas línguas maternas e, hoje, só falam o português (PIB-ISA, 2021, n.p).

Assim, podemos analisar que essa identidade, ou seja, a consciência de pertencimento a um determinado povo pode resultar de uma complexa interação entre aquilo que é considerado tradicional e o novo, que surge principalmente quando diferentes povos estão em contato. Portanto, é importante destacar a relevância da Convenção nº 169 no que se refere à questão da identidade indígena, principalmente no atual momento político no Brasil, no qual a discriminação e o preconceito ainda são avassaladores nas mais diversas esferas, mesmo pós bolsonarismo.

Nesse sentido, a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), sobre povos indígenas, apresenta aspectos importantes no reconhecimento dos direitos indígenas coletivos. Atualmente, é o instrumento internacional mais abrangente em respeito às condições de vida dos indígenas. Baseia-se no respeito às culturas e aos modos de vida dos povos indígenas e reconhece os direitos deles à terra e à consulta prévia, por exemplo. Busca ainda superar a discriminação e o

preconceito que ainda hoje afetam os povos indígenas, além disso, busca assegurar que participem na tomada de decisões que impactam suas vidas.

Artigo 5º - Ao se aplicar as disposições da presente Convenção:

a) deverão ser reconhecidos e protegidos os valores e práticas sociais, culturais, religiosos e espirituais próprios dos povos mencionados, e deverá ser levada em devida consideração a natureza dos problemas que lhes sejam apresentados, tanto coletiva como individualmente;

b) deverá ser respeitada a integridade dos valores, práticas e instituições desses povos;

c) deverão ser adotadas, com a participação e cooperação dos povos interessados, medidas voltadas a aliviar as dificuldades que esses povos experimentam ao enfrentarem novas condições de vida e de trabalho.

No entanto, cabe lembrar que o processo que envolve a autoidentificação coletiva acontece inicialmente a partir da coletividade, que posteriormente notifica à FUNAI a fim de fazer o cadastramento e somente depois ocorre o processo de reivindicação de demarcação do território que ocupam como TI.

É importante destacar que não cabe à FUNAI reconhecer os povos indígenas, mas apenas cadastrá-los, pois esse reconhecimento deve partir do grupo e ser reconhecido pelos seus pares. Em janeiro de 2021, a FUNAI publicou a Resolução n.04 que visava tomar para si o papel de definir quem é ou não indígena por meio do estabelecimento de "critérios complementares para a autodeclaração indígena". Afirmava que a medida iria "padronizar e dar segurança jurídica" ao processo de autodeclaração indígena, como forma de "proteger a identidade indígena e evitar fraudes na obtenção de benefícios sociais voltados a essa população" (Faria, Castro e Osoegawa, 2021). Para os autores, a volta à abordagem integracionista e tutelar do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e da FUNAI parece persistir, e essa resolução levanta questões de constitucionalidade. A Constituição Federal de 1988 revogou a tutela, reconhecendo a autonomia dos povos indígenas sobre suas terras e vidas. Essa medida parece ser, em essência, um retrocesso que não apenas nega a identidade de várias comunidades indígenas, mas também lhes priva do direito à demarcação de terras e do acesso a políticas públicas, incluindo educação, saúde e até mesmo a vacinação contra a Covid-19 (Faria, Castro e Osoegawa, 2021).

A Convenção 169 da OIT sobre povos indígenas e tribais, promulgada integralmente no Brasil pelo Decreto nº 5.051/2004, auxilia-nos a compreender a concepção de povos indígenas e seus direitos ao afirmar, em seu artigo 1º, o seguinte:

1. A presente convenção aplica-se: a) aos povos tribais em países independentes, cujas condições sociais, culturais e econômicas os distingam de outros setores da coletividade nacional, e que estejam regidos, total ou parcialmente, por seus próprios costumes ou tradições ou por legislação especial; aos povos em países independentes, considerados indígenas pelo fato de descendem de populações que habitavam o país ou uma região geográfica pertencente ao país na época da conquista ou da colonização ou do estabelecimento das atuais fronteiras estatais e que, seja qual for sua situação jurídica, conservam todas as suas próprias instituições sociais, econômicas, culturais e políticas, ou parte delas. 2. A consciência de sua identidade indígena ou tribal deverá ser considerada como critério fundamental para determinar os grupos aos que se aplicam as disposições da presente Convenção (Brasil, 2004, n.p).

A Convenção 169 da OIT, nos itens 1 e 2 mencionados anteriormente, ressalta que a identidade indígena deve ser autodeclarada e independente da situação jurídica dos povos indígenas ou de sua localização, seja na cidade ou em Terras Indígenas (TIs). Portanto, o critério de ser aldeado e estar em TI demarcada perde sua validade, uma vez que a identidade não se limita ao território de origem, mas, sobretudo, à autodeclaração e à consciência da identidade indígena, bem como ao reconhecimento dessa identidade por parte de seu próprio povo. Não cabe ao Estado determinar quem é ou não indígena, mas sim garantir o respeito aos seus direitos e identidades (Faria e Osoegawa, 2021).

No que diz respeito à Constituição Federal de 1988, os artigos que abordam a proteção dos direitos dos povos indígenas no Brasil são os seguintes:

Art. 4.º A República Federativa do Brasil rege-se nas suas relações internacionais pelos seguintes princípios:

III - autodeterminação dos povos; Parágrafo único. A República Federativa do Brasil buscará a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações.

Art. 20. São bens da União:

XI - as terras tradicionalmente ocupadas pelos índios.

Art. 22. Compete privativamente à União legislar sobre:

XIV - populações indígenas;

Art. 49. É da competência exclusiva do Congresso Nacional:

XVI - autorizar, em terras indígenas, a exploração e o aproveitamento de recursos hídricos e a pesquisa e lavra de riquezas minerais;

Art. 109. Aos juízes federais compete processar e julgar:

XI - a disputa sobre direitos indígenas.

Art. 129. São funções institucionais do Ministério Público:

V - defender judicialmente os direitos e interesses das populações indígenas;

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 2.º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1.º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afrobrasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

CAPÍTULO VIII Dos Índios

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

§ 1.º São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias à sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.

§ 2.º As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes.

§ 3.º O aproveitamento dos recursos hídricos, incluídos os potenciais energéticos, a pesquisa e a lavra das riquezas minerais em terras indígenas só podem ser efetivadas com autorização do Congresso Nacional, ouvidas as comunidades afetadas, ficando-lhes assegurada participação nos resultados da lavra, na forma da lei.

§ 4.º As terras de que trata este artigo são inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas, imprescritíveis.

§ 5.º É vedada a remoção dos grupos indígenas de suas terras, salvo, ad referendum do Congresso Nacional, em caso de catástrofe ou epidemia que ponha em risco sua população, ou no interesse da soberania do País, após deliberação do Congresso Nacional, garantido, em qualquer hipótese, o retorno imediato logo que cesse o risco.

§ 6.º São nulos e extintos, não produzindo efeitos jurídicos, os atos que tenham por objeto a ocupação, o domínio e a posse das terras a que se refere este artigo, ou a exploração das riquezas naturais do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes, ressalvado relevante interesse público da União, segundo o que dispuser lei complementar, não gerando a nulidade e a extinção direito a indenização ou a ações contra a União, salvo, na forma da lei, quanto às benfeitorias derivadas da ocupação de boa-fé.

Art. 232. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo. ADCT

Art. 67. A União concluirá a demarcação das terras indígenas no prazo de cinco anos a partir da promulgação da Constituição.

Nesse contexto, Faria, Castro e Osoegawa (2021) ressaltam que as expressões culturais de um povo, como sua língua, costumes, métodos tradicionais de aprendizado, tecnologias sociais e tradições orais, desempenham um papel fundamental na preservação de sua memória, identidade cultural e conexão com seus territórios. Portanto, muitos povos indígenas conseguem manter suas

tradições, mesmo diante da intensa influência da sociedade ocidental e das políticas governamentais voltadas para a integração à sociedade nacional.

Assim sendo, é essencial considerar todas essas relações antes de afirmar que alguém "deixou de ser indígena" devido ao uso de roupas ocidentais, consumo de mídia como TV e internet, utilização de tecnologia, prática de esportes como o futebol, busca de educação superior ou fluência apenas na língua portuguesa, por exemplo. Em muitos casos, há uma percepção equivocada na sociedade de que quando os indígenas se deslocam para áreas urbanas, eles se tornam sujeitos à marginalização e à criminalidade. É comum ouvir afirmações como "é fácil encontrar um indígena alcoolizado e desabrigado nas ruas das grandes cidades".

Essa concepção está em sintonia com as ideias de Luciano (2006, p. 34), que aponta que ao longo da história, os indígenas têm sido alvo de diversas representações e conceitos, tanto por parte dos não indígenas quanto, conseqüentemente, dos próprios indígenas. Essas representações são profundamente marcadas por preconceitos e falta de conhecimento.

Conforme Luciano (2006, p. 27), "falar hoje de índios no Brasil significa abordar uma diversidade de povos, habitantes originários das terras conhecidas na atualidade como continente americano. São povos que já ocupavam essas terras há milhares de anos, muito antes da chegada dos europeus".

Ainda existe uma parcela significativa da sociedade que mantém a crença equivocada de que todos os indígenas compartilham as mesmas características, tanto em termos de organização social quanto de identidade étnica. No entanto, Melgueiro (2009, p. 28) enfatiza que "cada povo é único, cada língua é distinta, cada alimento tradicional é singular".

Nesse sentido, Faria e Osoegawa (2021, p. 40) definem os povos indígenas da seguinte maneira:

[...] grupos/povos que possuem organização social, políticas, costumes, línguas, crenças e tradições, culturas e epistemologias próprias que os distinguem entre si e outros cujos direitos independem da situação jurídica em que se encontram. Não importa se estão em Terras demarcadas ou não, pois os direitos à saúde e educação perpassam o lugar onde estão, seja na TI, ou nas cidades, aldeados ou não. A identidade vai e está com eles onde quer que estejam.

Por esse motivo, na busca por fortalecer o processo de resistência contínuo dos povos indígenas, é fundamental amplamente adotar a palavra "povo". Conforme Faria (2022), o termo "etnia" foi criado por antropólogos, geralmente de origem não indígena, para descrever grupos culturais específicos. Em contrapartida, a palavra "povo" não é genérica; ela se destaca por sua força e implica um poder político, uma organização social e, acima de tudo, a busca pela autonomia. Essa terminologia carrega um peso significativo na atual luta dos povos indígenas.

1.2. Direito à educação indígena ao direito à identidade no Brasil

Sabemos que, mesmo com a democratização do acesso à educação escolar, especialmente a partir da Constituição de 1988 e da Lei n.º 9.394/96 (LDB), a educação no Brasil sempre apresentou desigualdades entre os diferentes estratos sociais. Para a classe dominante, a escola é considerada um meio de formação intelectual e acadêmica, enquanto, para as camadas mais pobres, ela é vista como uma ferramenta de qualificação para o trabalho e de mobilidade social (Libâneo, 2012).

Nesse contexto, além da clássica divisão socioeconômica que permeia a educação, existem outras disparidades relacionadas que também sofrem com imposições culturais e políticas negativas e discriminatórias. Isso afeta grupos como mulheres, negros, povos indígenas, população LGBTQIA+, camponeses sem terra, comunidades tradicionais, pessoas com deficiência, pessoas em situação de rua e outros segmentos considerados minorias políticas. Neste texto, daremos ênfase aos povos indígenas.

A Constituição Federal Brasileira de 1988 é o primeiro documento a reconhecer o direito dos indígenas a praticarem suas formas culturais próprias. Isso está disposto no Título VIII – “Da Ordem Social”, Capítulo VIII – “Dos Índios”, Art. 231:

São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens (BRASIL, 1988, n.p).

Com a existência da Constituição Federal Brasileira de 1988, houve a necessidade de pensar numa educação que valorizasse a cultura indígena, então segundo as afirmações de Grupioni (2001, p. 9):

Com a Constituição de 1988, assegurou-se aos índios no Brasil o direito de permanecerem índios, isto é, de permanecerem eles mesmos, com suas línguas, culturas e tradições. Ao reconhecer que os índios poderiam utilizar suas línguas maternas e seus processos de aprendizagem na educação escolar, instituiu-se a possibilidade de a escola indígena contribuir para o processo de afirmação étnica e cultural desses povos, deixando de ser um dos principais veículos de assimilação e integração.

Assim, diversas legislações foram criadas para garantir os direitos estabelecidos pela Constituição Federal de 1988. No entanto, surge a questão: se a Constituição fosse devidamente respeitada, seriam necessárias tantas leis adicionais, mesmo possuindo um papel mais específico? Mesmo após a Constituição de 1988 ter reconhecido legalmente a organização social, os costumes, as línguas, as crenças, tradições e o direito originário sobre as terras indígenas, a luta por terras ainda é uma demanda permanente dos povos indígenas que tem suas terras constantemente invadidas e seus direitos sendo violados por grupos políticos e econômicos no Brasil.

Entre as legislações relevantes, podemos mencionar: os artigos 78 e 79 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelecem as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); o Decreto n. 6.861, de 27 de maio de 2009, que trata da Educação Escolar Indígena e define sua organização em territórios etnoeducacionais; a Resolução n. 5, de 22 de junho de 2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica; a Resolução n. 1-CNE/CP, de 7 de janeiro de 2015, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio; o Decreto n. 5.051, de 19 de abril de 2004, que promulga a Convenção n. 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais e, mais recentemente, a BNCC – Base Nacional Comum Curricular.

As leis subsequentes à Constituição, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Plano Nacional de Educação, têm abordado o direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada, baseada no uso de suas línguas indígenas, no reconhecimento dos conhecimentos milenares desses povos e na formação de indígenas para atuarem como professores em suas próprias comunidades.

No entanto, surge uma pergunta relevante: como isso é viável, considerando a diversidade de povos indígenas no Brasil? Como a LDB, o PNE e, mais recentemente, a BNCC podem garantir essa "educação diferenciada" quando a legislação em si é fundamentada em uma epistemologia do Norte e mantém traços coloniais? Nesse contexto, é crucial buscar abordagens de ensino que respeitem e valorizem as culturas dos povos indígenas. Segundo Krenak (2022), é essencial "aldear" as universidades, pois:

Mesmo quando o debate pretende ser decolonial, ele se faz na matriz de pensamento ocidental, que despreza os outros povos, as outras cosmogonias, as outras ontologias e não admite que exista uma epistemologia fora da mentalidade e da narrativa europeia. A narrativa europeia é constituída pela narrativa judaico-cristã, pela narrativa do Islã árabe, pela narrativa do Ocidente na Idade Média. O Ocidente se impõe ao mundo de uma maneira tão definitiva, que os outros povos se tornam pigmeus. As universidades, as instituições relevantes do Ocidente só fazem perpetuar o colonialismo.

Assim, de acordo com Luciano (2013, p. 3), o "reconhecimento de existência sociocultural e étnica é o primeiro passo para o reconhecimento e a garantia de direitos específicos que no campo da educação escolar possibilitou, entre outras conquistas, o uso, a promoção e a valorização da língua indígena e dos processos próprios de ensino-aprendizagem no âmbito das escolas, cuja base legal está explícita na Constituição Federal de 1988: O ensino fundamental será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas".

Segundo Freire (2013, p. 52), o conteúdo do diálogo "pode e deve variar, em função das condições históricas, em função do nível de percepção da realidade que os oprimidos possuem". Portanto, compreendemos que um diálogo crítico e libertador envolve o encontro de oprimidos e opressores em um mesmo nível de entendimento. Assim, o caminho para que os povos indígenas conquistem sua autonomia, mantendo sua integridade cultural, reside na comunicação e no diálogo. Isso deve ocorrer de maneira simples, sem causar choque ou hostilidade no opressor, embora seja uma tarefa desafiadora devido à profundidade das raízes do pensamento colonial na sociedade, e a desconstrução desse pensamento requer um esforço coletivo.

Conforme Faria (2007, p. 23), "qualquer assunto relacionado aos indígenas no Brasil sempre foi tratado com extrema cautela e provocou inúmeras discussões.

Devido aos preconceitos raciais e culturais, a sociedade ocidental criou um estereótipo para o índio, rotulando-o como indolente, preguiçoso, fraco e incapaz".

Assim, ainda é comum deparar com imagens estereotipadas dos povos indígenas, associadas a clichês como andar nus, usar pinturas corporais, cocares na cabeça, falar apenas a língua materna e ter dificuldade com o português. Isso remete à imagem do indígena durante o período da colonização portuguesa, muitas vezes omitindo o uso de outras tecnologias em muitas comunidades. Essa ideia estereotipada, que persiste até hoje, apresenta uma contraposição conforme as palavras de Freire (2016, p. 3):

Pouco foi feito para entender a história indígena. A produção de conhecimento nessa área não corresponde à importância do tema. As pesquisas são limitadas. O resultado disso é a distorção da imagem do índio na escola, na mídia, na televisão e, em última instância, na sociedade brasileira.

Nesse contexto, o Estado reconheceu o direito à educação indígena e promulgou uma série de leis para garantir esse direito, conforme mencionado anteriormente: o Decreto n. 6.861, de 27 de maio de 2009; a Resolução n. 5, de 22 de junho de 2012; a Resolução n. 1-CNE/CP, de 7 de janeiro de 2015, entre outras. Essas legislações definem o que é educação escolar indígena, estabelecem escolas indígenas, seus objetivos e concedem autonomia para a elaboração de projetos político-pedagógicos autônomos, adaptados aos contextos socioculturais e territoriais de cada comunidade. Além disso, foram criadas classes de professores indígenas, com formação específica e processos seletivos por meio de concursos públicos direcionados.

No entanto, conforme discussão feita por Faria (2021, p. 63-64) é importante entender a concepção de escola pelos povos indígenas:

Escola como espaço único de aprendizagem, no sentido de uma construção edificada para esse fim (sala para aula), não existia para os povos indígenas até a chegada dos missionários, agentes fundamentais no processo de colonização. A escola, para eles, é qualquer espaço no qual o processo de aprendizagem ocorre: na mata, durante a caçada; na roça, plantando; no rio, pescando, tomando banho ou brincando; na maloca ou em casas, no tempo do descanso ou no de dormir; no tempo de comer, sempre coletivamente, independente do lugar onde estiverem; no tempo de festas e rituais. O processo de aprendizagem ocorre na prática, "aprender fazendo", observando e fazendo com os mais velhos e sábios, quando os princípios, os valores culturais, sociais e políticos são afirmados e demonstrados pelas histórias, pelas narrativas, pela oralidade. Os espaços

e os tempos de aprendizagens são diversos, plurais e flexíveis. A escola não está separada da comunidade, mas se integra a ela.

Nessa mesma perspectiva, Faria (2021, p.64) ainda afirma a importância de se refletir sobre as concepções de educação escolar indígena e educação indígena, em que, “vários intelectuais e pesquisadores indígenas e não indígenas se debruçaram sobre a discussão acerca da Educação Escolar Indígena e da Educação Indígena a fim de discerni-las para elaborarem propostas educacionais que viessem a contrapor a colonialidade”. Isso porque, a Educação Indígena é praticada e implementada no seio da comunidade, tendo como base os conhecimentos originários, valores, princípios, tradições e costumes culturais de cada povo, envolvendo a “transmissão e produção dos conhecimentos próprios dos povos indígenas”. Dessa forma, a educação se dá por meio da transmissão dos valores tradicionais ao longo do desenvolvimento dos indígenas, ou seja, através dos saberes originários transmitidos oralmente de geração em geração. Por outro lado, a Educação Escolar Indígena é formalizada e institucionalizada por meio da escola, onde conhecimentos indígenas e não indígenas são desenvolvidos em conjunto. Ela se refere aos processos de transmissão e produção de conhecimentos, tanto indígenas quanto não indígenas, realizados por meio da escola, que é uma instituição associada aos povos colonizadores (Baniwa, 2006, p. 129).

No entanto, Faria (2021) ressalta que a educação indígena e a educação escolar indígena não devem ser consideradas separadamente. A educação indígena envolve a prática familiar, onde os conhecimentos ancestrais, valores, práticas culturais, sociais e territoriais são compartilhados. Por outro lado, a educação escolar indígena ocorre na escola e pode incorporar componentes curriculares indígenas, como a língua e formas próprias de educação e aprendizagem, que vão além de atividades como artesanato ou palestras de lideranças sábias sobre a cultura do povo.

De acordo com Faria (2021, p. 67), a educação indígena é única e deve ser praticada na escola, pois “a educação, assim como a escola, deve fortalecer os princípios sociais, culturais, políticos e éticos de uma sociedade, formando a identidade do ser social de acordo com sua cultura”. Cada povo possui sua própria cultura, com processos de educação e formas de aprendizagens específicas, que foi ou estão sendo prejudicados pelo impacto do colonialismo em todo o mundo.

A escola indígena deve ser bilíngue e intercultural, com um currículo que incorpora conteúdos, calendários e processos de aprendizagem próprios. A Resolução n. 5, de 22 de junho de 2012, uma das mais recentes, estabelece objetivos e características da Educação Escolar Indígena, da escola indígena, do projeto político-pedagógico e do currículo das escolas indígenas. A seguir, apresentaremos artigos que abordam cada um desses tópicos.

Educação Escolar Indígena:

Art. 3º Constituem objetivos da Educação Escolar Indígena proporcionar aos indígenas, suas comunidades e povos:

I - A recuperação de suas memórias históricas a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - O acesso às informações, conhecimentos técnicos, científicos e culturais da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas.

Parágrafo único: A Educação Escolar Indígena deve se constituir num espaço desconstrução de relações interétnicas orientadas para a manutenção da pluralidade cultural pelo reconhecimento de diferentes concepções pedagógicas e pela afirmação dos povos indígenas como sujeitos de direitos.

Escola Indígena:

Art. 5º a organização da escola indígena deverá ser considerada a participação de representantes da comunidade, na definição do modelo de organização e gestão, bem como:

I - Suas estruturas sociais;

II - Suas práticas socioculturais, religiosas e econômicas;

III - suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem;

IV - O uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena;

V - A necessidade de edificação de escolas com características e padrões construtivos de comum acordo com as comunidades usuárias, ou da predisposição de espaços formativos que atendam aos interesses das comunidades indígenas.

Art. 7º A organização das escolas indígenas e das atividades consideradas letivas podem assumir variadas formas, como séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos com tempos e espaços específicos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

§ 1º Em todos os níveis e modalidades da Educação Escolar Indígena devem ser garantidos os princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, contando preferencialmente com professores e gestores das escolas indígenas, membros da respectiva comunidade indígena.

§ Os saberes e práticas indígenas devem ancorar o acesso a outros conhecimentos, de modo a valorizar os modos próprios de conhecer, investigar e sistematizar de cada povo indígena, valorizando a oralidade e a história indígena.

§ 3º A Educação Escolar Indígena deve contribuir para o projeto societário e para o bem viver de cada comunidade indígena, contemplando ações voltadas à manutenção e preservação de seus territórios e dos recursos neles existentes.

§ 4 A Educação Escolar Indígena será acompanhada pelos sistemas de ensino, por meio da prática constante de produção e publicação de materiais didáticos diferenciados, na língua indígena, em português e bilingues, elaborados pelos professores indígenas em articulação com os estudantes indígenas, para todas as áreas de conhecimento.

Projeto Político Pedagógico:

Art. 14 O projeto político-pedagógico, expressão da autonomia e da identidade escolar, é uma referência importante na garantia do direito a uma educação escolar diferenciada, devendo apresentar os princípios e objetivos da Educação Escolar Indígena de acordo com as diretrizes curriculares instituídas nacional e localmente, bem como as aspirações das comunidades indígenas em relação à educação escolar.

§ 1º a Educação Escolar Indígena, os projetos político-pedagógicos devem estar intrinsecamente relacionados com os modos de bem viver dos grupos étnicos em seus territórios, devendo estar alicerçados nos princípios da interculturalidade,

bilinguismo e mul-tilinguismo, especificidade, organização comunitária e territorialidade.

§ 2 O projeto político-pedagógico da escola indígena, construído de forma autônoma e coletiva, valorizando os saberes, a oralidade e a história de cada povo em diálogo com os demais saberes produzidos por outras sociedades humanas, deve se articular aos projetos societários etnopolíticos das comunidades indígenas contemplando a gestão territorial e ambiental das terras indígenas e a sustentabilidade das comunidades indígenas.

§ 4 As escolas indígenas, na definição dos seus projetos político-pedagógicos, possuem autonomia para organizar suas práticas pedagógicas em ciclos, seriação, módulos, etapas, em regimes de alternância, de tempo integral ou outra forma de organização que melhor atenda às especificidades de cada contexto escolar e comunitário indígena.

§ 5 Os projetos político-pedagógicos das escolas indígenas devem ser elaborados pelos professores indígenas em articulação com toda a comunidade educativa lideranças, "os mais velhos", pais, mães ou responsáveis pelo estudante, os próprios estudantes -, contando com assessoria dos sistemas de ensino e de suas instituições formadoras, das organizações indígenas e órgãos indigenistas do estado e da sociedade civil e serem objeto de consulta livre, prévia e informada, para sua aprovação comunitária e reconhecimento junto aos sistemas de ensino.

Os documentos da atual BNCC referentes às etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental foram homologados em 2017. O documento da Etapa do Ensino Médio foi reformulado ao longo do ano seguinte, sendo aprovado pelo CNE em 4 de dezembro de 2018. O texto da BNCC deixa claro que as instituições escolares devem ter um claro foco na equidade, reconhecendo que as necessidades dos estudantes são diferentes. O portal do MEC define que a BNCC é:

Um conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Seu principal objetivo é ser a balizadora da qualidade da educação no País por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos os alunos têm direito! (BRASIL, 2018, n.p).

Este objetivo está alinhado, segundo o texto da base, para reverter à situação de exclusão histórica ocasionada pelo processo de colonização que marginalizou grupos como os povos indígenas, conforme afirma o documento:

De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) (BRASIL, 2018, n.p).

O documento especifica ainda sobre a organização de propostas alinhadas a diferentes realidades, citando uma perspectiva intercultural:

Essas decisões precisam, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância), atendendo-se às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais. No caso da Educação Escolar Indígena, por exemplo, isso significa assegurar competências específicas com base nos princípios da coletividade, reciprocidade, integralidade, espiritualidade e alteridade indígena, a serem desenvolvidas a partir de suas culturas tradicionais reconhecidas nos currículos dos sistemas de ensino e propostas pedagógicas das instituições escolares. Significa também, em uma perspectiva intercultural, considerar seus projetos educativos, suas cosmologias, suas lógicas, seus valores e princípios pedagógicos próprios (em consonância com a Constituição Federal, com as Diretrizes Internacionais da OIT – Convenção 169 e com documentos da ONU e Unesco sobre os direitos indígenas) e suas referências específicas, tais como: construir currículos interculturais, diferenciados e bilíngues, seus sistemas próprios de ensino e aprendizagem, tanto dos conteúdos universais quanto dos conhecimentos indígenas, bem como o ensino da língua indígena como primeira língua (BRASIL, 2018, n.p).

Dessa maneira, a BNCC, compreendida como uma normativa nacional, não é um documento obrigatório à educação escolar indígena, sendo opcional, onde conforme afirma Baniwa (2019), pode ser entendida como um avanço na conquista de direitos de diversas minorias, mas nunca como uma imposição, pois, aos povos indígenas, foi assegurada a autonomia de gestão e tomada de decisão. O mais relevante, portanto, não reside na avaliação de se a Reforma do Ensino Médio ou a Base Nacional Comum Curricular são benéficas ou prejudiciais, se contribuirão ou atrapalharão. O que realmente importa é o fato de que os povos indígenas estão vigilantes, mobilizados, capacitados e determinados a assumir sua autonomia e protagonismo em suas vidas, contra os quais nenhum governo ou proposta de política pode resistir (Baniwa, 2019, p. 292).

Conforme afirma Baniwa (2019), não há evidências que apontem para a participação direta de indígenas nos processos de consulta sobre a BNCC, ocorridos

entre os anos de 2015 e 2016. No entanto, no ano subsequente, durante o período de análise da Base e nas audiências no CNE, alguns professores e especialistas indígenas e quilombolas participaram e ofereceram contribuições significativas para o documento.

Dentre as principais contribuições dos povos indígenas, destacam-se aquelas que o pesquisador descreve como essenciais para que o documento final da Base pudesse verdadeiramente atender às necessidades das comunidades indígenas e de diversas outras. Conforme Baniwa (2019, p. 282):

De modo geral, as contribuições dos educadores indígenas e quilombolas se deram desde a limpeza conceitual do texto da BNCC, eliminando qualquer vocabulário com conotações pejorativas, preconceituosas, discriminatórias ou racistas (e não eram poucas) sobre a diversidade étnica e cultural brasileira, especialmente no que tange aos povos indígenas, quilombolas, afrodescendentes e comunidades tradicionais, passando por contribuições em uso de termos e conceitos adequados e qualificados relativos às temáticas da diversidade étnico-cultural até princípios e categorias pedagógicas e jurídicas inovadoras.

Assim, as epistemologias do norte, ou seja, aquelas homogeneizantes que ainda estão presentes na BNCC, mesmo que de forma sutil. Um exemplo é a utilização dos termos “aluno”, “etnia”, “competências da educação”, “base comum”, “sistemas de ensino” e “habilidades de ensino”, que ainda podem indicar fragilidades na abordagem da temática da educação indígena, uma vez que esses termos os colocam na posição de objeto, não tratando das particularidades de cada povo e pouco mencionando a diversidade de suas culturas, que são distintas.

Na BNCC, praticamente todas as componentes curriculares trazem indicações de trabalho relacionadas aos povos indígenas, sugerindo sua abordagem de forma preferencialmente transversal. Com relação à geografia, a BNCC destaca a importância de os estudantes identificarem a presença e a sociodiversidade das culturas indígenas para compreenderem suas características socioculturais e suas territorialidades. Abaixo estão as “habilidades” de geografia de acordo com a BNCC:

- (EF03GE03) Reconhecer os diferentes modos de vida de povos e comunidades tradicionais em distintos lugares.
- (EF04GE01) Selecionar, em seus lugares de vivência e em suas histórias familiares e/ou da comunidade, elementos de distintas culturas (indígenas, afro-brasileiras, de outras regiões do país, latino-americanas, europeias,

asiáticas etc.), valorizando o que é próprio em cada uma delas e sua contribuição para a formação da cultura local, regional e brasileira.

- (EF04GE06) Identificar e descrever territórios étnico-culturais existentes no Brasil, tais como terras indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos, reconhecendo a legitimidade da demarcação desses territórios.
- (EF07GEO01) Avaliar, por meio de exemplos extraídos dos meios de comunicação, ideias e estereótipos acerca das paisagens e da formação territorial do Brasil.
- (EF07GE03) Selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades dos povos indígenas originários, das comunidades remanescentes de quilombos, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caiçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades.

As chamadas “habilidades” estão acompanhadas de códigos em cada uma dessas etapas e se explica a composição dos códigos alfanuméricos criados para identificar tais aprendizagens (Figura 4).

Figura 4 - Códigos de Habilidades da BNCC



Fonte: Base Nacional Comum Curricular (2017).

No que diz respeito ao reconhecimento da diversidade dos povos indígenas na educação e na sociedade brasileira, podemos destacar ainda os documentos oficiais nacionais: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), sobretudo quando foi alterada pelas Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008; os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997).

Cabe destacar aqui a forma genérica como foi tratada a temática indígena na Lei nº 10.639/2003, pois favoreceu interpretações negativas, como por exemplo: ao invés de evidenciar as diferenças nas abordagens étnico-raciais mencionadas no texto (indígenas, negros e europeus), reforçou uma miscigenação pacífica e romântica. Com isso, remetendo ao discurso de homogeneizar as diferenças em nome de uma suposta democracia racial, mascarando o racismo e as relações de poder historicamente existentes no Brasil (Silva, 2015, p. 119).

Todavia, após mais de uma década da sua formulação, as pesquisas sobre as práticas escolares e os subsídios didáticos sobre os povos indígenas demonstraram pouquíssimos avanços nesse sentido. Dessa forma, foi necessário alterar o Artigo 26-A da LDB/1996, por meio da Lei nº 11.645/2008, tornando obrigatório o "ensino" sobre a história e as culturas dos povos indígenas, conforme o texto a seguir:

Art. 1.º O Art. 26-A da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação: Artigo 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1.º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2.º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira (BRASIL, 1996, n.p).

Posteriormente, com a lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, notamos a obrigatoriedade do estudo da história e cultura indígena, africana e afro-brasileira nas licenciaturas na área das ciências humanas, mas não prevê a sua obrigatoriedade nos estabelecimentos de ensino superior para os cursos de formação de professores (licenciaturas). A lei 10.639/03 já previa a obrigatoriedade

do ensino sobre história e cultura afro-brasileira, mas com a atual lei confere-se o mesmo destaque ao ensino da história e cultura dos povos indígenas.

Portanto, compreendemos que a lei nº 11.645/2008 é resultado de uma demanda social dos povos indígenas na busca pelo reconhecimento e respeito às diversidades existentes nas diversas formas de ser e viver dos mais de 305 povos indígenas atualmente reconhecidos no Brasil, mesmo quando muitas escolas no país, públicas e privadas, e até mesmo muitos professores ignoram essas informações.

Ainda é notório que muitas universidades no Brasil não possuem em seus currículos disciplinas voltadas aos estudos que pudessem preparar esses profissionais da educação para a mediação dessas disciplinas, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental. Assim, elas não fazem parte do currículo principal, sendo ofertadas apenas como disciplinas optativas, por exemplo.

O resultado de décadas tem sido professores despreparados para mediar esses conhecimentos aos estudantes da educação básica simplesmente por não os possuir. Além disso, a ausência desses estudos no currículo principal das licenciaturas contribui para uma visão de mundo eurocêntrica, reforçando preconceitos e estereótipos raciais e promovendo uma atmosfera de intolerância cultural e religiosa, elementos nocivos para a unidade do Estado Brasileiro, que jurou combatê-los na Constituição e em tratados internacionais.

Seguindo a mesma ideia de Bittencourt (2013, p. 132), que compreende que a inclusão da temática indígena no currículo da Educação Básica suscita mudanças epistemológicas e fortalece os debates acerca do racismo, é importante lembrar que infelizmente ainda temos resquícios do fascismo no país que evidenciam as consequências do governo bolsonarista contra os direitos indígenas por parte da chamada e conhecida bancada de deputados ruralistas no Congresso Nacional, que teve apoio do Governo Federal, temendo um possível retrocesso histórico ao privilegiar grupos sociais que sempre estiveram no poder, em detrimento da retirada de direitos fundamentais dos grupos considerados ainda como “subalternos”.

Atualmente, com a criação do Ministério dos Povos Originários, corroborando com o portal do Instituto Socioambiental (2023), esse acontecimento marca uma nova fase do atual governo que, durante a campanha, havia prometido a criação de

um ministério que dialogasse diretamente com os povos originários. Ainda segundo o portal do ISA (2023, n.p):

[...] trata-se de um momento de reconstrução, não apenas material, do rastro deixado pelos simpatizantes do governo anterior, mas de um olhar mais sensível à diversidade, aos que historicamente foram desrespeitados pelo Estado, bem como ao avanço do desmatamento e do garimpo ilegal na Amazônia.

Sobre a educação escolar indígena e sua inclusão da temática indígena na educação básica, podemos citar a implantação de escolas indígenas em Manaus. De acordo com os dados da Secretaria Municipal de Educação, Manaus possui vinte e sete unidades de educação escolar indígena, coordenadas pela Gerência de Educação Escolar Indígena, dividindo-se em escolas e espaços culturais.

Assim, a escola indígena, conforme a Resolução 03/99 do Conselho Nacional de Educação, de 10 de novembro de 1999, é regida por normas e ordenamento jurídicos próprios e apresenta diretrizes curriculares interculturais e bilíngues. Essas diretrizes visam à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica. Como instituições executoras, atuam as secretarias de educação dos estados e municípios, em consonância com as secretarias nacionais de educação do Ministério da Educação.

Em setembro de 2021, a Coordenação dos Povos Indígenas de Manaus e Entorno (COPIME), junto com o Observatório de Direitos Humanos da UFAM, atendendo aos pedidos dos professores dos espaços culturais e com o apoio do MPF, conseguiram a aprovação da Lei Nº 2.781, de 16 de setembro de 2021, que dispõe sobre a criação das escolas indígenas e espaços culturais, além da criação do cargo de professor indígena.

Art. 2.º Para efeito desta Lei entende-se por: II – Escola Indígena Municipal (EIM): unidade educacional indígena de educação básica que compõe, de forma específica, a rede municipal de ensino da Semed, com princípios norteadores da interculturalidade, bilinguismo, multilinguismo, especificidade, diferenciação e comunitarismo, fundamentos da educação escolar indígena, com forma de ensino diferenciado, localizada em comunidades indígenas, sem discriminação em razão de sua localização, estruturada para a oferta da Educação Infantil e Ensino Fundamental, pautada na afirmação, valorização e fortalecimento das línguas maternas e identidades culturais dos povos indígenas de Manaus (Manaus, 2021, n.p).

As escolas indígenas relacionadas à Secretaria Municipal de Educação de Manaus são quatro: Aleixo Bruno (Aru Waimi), Baré, na comunidade Terra Preta, rio

Negro; Escola Boas Novas (Puranga Pisasú), Baré no rio Cuieiras; Escola Três Unidos (Kanata T-Ykua), Kambeba no rio Cuieiras; e Escola São Tomé (Kunyatá putira), Baré, Paraná do Sumaúma no rio Negro.

Ressalto que, por conta do período pandêmico da COVID-19, não foi possível entrar nas comunidades onde as escolas indígenas se localizam e posteriormente não foi possível realizar o campo antes do mês de outubro de 2021 e 2022, período em que há o encerramento do ano letivo nessas escolas, retornando as aulas no mês de janeiro (2022 e 2023), o que iria impactar no andamento da pesquisa. Por orientação da COPIME, decidimos conhecer os centros culturais indígenas da cidade de Manaus. Os trabalhos de campo ocorreram nos centros culturais: Waikiru (Tarumã), Wakenai Anumarehit (Parque das Tribos), Amarini Arurã Apurin (Mauzinho) e Wotchimaücü (Cidade de Deus).

Os centros culturais de estudo da língua materna e dos conhecimentos tradicionais indígenas, também conhecidos como espaços culturais (quadro 1), de acordo com as diretrizes da educação escolar indígena – SEMED, é organizado por lideranças e movimentos indígenas dentro da comunidade. Nessas instalações, as línguas indígenas são estudadas no contraturno, ou seja, se o estudante frequenta a escola indígena pela manhã, à tarde ele pode estar no espaço cultural para a prática da língua materna, por exemplo.

É importante destacar que esses espaços culturais não possuem nenhuma legislação específica para funcionamento e recebem pouco apoio das secretarias estaduais e municipais de educação, como a simples contratação de professores do 1º ao 5º ano. Esses espaços foram nomeados a partir de suas próprias lideranças, não estando vinculados a nenhuma instituição, possuindo autonomia e não estão sujeitos a normas e ordenamentos jurídicos, mesmo que seja resultado da materialização da Constituição Federal, por exemplo.

Quadro 1 - Identificação das escolas e dos Espaços Culturais Indígenas de Manaus

Nº	Escola	Localização
1	Escola Indígena Municipal Kunyata Putira.	Comunidade São Tomé – Rio Negro, Manaus – AM.
2	Escola Indígena Municipal Arú Waimi.	Comunidade Terra Preta – Rio Negro, Manaus – AM.
2	Escola Indígena Municipal Kanata T Ykua.	Comunidade Três Unidos – Rio Cuieiras, Manaus – AM.
4	Escola Indígena Municipal Puranga Pisasú.	Comunidade Nova Esperança – Rio Cuieiras, Manaus – AM.
Nº	Centro Cultural	Localização

1	Espaço de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas Wotchimaücü.	Rua São Salvador, n. 1.216 – Cidade de Deus 1, Manaus – AM.
2	Espaço de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas Atauanã Kuarachi Kokama.	Estrada do Brasileirinho, Ramal km 8, Manaus – AM.
3	Espaço de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas Wanhut'i.	Rua Comandante Norberto Wongal, n. 261 – Conjunto Santos Dumont – Redenção 1, Manaus – AM.
4	Espaço de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas Buû-Miri.	Rua 6, n. 156 – Conjunto Villar Câmara 1, Manaus – AM.
5	Espaço de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas Tsetso Kamutun Kokama.	Rua Lábrea, n. 447 – Grande Vitória 1, Manaus – AM.
6	Espaço de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas Bayaroá.	Rua São Luís, n. 474, Bairro São João – BR-174, Km 4, Manaus – AM.
7	Espaço de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas Kuiá.	Aldeia Inhaã-Bé, Igarapé do Tiú 2, Rio Tarumã-Açu, Manaus – AM.
8	Espaço de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas Tupãna Yupirunga.	Sítio Santa Maria 1, Rio Tarumã-Açu, Manaus – AM.
9	Espaço de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas Amarini Arurã Apurinã.	Av. Real, s/n. – Mauzinho, Manaus – AM.
10	Espaço de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas Weku Durpuá.	Comunidade Barreirinha / Rio Cuieiras-Negro 1, Manaus – AM.
11	Espaço de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas Wainhamary.	Av. Coletora 2 – Nova Cidade – Conjunto Cidadão 12, Manaus – AM.
12	Espaço de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas Kurasi Weara.	Comunidade Yamuatiri Anama / Rio Cuieiras-Negro 1, Manaus – AM.
13	Espaço de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas Nusoken.	Rua Comandante Norberto Wongal, n. 261 – Conjunto Santos Dumont – Redenção 1, Manaus – AM.
14	Espaço de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas Tupana Aruca.	Comunidade Livramento do Rio Tarumã-Mirim e Tarumã-Açu, Manaus – AM.
15	Espaço de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas Sol Nascente.	Francisca Mendes II, Manaus – AM.
16	Espaço de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas Nossa Senhora de Fátima.	Av. Beija Flor Vermelho, Rua E 200 – Comunidade Nações Indígenas – Tarumã, Manaus – AM.
17	Espaço de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas Wakenai Anumarehit.	Comunidade Parque das Tribos – Tarumã, Manaus – AM.
18	Espaço de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas Puranga Yasarú.	Comunidade Boa Esperança / Rio Cuieiras-Negro 1, Manaus – AM.
19	Centro Municipal de Educação Escolar Indígena Karuara.	Rua Cravinho, s/n. – Bairro João Paulo.
20	Centro Municipal de Educação Escolar Indígena Nusoken II – Tarumã.	Tarumã
21	Centro Municipal de Educação Escolar	Rua Francisca Mendes, n. 116, Cidade

	Indígena Yatsi ikira Lua Verde.	de Deus.
22	Centro Municipal de Educação Escolar Indígena Branquinho.	Igarapé do Branquinho.
23	Centro Municipal de Educação Escolar Indígena Gavião Tarumã-Açu.	Aldeia Gavião. Tarumã-Açu Igarapé do Tiú.

Fonte: Gerência de Educação Escolar Indígena – Diário Oficial do município de Manaus (2021).

Portanto, de acordo com Faria (2022, p. 71), "as escolas indígenas, apesar de todo o esforço das lideranças, pouco se diferenciam das demais escolas públicas do país, salvo algumas exceções. Os currículos e os conteúdos são os mesmos, iguais aos dos livros didáticos de geografia, matemática, história, escritos na Língua Portuguesa, usada como língua de instrução. Há o predomínio dos conhecimentos e das epistemologias da ciência ocidental moderna, que se organiza de forma disciplinar e por áreas do conhecimento".

Assim, é necessária uma mudança pautada nas epistemologias do Sul, ou seja, transformar o mundo ao mesmo tempo em que reinterpretamos. Isso se configura como uma tarefa coletiva. É importante, nesse processo, observar e, sobretudo, ouvir os diversos povos, conhecendo e reconhecendo a diversidade cultural existente no território brasileiro, bem como compreender as mudanças que ocorreram com muitos povos indígenas.

1.3. O olhar geográfico sobre os povos indígenas na escola

A geografia tem grande relevância para redefinir a concepção que os estudantes da educação básica têm sobre o "indígena" na atualidade. Isso ocorre porque, desde os primórdios, essa ciência vem utilizando várias teorias e métodos, relacionando as atividades humanas com as categorias geográficas, ou seja, o território, o espaço, a paisagem, o lugar, a cultura e o universo das ciências e da interdisciplinaridade, voltada a conceitos e podendo mostrar a diversidade existente.

Porém, não podemos esquecer que a geografia assume posturas políticas ao longo de sua história e evolução do pensamento, sendo muitas vezes colonizadora. Conforme Lacoste (1988), a geografia também serve para fazer guerra, trazendo algumas questões geopolíticas e espaciais. É importante destacar que uma das principais preocupações de Lacoste (1988) estava relacionada à alienação espacial das pessoas e à falta de discussões epistemológicas dentro da geografia.

Assim, no período ditatorial no Brasil, a geografia critica desenvolve-se em contraposição a geografia clássica, abandonando gradativamente um caráter

enciclopédico, de memorização, deixando de ser relacionada a uma formação de cidadãos obedientes ao sistema, ou seja, associada a uma educação conservadora, instrucionista e colonial, passando para uma ciência formadora de cidadãos e pensadores críticos.

Dentro do ambiente escolar ou nos espaços de aprendizagem, é necessário adotar uma abordagem crítica ao relacionar a geografia, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental I, com os aspectos da cultura indígena na contemporaneidade. É fundamental visibilizar os indígenas para que se possa romper com a ideologia que retrata apenas o indígena do passado, desconsiderando todas as transformações ocorridas nas últimas décadas, especialmente com o contato com a sociedade ocidental capitalista. Em muitos momentos, a questão do multiculturalismo ainda é desconsiderada, como herança, "[...] a cultura foi durante muito tempo pensada como única e universal" (Veiga-Neto, 2003, p. 7).

Faria (2013, p. 56) afirma ainda que, para os povos indígenas, a geografia é uma só. Não existe geografia humana e geografia física, ideia tão postulada pelos pesquisadores e acadêmicos que consideram a ciência ocidental a única fonte de conhecimento. Dessa forma, é a verdadeira geografia tão almejada por aqueles que reconhecem que o mundo não pode ser visto por uma única lógica, mas como uma diversidade de culturas, valores, métodos, ciências sem divisões e classificações. Uma única e verdadeira geografia, onde a natureza e a sociedade são integradas sem hierarquia.

Por isso, é importante promover e contribuir com essa abordagem da verdadeira geografia, valorizando a diversidade cultural que pode ser amplamente trabalhada nas escolas públicas. Além disso, é inadequado considerar a existência de uma disciplina de geografia tal como conhecemos para os povos indígenas. Isso ocorre porque a geografia, conforme concebida, é uma criação da perspectiva ocidental, caracterizada pela fragmentação do conhecimento. Para esses povos, o que prevalece são conhecimentos relacionados ao espaço, território e à terra, nos quais não há uma distinção rígida entre aspectos naturais e culturais; todos esses elementos se amalgamam em uma única forma de compreensão do mundo (Faria, 2022).

Ressalta-se também que o mito do "Bom Selvagem", inspirado no estado da consciência selvagem de Rousseau, relaciona os indígenas a um estado de

consciência selvagem que os torna incapazes de estabelecer a diferença entre o bem e o mal, devido ao distanciamento das regras impostas pelos civilizados europeus. Assim, considera uma infantilidade provocada por ações regidas pelos instintos considerados naturais (Novaes, 1999). Infelizmente, essa ideia ainda se perpetua em muitas escolas, trazendo uma visão violenta sobre os povos indígenas.

Dessa forma, no mundo contemporâneo, ainda permanecem os preconceitos discriminatórios que foram perpetuados em muitos livros didáticos, nos trabalhos artísticos, nos meios de comunicação e no inconsciente da sociedade, levando os estudantes a construir uma visão equivocada dos povos indígenas existentes no território brasileiro e suas relações com o ambiente (Oliveira, 2003).

Para Santos (2010 apud Fontes, 2016, p. 28), o pensamento moderno continua sendo passado, pois as práticas curriculares são separadas, fazendo com que a relação entre professor e estudante seja estreita, tornando o estudante alienado, pois ele apenas reproduz e copia o que aprende em sala de aula, sem ao menos questionar. Dessa forma, mesmo na geografia, a teoria e a prática são trabalhadas separadamente, doutrinando o estudante a sempre trabalhar da mesma maneira.

É nítido que se cria um hábito, desde a educação infantil até o ensino superior, em muitas instituições de ensino, onde o estudante deve apenas "memorizar", "decorar" e "repetir" teorias, números e letras. Dessa forma, torna-se necessário desmascarar ou "desdoutinar" a influência ideológica opressora da pesquisa instrucionista, que acaba produzindo um efeito conservador em relação à ordem vigente (Demo, 2008). Percebemos que a sociedade ocidental muitas vezes não consegue amenizar os problemas criados por ela mesma, visto que valoriza a competitividade e o poder, desrespeitando as diferenças e os diversos saberes.

Infelizmente, grande parte da História que marca a colonização do nosso país ainda não é retratada nos livros didáticos de geografia, por exemplo, o genocídio indígena que os dizimou, a parte violenta da miscigenação onde muitas mulheres indígenas foram estupradas por brancos colonizadores e a retirada dos direitos e a imposição dos costumes eurocêntricos, além da escravidão e das epidemias, promovidas pelo processo "civilizatório".

Essa parte da história do nosso país, muitas vezes, é apenas superficialmente abordada por muitos professores e estudantes durante as aulas de geografia e História, e o verdadeiro significado de luta, resistência e coletividade acaba se perdendo. Nesse contexto, muitos livros, que fazem parte de uma perspectiva eurocêntrica, acabam estereotipando cada vez mais os povos indígenas, retratando aqueles do século XV como se fossem todos idênticos ou como se ainda hoje mantivessem práticas como andar nus ou pintados, por exemplo.

Em muitos casos, esses estereótipos construídos podem refletir concepções preconceituosas e intolerantes. De acordo com Barros (2011), o discurso intolerante é, principalmente, um discurso que sanciona indivíduos considerados maus cumpridores de certos contratos sociais (como o branqueamento da sociedade ou a pureza linguística). Esses sujeitos são rotulados como pretos ignorantes, falantes de língua incorreta, índios bárbaros, judeus exploradores, árabes fanáticos, e são punidos (através da perda de direitos, empregos ou até mesmo pela morte).

A afirmação de Coelho (2010, p. 6) analisa como a temática indígena é abordada nas Ciências Humanas e, assim, podemos entender que existe:

[...] uma gritante ambiguidade: enquanto, por um lado, há um redimensionamento do papel das populações indígenas na composição dos conteúdos, em conformidade com as pesquisas mais recentes; por outro lado, ainda há vestígios de abordagens que se aproximam daquela antiga perspectiva: as populações indígenas são representadas de acordo com aquela visão histórica que as via como ingênuas, vítimas dos colonizadores, cujo traço cultural fundamental era, além da preguiça, a relação com a natureza.

Essa visão generalizada da temática indígena na escola cria um ciclo vicioso: universidades que não preparam adequadamente os cursos de licenciatura para lidar com a diversidade, muitos professores que não buscam múltiplas formas de conhecimento e metodologias, e livros didáticos que ainda, em grande parte, contribuem para uma visão eurocêntrica. Portanto, como Demo (2001, p. 47) afirma que, “aprender é a maior prova de maleabilidade do ser humano, porque, mais do que adaptar-se à realidade, passa a intervir nela. Deixa-se de ser apenas uma massa de manobra, objeto de manipulação, para emergir como um ator participativo e emancipado”.

De acordo com Demo (2018), estamos formando licenciados que não são "profissionais da aprendizagem", mas sim "do ensino", ou seja, limitados a ministrar

aulas. No entanto, devemos lembrar que sempre é possível aprender sobre outras culturas de diversas maneiras, adotando o que Krenak chama de "epistemologias próprias" ou ainda as "formas próprias de pensar", desconstruindo ideias previamente estabelecidas pelo pensamento colonial que ainda persiste na sociedade e em vários ambientes de aprendizagem.

2. POVOS INDÍGENAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA

A geografia, como componente curricular na educação básica, deve oferecer contribuições para enriquecer as representações sociais e o conhecimento da sociedade sobre as diversas dimensões da realidade social, natural e histórica, permitindo uma melhor compreensão do mundo e de seu constante processo de transformação (Pontuschka, 2007).

Assim, é comum identificar que, na sala de aula, um dos principais recursos para a formação da educação geográfica é o livro didático, que fornece elementos para que os estudantes possam se relacionar com os conteúdos apresentados pelos professores. No entanto, é importante destacar que muitos dos elementos presentes nesses livros podem refletir, de maneira cartesiana e colonizadora, na construção de identidades.

Desde as séries iniciais da educação básica, existem informações sobre os indígenas que habitavam o território brasileiro antes da chegada dos colonizadores europeus. É notável que mais de 500 anos se passaram, e a forma como essa questão ainda é discutida em sala de aula, principalmente nos primeiros anos, mudou pouco ao longo do tempo. Assim, os povos indígenas continuam sendo retratados nos livros didáticos a partir de uma visão etnocêntrica à luz da sociedade ocidental eurocentrista, e as imagens que ilustram esses livros frequentemente perpetuam essa concepção. Costa (2007, p. 3) concorda com essa discussão ao salientar que, "muitas análises dos livros didáticos atuais, no que se refere às questões indígenas, apontam que ainda contêm informações equivocadas, carregadas de uma visão etnocêntrica e preconceituosa sobre o assunto".

Quanto à temática indígena nos livros de geografia, mesmo com a Lei nº 10.639, observa-se que a obrigatoriedade ainda precisa ser acompanhada por práticas pedagógicas que não sejam colonizadoras, mas que considerem verdadeiramente os modos de vida dos diversos povos. Infelizmente, a educação voltada para uma visão eurocêntrica ainda é muito presente no cotidiano escolar, evidenciando uma dívida histórica significativa com os povos indígenas e negros, que compõem a matriz cultural do território brasileiro.

É notável que muitos educadores, além de dependerem exclusivamente do livro didático como ferramenta de ensino, também tendem a desenvolver atividades

lúdicas apenas no "Dia dos Povos Indígenas", o que acaba reforçando estereótipos negativos que já deveriam ter sido superados. Muitos ainda subestimam a importância dessa abordagem, não reconhecendo a oportunidade de estabelecer um diálogo que promova a interculturalidade e enriqueça o processo de aprendizagem nas Ciências Humanas, na geografia e na educação básica.

2.1. Os livros didáticos de Geografia do Ensino Fundamental

A existência do livro didático remonta ao século XVII, período que marcou o surgimento da didática moderna, com destaque para Jan Amos Komenský, também conhecido como Comenius. De acordo com Piaget (2010, p. 12),

Comênio foi um precursor do evolucionismo, da psicologia genética, da didática fundamentada no conhecimento da criança, da educação funcional e da educação internacional. No entanto, é importante observar que ele não estava ciente das demandas da pesquisa experimental em psicologia ou pedagogia, substituindo as discussões sobre ideias pela análise dos fatos.

Nesse contexto, é relevante relacionar esse período à maneira como os educadores estabeleceram uma relação com esse recurso didático. Na Europa, os primeiros materiais impressos voltados para a aprendizagem começaram a circular. Inicialmente, não havia textos específicos para estudantes em idade escolar, inclusive na educação infantil. Os livros eram padronizados e destinados a adultos, mas também eram utilizados por crianças.

Posteriormente, à medida que a infância passou a ser compreendida como uma fase distinta da idade adulta e considerando o "ofício de ensinar", teve início a produção didática voltada para a educação infantil. Conforme Katuta e Deák (2017, 115)

[...] a ideia de "ensinar a todos como se fossem um só", desconsiderando e desrespeitando as diferenças e identidades dos sujeitos, expressava a direção e o significado do processo de democratização da educação pública, sob a égide do Estado Nacional. Dessa maneira, a padronização dos sujeitos era um dos objetivos a serem alcançados no processo de ensino e aprendizagem.

Apenas a partir de 1937 no Brasil, uma política voltada para o livro didático passou a ter maior relevância por meio do movimento modernista e nacionalista, que foram intensificados após os anos de 1920 e concretizados pelo Estado Novo. Ainda conforme Katuta e Deák (2017, 118):

Um marco de política pública de Estado voltada ao livro didático foi a criação, em 1937, do INL (Instituto Nacional do Livro Didático), subordinado ao Ministério da Educação (MEC). Logo em seguida, em 1938, cria-se o Decreto-Lei nº 1006/38 que instituiu a Comissão Nacional do Livro Didático, que deliberava sobre as condições para a produção, importação e utilização do livro didático no Brasil. [...] neste momento "[...] implantou-se, oficialmente, o controle político-ideológico [...]" do livro didático.

Em 1945, com o Decreto-Lei nº 8460, a Comissão Nacional do Livro Didático precisou ajustar suas dimensões; ou seja, a esfera federal passou a legislar sobre o livro didático. Dessa maneira, o estado iniciou o controle de todo o processo relacionado à distribuição de livros nas instituições educacionais no país. Posteriormente, a descentralização das funções das obras ocorreu com a criação de Comissões Estaduais do Livro Didático. Neste momento, é perceptível a inexistência da autonomia dos professores ao longo de todo o processo envolvendo o livro didático, ainda sob forte controle do estado.

A Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME) foi criada em 1967, tendo como objetivo básico a produção e distribuição de material didático às instituições escolares, porém, não tinha autonomia administrativa nem financeira para realizar essa tarefa. A FENAME passou por mudanças estruturais no mesmo ano, sendo responsável por promover ações dos programas de coedição de obras didáticas.

Assim, conforme afirma Höfling (2000, p. 163), este processo "[...] levou ao aumento da tiragem dos livros e à criação de um mercado seguro para as editoras, decorrente do interesse federal em obter boa parte dessa tiragem para distribuí-la gratuitamente às escolas e às bibliotecas das unidades federadas." É nítido que, naquele momento, o estado ditatorial auxiliava na reprodução do capital e, somente por meio da distribuição gratuita de livros, atuava na construção de uma sociedade pouco politizada, baseando-se nas ideologias e concepções de estado.

Somente em agosto de 1985 surgiu o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), por meio do Decreto-Lei nº 91.542/85. O programa é financiado com recursos federais, e sua função principal é distribuir gratuitamente livros didáticos aos estudantes das escolas públicas do Brasil. O Programa também possui algumas fases compostas pela análise e seleção dos livros. As primeiras fases são responsabilidade de uma comissão designada pelo MEC, formada por

pesquisadores e docentes ligados ao ensino superior; as outras etapas são de atribuição do professor que atua no ensino básico, analisando as obras.

Inicialmente, foram priorizados os livros de Comunicação e Expressão e Matemática, pois eram componentes básicos dos anos iniciais. Entende-se que havia um pensamento bastante cartesiano sobre o fortalecimento das operações matemáticas, deixando os outros componentes em segundo plano.

É somente após o surgimento do PNLD que os professores das escolas públicas puderam ter uma maior aproximação com os livros didáticos, porém, isso não significou autonomia no trabalho realizado na comunidade escolar. Neste sentido, Silva (1996, p. 11) afirma:

Costumo lembrar que o livro didático é uma tradição tão forte dentro da educação brasileira que o seu acolhimento independe da vontade e da decisão dos professores. Sustentam essa tradição o olhar saudosista dos pais, a organização escolar como um todo, o marketing das editoras e o próprio imaginário que orienta as decisões pedagógicas do educador. Não é à toa que a imagem estilizada do professor o apresenta com um livro nas mãos, dando a entender que o ensino, o livro e o conhecimento são elementos inseparáveis, indicotomizáveis. E aprender, dentro das fronteiras do contexto escolar, significa atender às liturgias dos livros, dentre as quais se destaca aquela do livro “didático”: comprar na livraria no início de cada ano letivo, usar ao ritmo do professor, fazer as lições, chegar à metade ou aos três quartos dos conteúdos ali inscritos e dizer amém, pois é assim mesmo (e somente assim) que se aprende.

Em abril de 1983, ocorreu a criação da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que concentrou os programas da FENAME. Portanto, o Programa do Livro Didático (Plid) foi incorporado à FAE. Ao longo de todo o processo, é importante destacar que a relação docente com o livro didático não sofreu mudanças satisfatórias. Ou seja, a adoção do livro didático pelo professor e o seu uso continuaram atrelados às políticas estabelecidas pelo Estado brasileiro em relação a eles. Surgiram inúmeras críticas relacionadas à qualidade do material distribuído, bem como ao seu acesso.

Ainda hoje, o PNLD age de forma centralizada na obtenção do livro didático pelo Estado, mas sempre com as indicações dos professores. Atualmente, nos anos iniciais, há uma maior importância em relação à distribuição de livros de outros componentes curriculares anteriormente vistos sem muita relevância, como a Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e História.

O livro didático no Ensino Fundamental I é um dos recursos mais utilizados nas salas de aula das escolas públicas brasileiras, desempenhando um papel que vai além da questão pedagógica, abrangendo também aspectos políticos e "culturais". Pode contribuir para a reprodução de valores e costumes em crianças na faixa etária de 6 a 11 anos, pois desempenha um importante papel geopolítico. De acordo com Freitag, Motta e Costa (1993), entre 1960 e 1970, houve um certo controle norte-americano, mesmo que dissimulado, sobre os livros didáticos brasileiros.

Nas escolas públicas, a escolha do livro didático, conforme o Portal do MEC, ocorre de forma democrática. A equipe docente se reúne por área de conhecimento, analisa o material fornecido por diversas editoras e registra suas escolhas em ata e no sistema do PNLD do MEC, por meio da plataforma do PDDE Interativo - Programa Dinheiro Direto na Escola. Essa plataforma é entendida como uma ferramenta de apoio à gestão escolar para as escolas cadastradas no censo escolar, permitindo o diagnóstico e o planejamento de cada realidade escolar, identificando assim os livros didáticos escolhidos em comum acordo por todos os professores.

Um edital especifica todos os critérios para inscrição das obras. Os títulos inscritos pelas editoras são avaliados pelo MEC, que elabora o Guia do Livro Didático, composto das resenhas de cada obra aprovada, que é disponibilizado às escolas participantes pelo FNDE. Cada escola escolhe democraticamente, dentre os livros constantes no referido Guia, aqueles que deseja utilizar, levando em consideração seu planejamento pedagógico (FNDE, 2012, p. 2).

A escolha das coleções, de acordo com o Portal do MEC, precisa estar alinhada com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) de cada escola. Dessa forma, cada instituição deve apresentar duas opções na seleção das obras para cada ano e disciplina. Caso a compra da primeira opção não seja viável, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) envia à escola a segunda coleção escolhida. Dessa maneira, a escolha da segunda coleção deve ser tão criteriosa quanto a primeira.

Os livros são submetidos à avaliação do Ministério da Educação (MEC) com base em critérios previamente estabelecidos. Esse procedimento foi aperfeiçoado e continua em vigor até hoje. As obras que apresentam erros conceituais, induzem a erros, estão desatualizadas, promovem preconceito ou discriminação de qualquer tipo são excluídas do Guia do Livro Didático (FNDE, 2012, p. 2).

Em várias instituições privadas, os livros didáticos muitas vezes são pré-definidos em acordos entre os diretores e as editoras, nos quais, em muitos casos, a equipe docente fica excluída de todo o processo de escolha, limitando-se apenas a utilizá-los em sala de aula e tendo a obrigação de completar todas as páginas até o final do ano letivo.

Na Escola Benício Leão, a escolha democrática dos docentes para o livro de geografia se refere ao Projeto Apis. O livro utilizado é de autoria de Maria Elena Simielli, do 5º ano, da Editora Ática. A palavra "Apis" significa, em latim, abelhas produtoras de mel. O projeto recebeu esse nome porque, segundo a editora, está relacionado à educação, ao desempenho, à construção coletiva, à liberdade e ao prazer de "descobrir o mundo", além da interdisciplinaridade presente no projeto. O projeto Ápis na geografia é uma coleção que trabalha conceitos considerados significativos e essenciais para a compreensão e a análise do espaço: lugar, paisagem, território, região, natureza e sociedade. Esses temas são desenvolvidos com o cuidado de integrar os processos de literacia, de alfabetização e o desenvolvimento do pensamento espacial e do saber geográfico (Editora Ática, 2021).

Sobre a autora do livro, Maria Elena Simielli, é mestre e doutora pelo Departamento de Geografia da USP, é livre-docente pela mesma Universidade, onde também lecionou disciplinas na área de Cartografia. Atualmente, permanece como professora da pós-graduação, orientando nas áreas de Cartografia e Ensino de Cartografia. Tem diversos livros didáticos publicados na área, entre eles, é coautora de "Cartografia Escolar", publicado pela editora Contexto.

Também é utilizado como livro de apoio a Coleção Crescer, cujas autoras são Andressa Alves, Camila Turcatel e Levon Boligian, do 5º ano, da Editora do Brasil. De acordo com o site da editora, a coleção "Crescer Geografia" "propõe atividades de pesquisa e produção de conteúdo sobre situações do cotidiano, fazendo com que o estudante aprenda os conceitos a partir de observações e comparações". A coleção inclui atividades de interpretação de texto para estimular a leitura e complementar os conteúdos trabalhados na unidade, revisão do conteúdo ao final de cada unidade, questões ao longo da unidade para auxiliar o professor no processo de verificação de aprendizagem e autoavaliação do estudante, além de atividades e assuntos para as primeiras noções de cartografia (Editora Brasil, 2019).

Ainda conforme a Editora do Brasil, cada unidade inicia com observações, reflexões e análises a partir de uma imagem sobre o tema a ser trabalhado, propostas de miniprojetos relacionados aos eixos Ética e pensamento crítico e Solidariedade e "habilidades" socioemocionais a serem desenvolvidas em grupo por meio de variadas estratégias dinâmicas e interativas. A coleção também fornece indicações de livros, sites e filmes como material de pesquisa complementar para os estudantes, com orientação de trabalho para o professor.

Sobre os autores do livro, Andressa Alves é bacharel e licenciada em geografia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL); mestre em geografia pela Universidade Estadual Paulista (Unesp); arte-educadora em Artes Visuais pela Universidade Estadual de Londrina (UEL); e especialista em Gestão Ambiental pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Camila Turcatel é licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e professora de Ensino Fundamental na rede pública do município de Londrina. Levon Boligian é licenciado em geografia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), doutor em Ensino de geografia pela Universidade Estadual Paulista (Unesp) e professor de Ensino Médio no Instituto Federal Catarinense (IFC).

Já na Escola Divina Providência, o livro utilizado é do Projeto LigaMundo, de autoria de Elian Alabi Lucci e Anselmo Lázaro Branco, do 5º ano, da Editora Saraiva. Conforme as informações da editora Saraiva, a obra adota uma metodologia baseada na aprendizagem significativa, que propõe a construção do conhecimento a partir dos saberes prévios do estudante, com base em seu espaço vivido. Ao desenvolver os conteúdos e as "habilidades", a obra busca, sempre que possível, adotar uma abordagem interdisciplinar, visando o desenvolvimento global dos estudantes. A obra (livro do aluno e manual do professor) foi elaborada considerando o que se espera que os estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental devam aprender de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), 3ª versão (Editora Saraiva, 2017).

Os autores do livro são Anselmo Lázaro Branco, licenciado em geografia pelas Faculdades Associadas Ipiranga (FAI-SP); professor em escolas particulares do estado de São Paulo e ex-professor da rede estadual de ensino de São Paulo; e Elian Alabi Lucci, bacharel e licenciado em geografia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); professor em escolas particulares do estado de

São Paulo e diretor da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) – seção local Bauru-SP.

Figura 5 – Livro de geografia



Fonte: Google Imagens (2022).

Na abordagem do livro Projeto Ápis (Figura 6), a temática indígena aparece apenas em um capítulo relacionado à formação do povo brasileiro. Nesse capítulo, são apresentadas imagens de uma criança indígena do Xingu, sem identificar a qual povo pertence, indicando apenas a aldeia, e sem mencionar que o Parque do Xingu é uma Terra Indígena (TI).

Além disso, o livro traz imagens de uma criança branca de São Paulo e uma criança negra para representar a diversidade da população brasileira, porém em nenhum momento o livro aborda que a miscigenação foi violenta e imposta pelos colonizadores europeus. Trazem apenas a ideia de que “imigrantes de vários países vieram para o Brasil, trazendo hábitos e costumes que acabaram sendo incorporados à cultura brasileira”, não deixando claro que muitos desses costumes foram forçados pelos colonizadores, e desse modo, diversos costumes e hábitos dos povos indígenas foram retirados “em nome da civilização”.

Nas páginas seguintes, há a apresentação de um mapa das TIs e um contexto histórico da colonização no país, enfatizando que muitos povos indígenas foram dizimados. O livro traz a informação de que 517 mil indígenas vivem em Terras Indígenas, porém, é importante destacar que as cidades se construíram sobre as terras indígenas e o espanto de muitos estudantes por saberem da existência de indígenas na cidade, fato aviltante que poderia ter ocorrido se os professores tivessem feito uma ampla discussão sobre a questão em sala de aula. O que pode demonstrar sem uma discussão crítica, o que alguns afirmam de que os indígenas “pedem a cultura” ao virem para as cidades ou como se eles não tivessem direito à cidade.

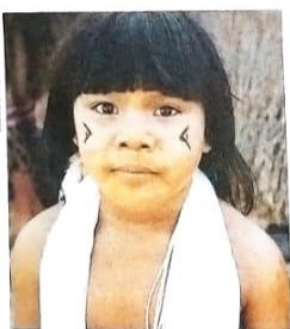
Figura 6 - Quem somos? Projeto Apis

▶ Quem somos?

Os principais grupos étnicos que contribuíram para a formação do povo brasileiro foram os **indígenas** (nativos, primeiros habitantes), os **brancos** (euro-peus de Portugal, os primeiros colonizadores) e os **negros** (africanos escraviza-dos, trazidos à força).

A partir da segunda metade do século XIX, imigrantes asiáticos e europeus de vários países vieram para o Brasil, trazendo hábitos e costumes que acabaram sendo incorporados à cultura brasileira.

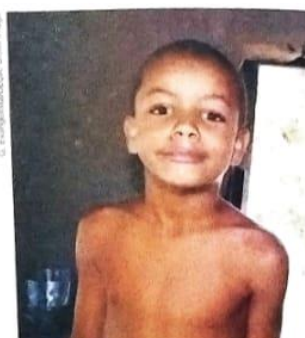
Descendentes de todos esses grupos étnicos formam o povo brasileiro. Observe as fotos.



▶ Criança na aldeia Yawalapiti, no Parque Indígena do Xingu, no estado de Mato Grosso, 2016.



▶ Criança em São Paulo, no estado de São Paulo, 2016.



▶ Criança em Minas Novas, no estado de Minas Gerais, 2015.



▶ Criança em Palmitos, no estado de Santa Catarina, 2015.



▶ Criança em Salvador, no estado da Bahia, 2014.

Fonte: Editora Ática (2022).

Além da falta de elementos importantes sobre os povos indígenas, a palavra "índio" foi utilizada ao longo do capítulo, o qual, de certa forma, se mostrou curto para abordar um tema tão abrangente, além de contribuir em uma concepção que corrobora com a colonialidade, sendo preconceituosa e eurocêntrica ao utilizar o

termo pejorativo “índio” em diversos momentos. Deveriam esclarecer que são povos e devem ser chamados pela denominação de seu povo. O capítulo compreende nove páginas, das quais seis se dedicam diretamente aos povos indígenas.

O título do capítulo é denominado "Quem somos", e ele contém um subitem denominado "Saiba Mais", que inclui um texto de Daniel Munduruku, que de acordo com os autores do livro retrata os problemas que os povos indígenas enfrentam no Brasil para manter as terras, o modo de viver e a cultura, de acordo com o povo Munduruku.

Identificamos ainda a utilização ultrapassada e preconceituosa do termo "mulata" na letra da música "Inclassificáveis" de Arnaldo Antunes, termo que hoje está em desuso por inferiorizar a mulher negra e objetificá-la somente ao sexo, além de mais uma vez a utilização do termo “índio”, contribuindo no estereótipo preconceituoso que impera na sociedade. (Figura 7).

Com relação à música denominada “Inclassificáveis”, a mesma aparece no livro do projeto Apis com algumas estrofes a menos do que a sua versão original e busca retratar a formação do povo brasileiro, tentando deixar claro a miscigenação, porém a tentativa falha ao tentar mascarar todo o processo histórico que não é abordado claramente nos livros didáticos e muito menos na música, corroborando na concepção eurocentrista ao utilizar termos pejorativos como “mulata”, “crioulo” e “somos inclassificáveis” na música e principalmente no livro didático utilizado por estudantes do 5º ano.

É necessária uma grande preocupação ao utilizar músicas, links de pesquisa, fotos, desenhos e sites quando se trata da questão indígena, pois boa parte do material relaciona-se a uma concepção de fora para dentro, que inferioriza os povos originários, que reproduz a imagem congelada no tempo e que desconsidera a diversidade de conhecimentos e culturas de cada povo, isso acontece, pois a colonialidade é latente, sobretudo na educação, ocasionando o pensamento limitado e formatando o pensamento das pessoas, acreditando que somos inferiores a tudo que vem de fora.

Além disso, afirmar que “somos inclassificáveis” é aceitar a ideia eurocêntrica imposta de que todos os povos originários são iguais, desconsiderando toda a diversidade existente nos conhecimentos, nas formas de organização e na cultura.

Figura 7 - Inclassificáveis - Projeto Apis

Como são as brasileiras e os brasileiros? Como você os descreveria?
 Leia a letra desta canção.

Inclassificáveis

que preto, que branco, que índio o quê?
 que branco, que índio, que preto o quê?
 que índio, que preto, que branco o quê?

[...]

aqui somos mestiços mulatos
 cafuzos pardos mamelucos sararás
 crilouros guaranisseis e judárabes
 orientupis orientupis
 ameriquítalos luso nipo caboclos
 orientupis orientupis
 iberibárbaros indo ciganagôs
 somos o que somos
 inclassificáveis

[...]

ANTUNES, Arnaldo. Inclassificáveis.
 Intérprete: Ney Matogrosso. In:
Inclassificáveis. [S.l.]:
 EMI, 2008. 1 CD.
 Faixa 13.



Cláudio Chagas/Quero Br Editora

- 1 Por que a letra diz que somos “inclassificáveis”? Converse com os colegas e o professor.
- 2 Você saberia dizer de quais grupos étnicos você é descendente? Anote.
- 3 Agora, com os colegas e o professor, monte uma lista com os grupos étnicos que formam as famílias dos alunos da classe. Depois, façam como na letra da canção e inventem palavras combinando a mistura dos nomes desses grupos.

Fonte: Editora Ática (2022).

É perceptível que são mínimas as abordagens dadas à questão da luta pela terra na atualidade, omitindo-se o cenário crítico da situação territorial dos povos indígenas no Brasil. Em alguns momentos, são apontados problemas, como as invasões de terras indígenas que geram conflitos, mas não há, de fato, uma

contextualização abrangente, com exemplos claros, como a luta dos Yanomami em suas Terras Indígenas (TIs) que já perpassa décadas. (Figura 8).

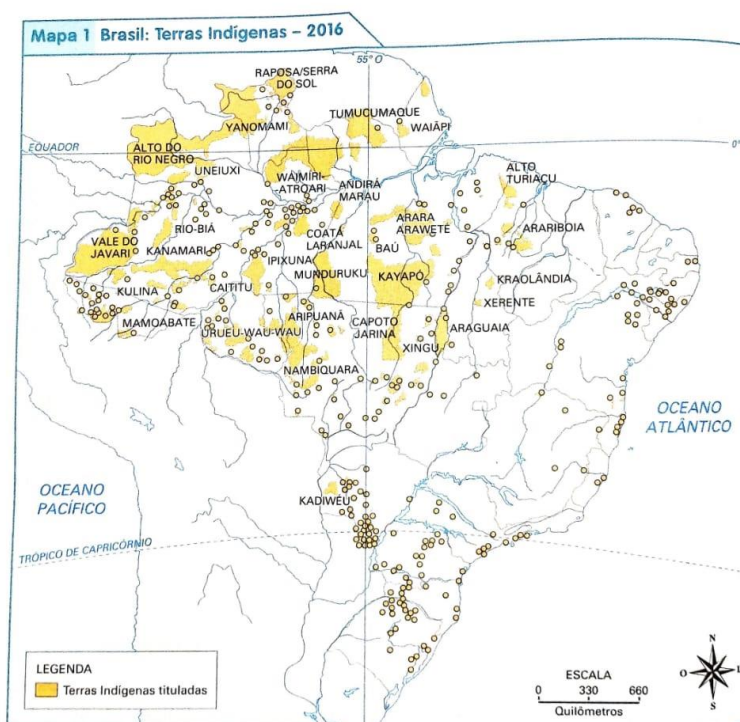
Figura 8 - Terras Indígenas – 2016

Em 1500, quando os portugueses chegaram às terras que formariam o Brasil, calcula-se que havia aqui aproximadamente 5 milhões de indígenas de diferentes povos.

Conforme os portugueses avançavam na ocupação das terras, foram ocorrendo conflitos com os indígenas. Milhares de pessoas morreram, e alguns povos indígenas foram **dizimados**, desaparecendo por completo.

Outros povos foram expulsos do litoral brasileiro e se deslocaram para o interior do país.

De acordo com o Censo Demográfico, em 2010 a população indígena no Brasil era de 896 mil habitantes. Desse total, 517 mil vivem em Terras Indígenas. Observe no mapa a seguir a distribuição das Terras Indígenas atuais.



Mapa elaborado pela autora em 2017 com base em: FUNAI. **Terras Indígenas do Brasil**. Disponível em: <http://mapas2.funai.gov.br/portal_mapas/pdf/terra_indigena.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2017.

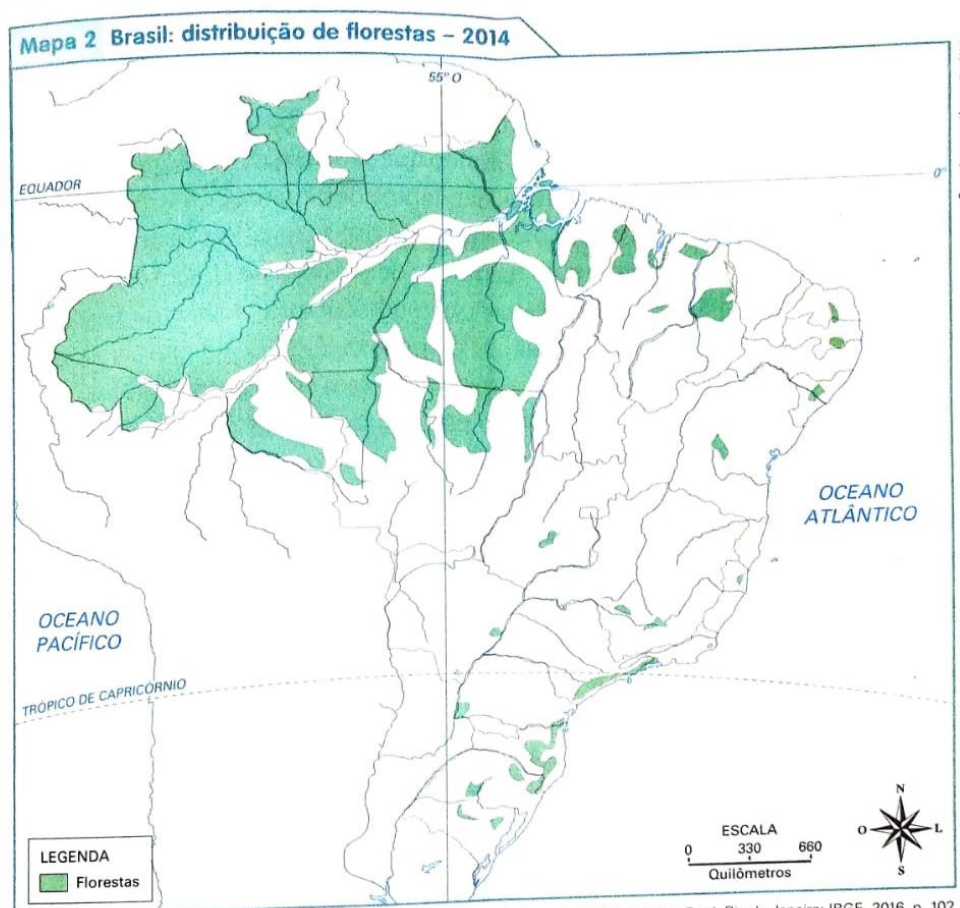
Fonte: Editora Ática (2022).

A página 65 (Figura 9) apresenta uma atividade na qual é necessário interpretar o mapa "Brasil: distribuição de florestas – 2014". Essa atividade requer uma comparação entre os mapas de Terras Indígenas e o mapa da distribuição de florestas, além de estimular a reflexão sobre a existência dos povos indígenas no estado em que os estudantes vivem e o que eles sabem sobre eles. O livro também inclui um texto de apoio do escritor indígena Daniel Mundurucu e uma atividade

complementar sobre o texto apresentado, denominada "Histórias de Índio", que aborda o problema da invasão das Terras Indígenas do povo Munduruku.

Figura 9 - Brasil: distribuição de florestas – 2014

Ainda hoje ocorrem muitos conflitos entre indígenas e não indígenas no Brasil. Muitos povos indígenas tentam, com o apoio de órgãos como a Fundação Nacional do Índio (Funai), garantir a posse de suas terras. Observe o mapa abaixo.



- 1 Compare o mapa 1 e o mapa da página 24 e responda: Em que região do Brasil se localiza a maior parte das Terras Indígenas? _____
- 2 Compare os mapas 1 e 2 e responda: Onde está localizada a maior parte das Terras Indígenas? _____
- 3 Há povos indígenas no estado onde você mora? O que você sabe sobre eles? _____

Figura 10 - Saiba Mais

Saiba mais

São muitos os problemas que os povos indígenas do Brasil têm de enfrentar para manter suas terras e seu modo de viver, com seus costumes e tradições. Veja um exemplo no texto a seguir sobre o povo Munduruku.

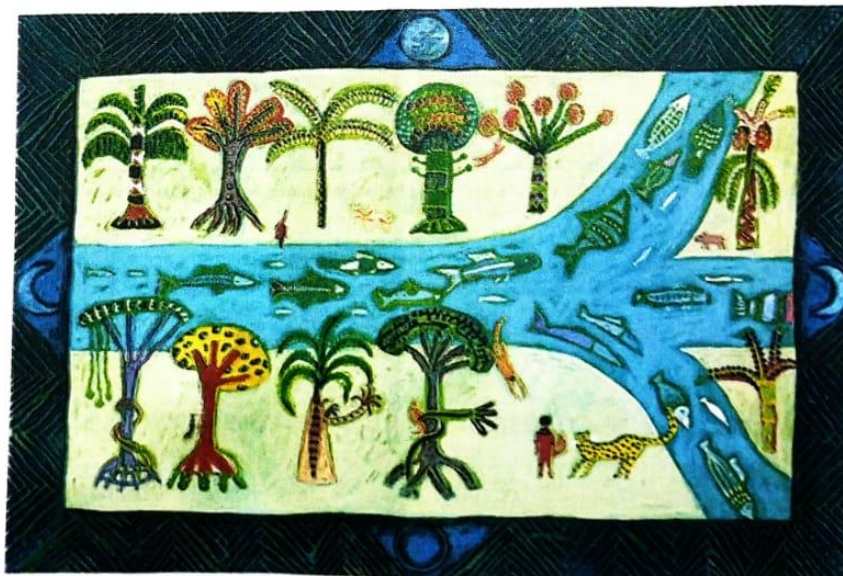
Histórias de índio

— Há muitas forças negativas que querem exterminar o nosso povo, a nossa cultura. Os *pariwat* vêm até nós com as promessas na ponta da língua. Prometem manter nossa tradição e nossos costumes, dizendo que são nossos *oboré*, que gostam dos índios, que somos os mais importantes habitantes desta terra e os verdadeiros brasileiros, mas o que fazem é sempre o contrário do que falam: destroem nosso povo e nossa cultura. Eles chegam com suas máquinas de problemas [...], vêm com seu papel que fascina e que chamam *ibubutpupuat* querendo comprar a alma do nosso povo. Prometem aparelho que mostra a cultura do povo deles para a gente acreditar que são melhores que nós. Começaram a nos enganar com essas promessas [...].

Poluíram nosso *idibi*, derrubaram o espírito de nossas árvores, expulsaram nossa caça. Hoje, temos que andar muitos quilômetros se quisermos comer carne boa, carne dos nossos animais: *bio*, *dapsem*, *dajekco*, *daje*, *hai*, *poyiayu*, *puso-wawa*. Temos que navegar para outros rios, se quisermos comer peixe bom, pois eles estragaram as margens do nosso Tapajós [...]; espantaram nossos *wasuyu*: *paro*, *parawá*, *uru*, *koru* [...].

Mesmo assim continuamos a viver, a crescer. Nossa tradição nos ensina a lidar com a destruição trazida pelos *pariwat*.

MUNDURUKU, Daniel. **Histórias de índio**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002. p. 14.



Marisa Cavallari. In: O segredo da chuva. São Paulo: Ática, 2006.

O texto (Figura 10) apresenta a problematização do processo colonial nas terras do povo Mundukuru, especificamente quando afirma: "prometem o aparelho que mostra a cultura do povo deles para a gente acreditar que são melhores que nós, nos enganaram com essa promessa". Após a leitura do texto, há uma atividade relacionada à interpretação dele.

Na primeira questão, os estudantes deverão traduzir quatro palavras indígenas que aparecem no texto. É importante destacar que os autores não identificam a língua na pergunta da atividade e a língua munduruku só aparece na tabela, a intenção da atividade parece ser de interpretação de texto, comparando a palavra munduruku com o sentido do texto na língua portuguesa, contudo, sem o conhecimento do professor em sala de aula sobre as questões indígenas, a atividade transforma-se em uma ação decorativa sem sentido, sem compreender a importância da língua materna para os povos indígenas, sendo um processo de luta e resistência contínua. Como se os professores não tivessem competência para sugerirem ou proporem atividades por eles mesmos.

A segunda questão busca uma conversa entre os estudantes e o professor sobre a situação dos povos indígenas na contemporaneidade, porém sem o conhecimento e o pensamento crítico a "conversa sugerida" não tem andamento, limitando o professor a buscar o que deveriam ser as suas próprias reflexões no material de apoio do livro didático, ou seja, na concepção dos autores, concordando com o pensamento colonial abordado.

A terceira questão aborda as contribuições indígenas na cultura brasileira, trazendo duas imagens que podem contribuir na reflexão dos estudantes, porém mais uma vez destacamos a importância do domínio dos docentes que ministram geografia no momento da aula para não contribuírem em uma concepção congelada no tempo ou que afirme que todos os povos moram no mesmo tipo de construção.

Na frase que consta na página 67 "dos indígenas herdamos o costume de usar sapé na construção de moradias" reforça a ideia errônea de que todos os povos indígenas moram do mesmo jeito e vivem da mesma maneira. Apesar de haver a identificação que a construção da moradia da imagem é do povo Kayapó, a abordagem utilizada é confusa, reforçando a concepção ultrapassada de que todos os povos indígenas "vivem afastando em suas casas de palha nas florestas" (Figura 11).

Figura 11 - Atividade complementar – Projeto Apis

- 1 Complete os quadros com o significado de algumas palavras indígenas que aparecem no texto.

Munduruku	Significado
pariwat	_____
oboré	_____
ibubutpupuat	_____
idibi	_____
bio	anta
dapsem	veado
dajekco	caititu
daje	queixada

Munduruku	Significado
hai	paca
poy-iyu	macaco
pusowawa	quati
wasuyu	pássaros
paro	urutau. _____
parawá	arara
uru	maracanã
koru	curica _____

- 2 Converse com os colegas e o professor sobre as questões a seguir.
- Quais são as forças negativas que querem exterminar o povo indígena, denunciadas por Daniel Munduruku?
 - De acordo com o texto, qual é a situação do indígena hoje?
- 3 O desafio agora é encontrar contribuições indígenas para a cultura brasileira. Anote-as no espaço abaixo. As fotos a seguir dão algumas dicas.



➤ Dos indígenas herdamos o costume de usar sapé na construção de moradias. Na foto, moradia do povo Kayapó, na aldeia Moykarakô, em São Félix do Xingu, no estado do Pará, 2015.



➤ Também herdamos o costume de descansar ou dormir em redes. Rio de Janeiro, no estado do Rio de Janeiro, 2016.

De modo geral, a temática foi tratada no livro Projeto Apis com grande invisibilidade em relação aos povos indígenas, uma vez que são praticamente insignificantes os textos ou imagens relacionados a eles. O livro não apresenta os indígenas na contemporaneidade, não os retrata trabalhando, estudando, escrevendo sobre as histórias do diversos povos ou realizando pesquisas científicas. Além disso, reproduz termos pejorativos, como “mulatos” e “índios”, perpetuando estereótipos preconceituosos que já deveriam ter sido extintos do pensamento e do vocabulário da sociedade e, sobretudo dos livros didáticos.

No livro de apoio da Coleção Crescer, também se constata a recorrência de uma visão superficial da temática indígena, sinalizando certa timidez dos autores ou até mesmo desconhecimento em relação à abordagem do tema, inclusive inicia o capítulo questionando os estudantes “Você sabe o que é diversidade étnica e cultural?”, porém não desenvolve as discussões no decorrer da página deixando o questionamento solto e sem respostas.

Dessa forma, apresentam na abertura do capítulo três crianças brasileiras a fim de representar a diversidade do povo brasileiro, uma das crianças é indígena, porém, em mais uma obra é encontrado o descaso com os povos indígenas ao conter na legenda apenas “criança tocando flauta na aldeia Alves de Barros em Porto Murtinho no Mato Grosso do Sul”, não foi informado a qual povo a criança se identifica, como se o povo não fosse importante, desconsiderando totalmente a realidade da aldeia, seus costumes e seus conhecimentos. Além disso, é interessante notar que as três crianças retratadas nas imagens são de estados próximos uns dos outros, desconsiderando outras regiões, invisibilizando as regiões norte e nordeste.

O capítulo (Figura 12) possui seis páginas e retrata a população brasileira por meio dos seguintes tópicos: "Quem são os brasileiros", "Os povos indígenas", "Os povos europeus", "Os povos africanos", "Diversidade Cultural", "Demarcação das terras indígenas, urgente!" e inclui uma atividade sobre as terras indígenas no Brasil que serão observados nas páginas abaixo.

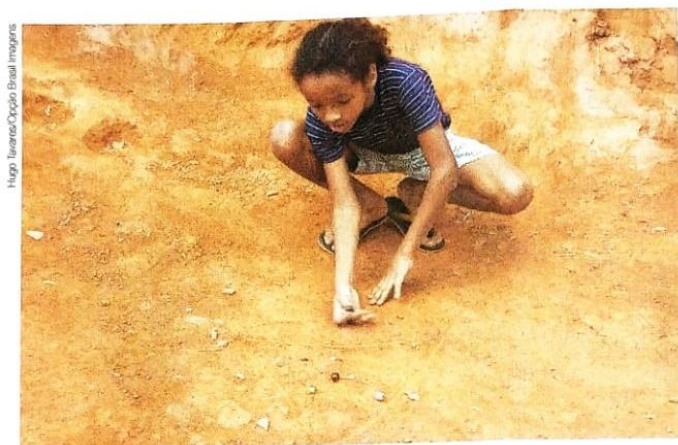
São pouquíssimas páginas para um tema tão importante, mas hoje tão marginalizado e estereotipado pela sociedade e por muitos livros e autores que seguem o pensamento voltado aos resquícios da colonização. Muitas vezes, sem o

conhecimento dos professores sobre a referida temática, as poucas páginas do livro são desconsideradas e os estudantes acabam apenas realizando “cópias”, reproduzindo letras, sem a criticidade que deveria existir na contemporaneidade.

Figura 12 - Quem são os brasileiros – Coleção Crescer

🌸 Quem são os brasileiros

As crianças das imagens abaixo representam a diversidade étnica e cultural existente no Brasil. Você também é parte da população de nosso país. Mas qual é a origem do povo brasileiro? Você sabe o que é diversidade étnica e cultural?



Criança jogando bola de gude, em Macuco, Rio de Janeiro, 2014.



Criança brincando com bolinha de sabão, São Paulo, estado de São Paulo, 2014.



Criança tocando flauta na aldeia Alves de Barros, em Porto Murtinho, Mato Grosso do Sul, 2016.

O texto inicial, intitulado "Quem são os brasileiros", apresenta, em metade de uma página, informações escassas sobre as lutas atuais relacionadas aos povos indígenas e quem são eles. Já no subitem "povos indígenas", a imagem escolhida para representar o indígena é do pintor europeu Albert Eckhout, na obra "Dança Tapuia", datada aproximadamente de 1641 e que de certa forma, chamou a atenção do público europeu pela nudez dos corpos (Figura 13). Isso revela a persistência dos autores na abordagem da antiga visão eurocêntrica preconceituosa e congelada no tempo.

Apesar disso, o texto não adota uma visão romântica sobre o processo histórico da invasão europeia, pois deixa clara a situação de guerra, luta e as doenças contraídas devido ao processo de colonização. No entanto, no subitem "os povos europeus", o texto faz referência à "chegada dos europeus no território brasileiro", omitindo a verdadeira face da invasão violenta pelos colonizadores portugueses nas terras indígenas.

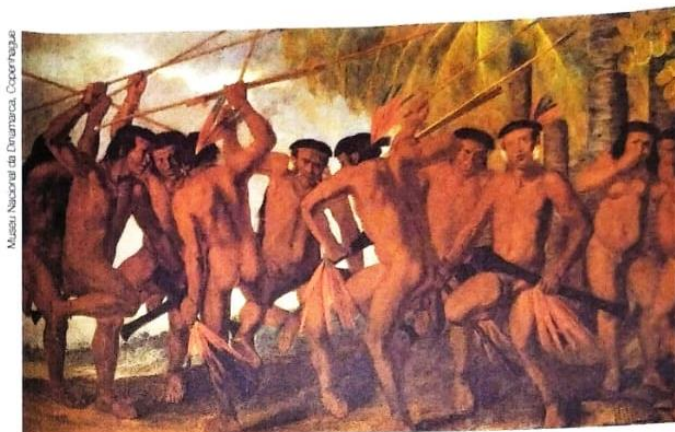
Figura 13 - Os povos indígenas – Coleção Crescer

Os povos indígenas

Há milhares de anos, diversos povos já habitavam o território que hoje pertence ao Brasil. Com a chegada dos europeus no século XVI, boa parte dos povos indígenas foi vitimada por guerras e lutas de resistência. A população sofreu grande diminuição, o que ocorreu, por exemplo, com os tamoios, aimorés, potiguaras e cariris.

Além das guerras contra a dominação de seu povo, muitos indígenas contraíram doenças, a maioria fatais, trazidas pelos europeus. Outros povos perderam suas terras ou foram escravizados para trabalhar em atividades como exploração de ouro, do pau-brasil ou no cultivo de alimentos.

Costumes e tradições relacionados à **espiritualidade**, hábitos alimentares e até mesmo a língua dos indígenas foram perdidos diante da imposição da cultura dos povos europeus.

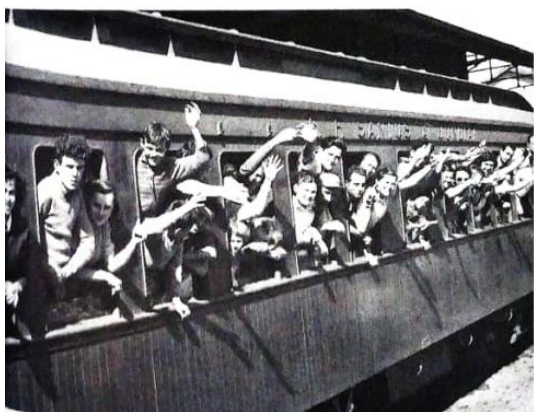


Albert Eckhout. *Dança tapuia*. Óleo sobre tela, 168 cm × 294 cm. Tapuia é o nome dado pelos colonizadores a alguns povos indígenas. Eles também usavam esse nome para se referir ao povo cariri na Região Nordeste.

Espiritualidade: tudo o que é relacionado à vida espiritual.

Os povos europeus

Os portugueses foram os primeiros europeus a chegar ao território brasileiro, por volta dos anos 1500. Além deles, espanhóis, holandeses e franceses também aportaram no Brasil, na época da colonização. Bem mais tarde, já no século XIX e início do século XX, imigrantes europeus de várias outras nacionalidades vieram para o Brasil fugindo de guerras e da pobreza em sua terra natal.



Imigrantes italianos recém-chegados ao Brasil, em trem no cais do Porto de Santos, São Paulo, 1952.

É evidente na “Coleção Crescer” a falta de representação da presença indígena nas cidades e nas relações de poder. Quando os indígenas são retratados nas imagens, "aparecem" nas ruas, em momentos de protesto, com faixas solicitando a demarcação de suas terras, porém a contextualização continua sendo vaga sobre a temática e de certa forma os estudantes podem continuar sem compreender a importância da demarcação das Terras Indígenas.

Além disso, há o uso de termo vago "diversos povos", o que acaba por não permitir aos estudantes compreenderem que eram centenas de povos; o uso contraditório do termo "seu povo", no singular, como se houvesse um único povo indígena; o uso do termo "a língua dos indígenas", no singular, dificultando a compreensão de que a diversidade linguística do continente era muitas vezes superior a diversidade europeia.

Na realidade, sabemos que as cidades se estabeleceram em terras indígenas, e esse fato não é abordado diretamente nos livros didáticos, porém, o que é mostrado, de maneira equivocada, é que os indígenas estão distantes dos grandes centros urbanos, como se não fossem civilizados o suficiente para conviver em sociedade ou como se não tivessem direito a uma moradia urbana. O livro não traz abertamente a realidade da história da colonização e da miscigenação brasileira, pois ainda é retratada de maneira romântica, assim, a obra apenas menciona a existência de terras indígenas sem problematizar a importância da defesa delas.

A página 122 (Figura 14) apresenta uma pequena informação sobre os povos africanos, sem contextualizar criticamente a escravidão que foi imposta a aceitarem para conseguirem sobreviver em terras totalmente desconhecidas para eles, deixando nítido mais uma vez o descaso com a verdadeira história desses povos. Há ainda um pequeno texto complementar que aborda a diversidade cultural, na verdade, mais parece a definição minúscula de um dicionário.

O texto é acompanhado de uma questão relacionada ao conhecimento dos estudantes sobre a herança cultural em suas comunidades. Para isso, há uma observação que sugere refletir sobre as figuras apresentadas na página e conversar com o professor e os colegas.

Figura 14 - Os povos africanos – Coleção Crescer

Os povos africanos

Milhares de pessoas pertencentes a diferentes povos que viviam no continente africano foram escravizadas, principalmente do século XVI ao XIX. Entre os principais povos trazidos para o Brasil estão os iorubás, os fons, os bacongos e os ambundos.

Os africanos escravizados trabalhavam, especialmente, no cultivo da cana-de-açúcar e do café e nas atividades ligadas à mineração.

Muitas vezes, os africanos e seus descendentes foram proibidos de manifestar suas crenças religiosas, sua língua e seus costumes.

Diversidade cultural

Muitas são as heranças culturais provenientes dos povos que constituíram a população brasileira. Dessa forma, há grande **diversidade cultural** em nossa nação, encontrada nas manifestações religiosas, nas danças, na música, na arte, na culinária e em muitos outros costumes. Veja alguns exemplos:



1. Você conhece alguma dessas tradições e costumes? Há alguma outra manifestação que ocorre em sua comunidade e pode ser considerada uma herança cultural? Converse com o professor e os colegas sobre isso.



Após a realização da atividade, surge mais um texto complementar, desta vez abordando o tema da demarcação das terras indígenas. É importante destacar os termos utilizados, como "colonizadores portugueses", "ocupação do território" e "diversos povos". O autor não explica ou se aprofunda na frase "a ocupação do território pelos europeus provocou a diminuição dessa população e até mesmo o desaparecimento de alguns povos", deveria trazer informações precisas acerca da violência que os povos originários sofreram com a chegada dos colonizadores, violência física, sexual e até mesmo psicológica, pois o processo de colonização retirou o conhecimento e a cultura de diversos povos.

Portanto, a contextualização feita pelo professor neste momento torna-se fundamental para analisar a criticidade do tema proposto na abordagem anticolonial. Pois, a estimativa demográfica apresentada no livro de que os povos indígenas somavam antes da "chegada dos colonizadores", três milhões de habitantes, além de não citar a fonte dos dados, é subestimada, desvalorizando todo contexto geográfico, histórico e social.

Além disso, destacam-se duas imagens comparativas na página 123: a primeira mostra o povo Kayapo no ritual da mandioca, e a segunda imagem apresenta o povo Guarani em um supermercado, evidenciando não apenas os indígenas em suas aldeias, mas também nas cidades, o que parece ser uma tentativa de diminuir a visão preconceituosa de que não existem povos indígenas nas cidades, porém a abordagem poderia ser voltada aos indígenas nas escolas, nas universidades, nos movimentos, na política e em diversas profissões, mostrando que os povos indígenas podem ser o que quiserem, sem deixar a identidade indígena para trás. (Figura 15).

A página 123 finaliza com a frase "para a preservação da vida e da cultura dos povos indígenas, é muito importante que as terras deles sejam demarcadas pelo governo federal e respeitadas por todos os brasileiros". Dessa maneira, essa abordagem enfatiza aos estudantes que a luta pela demarcação seria apenas do governo federal, porém não aborda as lutas e os movimentos sociais a respeito da demarcação de terras no Brasil. Seria importante que os autores deixassem claro a importância das terras indígenas para cada povo, analisando os diversos conflitos ocasionados entre garimpeiros, madeireiras e fazendeiros, além de abordar o descaso com a questão indígena, sobretudo no último governo bolsonarista.

Figura 15 - Demarcação das terras indígenas, urgente! – Coleção Crescer

Para saber mais

Demarcação das terras indígenas, urgente!

Estima-se que, na época da chegada dos colonizadores portugueses, a população indígena era de aproximadamente 3 milhões de habitantes nas terras que viriam a ser o Brasil. A ocupação do território pelos europeus provocou diminuição dessa população e até mesmo o desaparecimento de alguns desses povos.

Atualmente, de acordo com o IBGE, vivem no território brasileiro cerca de 850 mil indígenas. Essa população é composta de diversos povos com costumes e culturas diferentes, como tikunas, guaranis, kayapós, terenas, xavantes e ianomâmis. Veja alguns exemplos.



As terras do povo kayapó localizam-se nos estados de Mato Grosso e do Pará. O grupo é formado por cerca de 11 500 pessoas. A fotografia mostra o ritual da dança da mandioca, em aldeia localizada no município de São Félix do Xingu, Pará, 2016.

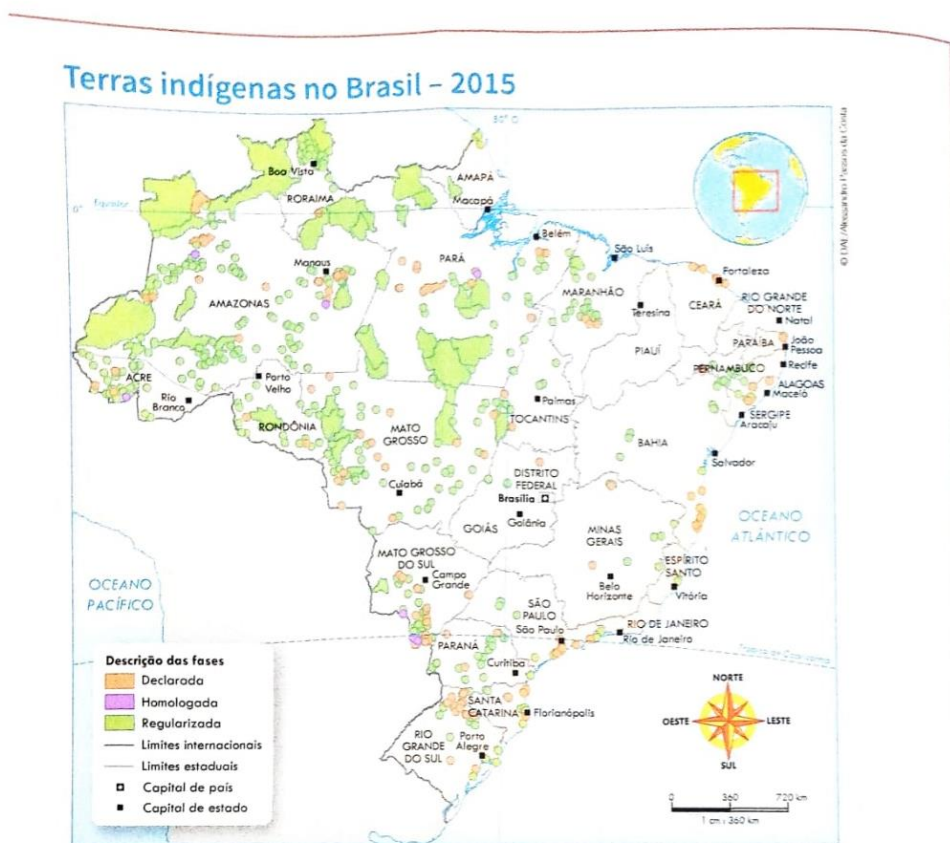


O povo guarani vive principalmente nos estados do Sul e Sudeste do Brasil, exceto Minas Gerais, tanto na zona rural quanto na zona urbana. Na imagem, uma família fazendo compras na cidade de São Paulo, estado de São Paulo, 2017.

Para a preservação da vida e da cultura dos povos indígenas, é muito importante que as terras deles sejam demarcadas pelo governo federal e respeitadas por todos os brasileiros. Observe na página seguinte o mapa que mostra as terras indígenas no Brasil atualmente.

A última página do capítulo contém uma atividade sobre as terras indígenas no Brasil, na qual os estudantes precisarão interpretar o mapa para responder às questões de número um e número dois. Os estudantes deverão refletir sobre a região brasileira com a maior concentração de terras indígenas e analisar a situação das terras indígenas no estado onde residem (Figura 16).

Figura 16 - Terras indígenas no Brasil – 2015 – Coleção Crescer



Fonte: Atlas geográfico escolar. 7. ed. Rio de Janeiro: IBGE 2016, p. 112.

1. Com o auxílio do mapa acima e comparando-o com o mapa da página 40, escolha uma cor e pinte o quadro abaixo com a região do Brasil que concentra mais terras indígenas.

Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
-------	----------	---------	-----	--------------

2. Comparada a outros estados brasileiros, como é a quantidade e a extensão das terras indígenas no estado onde você mora?

Mais uma vez, a participação do professor como mediador é importante neste momento, pois a aprendizagem não pode ser "causada"; ela pode ser mediada (Demo, 2018), levando aos questionamentos, as reflexões, as discussões. É necessário compreender a relação dos povos indígenas com a terra, pois ela é vida e indissociável. Não basta saber que existem Terras Indígenas ou que a região norte do país possui a maior quantidade de Terras Indígenas, é preciso compreender a importância delas para cada povo e lutar pela garantia de sua preservação.

No livro *LigaMundo* da editora Saraiva (Figura 17), a unidade um aborda a formação do território brasileiro e inclui os seguintes subitens no decorrer do capítulo: "O território brasileiro", "A formação do território brasileiro", "A diversidade da nação brasileira" e "Os primeiros habitantes do território brasileiro".

É possível identificar o aspecto positivo de problematizar a temática indígena, proporcionando um maior aprofundamento do assunto e destacando os indígenas como sujeito social ativo, que discute seus direitos originários sobre a terra e como povos e indivíduos conscientes de seus direitos. No entanto, em alguns momentos, os termos "índio" e "etnia" ainda são utilizados, mesmo que de forma discreta, pelos autores, sendo visíveis os resquícios da colonialidade do saber no livro didático.

A página 15 (Figura 17) aborda a "diversidade da nação brasileira" enfatizando que os povos indígenas já estavam no território brasileiro antes da chegada dos colonizadores portugueses e que os africanos foram trazidos para serem escravizados, porém os autores não continuam a contextualização da miscigenação violenta e forçada, não destacaram as lutas, as dores e a diminuição que esses povos passaram, o livro acaba enfatizando apenas o resultado dessa diversidade cultural que na concepção deles está presente somente nas festas e na culinária brasileira.

Além disso, a página 15 (Figura 17) apresenta uma imagem do povo Pankararu no município de Taracatu, em Pernambuco, no ritual de passagem chamado Toré, a legenda da figura informa que "é celebrado com personagens vestidos com palha de Ouricuri, ou seja, um tipo de palmeira". O que chama a atenção é a utilização do termo "personagem" para retratar povos indígenas, que estão dentro de uma Terra Indígena, em um ritual sagrado, mais uma vez os povos indígenas são retratados com descaso, como se o ritual fosse um folclore ou apenas uma ficção ou fantasia.

Figura 17 - A diversidade na nação brasileira – LigaMundo

■ A diversidade na nação brasileira


Vimos anteriormente o que é uma nação. As características que unem as pessoas que formam uma nação são construídas ao longo do tempo, sendo, portanto, resultado de uma história.

O povo brasileiro formou-se da mistura de povos: indígenas (de diferentes povos) que já viviam aqui antes da chegada do colonizador português; europeus (inicialmente os portugueses); e africanos (de nações variadas), trazidos à força como escravos. Posteriormente, vários outros povos se misturaram a esses, como italianos, alemães, japoneses e árabes. Outros portugueses vieram depois, como imigrantes.

Por isso, podemos dizer que o Brasil é um país que foi formado por várias nações, por vários povos, o que gerou uma grande diversidade cultural, expressa nas festas, na culinária e em outros costumes. Observe as fotografias desta página e da seguinte.

Leia
Histórias da nossa gente

Acesse
Vamos conhecer o Brasil?



Indígenas do povo Pankararu, na Terra Indígena Pankararu, no município de Tacaratu (PE), durante o Torê, ritual de passagem celebrado com personagens vestidos com palhas de ouricuri, um tipo de palmeira. Fotografia de 2014.

15

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Fonte: Editora Saraiva (2022).

Outro ponto relevante relaciona-se com as mudanças nas imagens que retratam os povos indígenas. Começa com o título "Os primeiros habitantes do território brasileiro", identificando algumas aldeias mais afastadas, mas também mostrando a realidade de que existem povos indígenas nas grandes cidades (Figura 18).

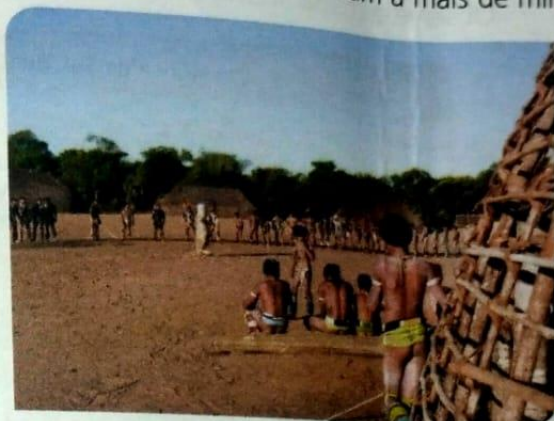
Na mesma página, há um texto de Daniel Munduruku sobre a valorização da cultura indígena do povo Munduruku, destacando o preconceito que o escritor sofreu na época da escola, sendo excluído das brincadeiras que aconteciam na escola, conta ainda como superou esse preconceito com a ajuda da família, principalmente do avô ancião, mostrando a importância da escuta sensível dos mais velhos, trazendo a valorização da cultura indígena por meio da contação de histórias de seu povo.

Figura 18 - Os primeiros habitantes do território brasileiro – LigaMundo

Os primeiros habitantes do território brasileiro

Estima-se que existiam entre 2 milhões e 4 milhões de indígenas no território que atualmente é o Brasil, antes da chegada do colonizador. Eles pertenciam a mais de mil povos diferentes. Ao longo do processo de colonização do território, muitos indígenas foram mortos, o que causou a extinção de muitos povos, a perda de suas terras e o desaparecimento de valores culturais e de muitas línguas.

Atualmente, embora em menor número (aproximadamente 900 mil), eles estão presentes em diversas partes do país, tanto no campo (a maior parte) como nas cidades. A maioria (cerca de 600 mil) vive em áreas chamadas **Terras Indígenas**.



Festa de celebração da guerra, ritual chamado Jawari, na Aldeia Kalapalo, no Parque Indígena do Xingu, uma Terra Indígena no estado de Mato Grosso. Fotografia de 2016.

Vamos falar sobre...

A valorização da cultura indígena

Conheça no texto a seguir um relato do indígena Daniel Munduruku.

Todo mundo dizia que o índio é um habitante da selva, da mata, e que se parece muito com os animais. Tinha gente que dizia que o índio é preguiçoso, traiçoeiro, canibal. Eu ouvia isso dos meus colegas de escola [...] Meus amigos faziam questão de colocar-me de lado nas brincadeiras [...]. [...] Foi tão difícil aceitar minha própria condição que eu cheguei a desejar não ter nascido índio...

Foi meu avô quem me ajudou a superar estas dificuldades. Ele me mostrou a beleza de ser o que eu era.

MUNDURUKU, Daniel. *Coisas de índio*: versão infantil. São Paulo: Callis, 2009. p. 6-7.

1. Quais atitudes relatadas por Daniel Munduruku demonstram preconceito contra os indígenas?
2. Em sua opinião, como é possível combater o preconceito contra os indígenas? *Resposta pessoal.*

1. A fala dos seus colegas de escola: "Tinha gente que dizia que o índio é preguiçoso, traiçoeiro, canibal". Por conta disso, ele era excluído pelos colegas.

De modo geral, essa obra tenta resgatar a valorização e a autonomia dos indígenas e da grande contribuição para a diversidade brasileira, pois apresenta uma unidade toda dedicada aos povos indígenas (Figura 19). Porém, é nítido que também subestima a população e os povos indígenas pré-colombianos, de Abya Ayala e não apresenta qualquer fonte para subsidiar a afirmação relacionada à demografia. O termo "conflitos" (entre indígenas e europeus) apresentado na obra minimiza, suaviza e mascara a realidade de que houve uma invasão, seguida de escravização, genocídio e racismo contra os povos indígenas.

A unidade oito (8) introduz um capítulo todo sobre "O povo brasileiro – indígenas" e avança com alguns questionamentos que devem acontecer com a participação de todos os estudantes e do professor para iniciar a abordagem em sala de aula, ou seja, de que forma os povos indígenas participaram da formação do povo brasileiro e o que os estudantes sabem sobre as Terras Indígenas.

Na sugestão "um", o livro orienta que o professor peça aos estudantes que "justifiquem o fato de o indígena ainda ser visto desse modo por muitas pessoas", não se trata de "justificar", mas de analisar qual seria esse "modo", problematizar, debater, propor uma concepção que quebre paradigmas e contribua na finalização da reprodução de estereótipos preconceituosos.

A página 124 (Figura 19) é a abertura do capítulo 8 e informa o que será retratado ao longo da unidade, ou seja, de acordo com os autores serão discutidos os aspectos da diversidade do povo brasileiro, conceitos de miscigenação, cultura e "etnia", reflexões acerca de preconceito e discriminação, o processo de ocupação do território brasileiro pelos colonizadores portugueses comparando com a realidade dos povos indígenas na contemporaneidade, o reconhecimento do território para as comunidades indígenas.

A intenção de o livro possuir um capítulo todo voltado à questão indígena é interessante, contudo, a abordagem utilizada não está em uma perspectiva anticolonial já que ainda utiliza termos como "etnia" e apresenta no início da unidade uma imagem com indígenas do povo Waurá seminus em um ritual de quebra de castanha na Terra Indígena do Xingu, os autores denominaram o ritual como uma "cerimônia".

Figura 19 - O povo brasileiro - indígenas



Fonte: Editora Saraiva (2022).

A discussão da obra avança para o povo brasileiro e a miscigenação, porém não aborda em nenhum momento que esse processo também foi bastante violento ou considera o relativismo cultural e o darwinismo social (Figura 20). Mais uma vez, a contextualização do professor torna-se fundamental para a explicação do fato.

O livro apresenta a ideia de que a miscigenação "foi o encontro entre indígenas e europeus" e "africanos e europeus", mas não deixa claro que esse "encontro" foi resultado de violência sexual que grande parte das mulheres indígenas e africanas sofreram durante muito tempo, colaborando em uma concepção romântica e fantasiosa da miscigenação brasileira.

Figura 20 - O povo brasileiro – LigaMundo

O povo brasileiro

Como você estudou na unidade 1, o povo brasileiro foi formado por diferentes povos, com diferentes culturas.

A **miscigenação**, isto é, a mistura entre as pessoas desses diferentes **grupos étnicos (ou etnias)**, determinou a presença de grande número de mestiços na população. Os mestiços são o resultado do encontro entre indígenas e europeus, indígenas e africanos, africanos e europeus, bem como entre todos esses e os asiáticos.

grupo étnico (ou etnia): conjunto de pessoas que têm as mesmas características socioculturais, refletidas principalmente na língua, na religião, no modo de vida, nos costumes, nas tradições, etc. É comum empregar o termo etnia como sinônimo de povo.

Essa miscigenação originou uma cultura rica e variada. Danças, costumes, festas, manifestações religiosas, comidas, vestuário, artesanato, arquitetura, formas de se relacionar com a natureza e vocabulário são algumas contribuições dos diferentes grupos que participaram da formação do povo brasileiro.



Procissão em homenagem a Iemanjá, divindade de origem africana, no município do Rio de Janeiro (RJ), em 2016.

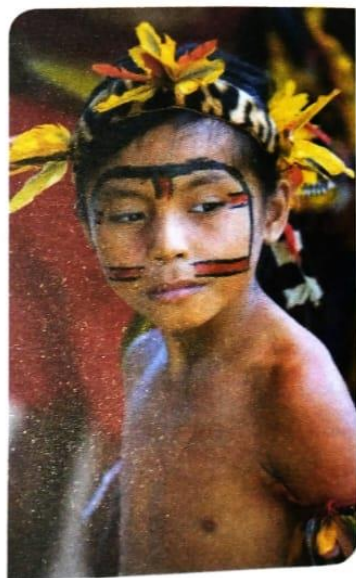
Inicialmente, o capítulo contextualiza a ocupação do território brasileiro pela colonização portuguesa, trazendo as consequências negativas, como o extermínio de diversos povos indígenas devido aos conflitos com os portugueses, mostrando que não foi um processo pacífico. Quando os autores consideram que os portugueses "desenvolveram atividades econômicas aproveitando os recursos naturais existentes" temos a impressão de que os povos indígenas não davam aproveitamento econômico, ou seja, não tinham uma economia. Na verdade, o que ocorreu foi a substituição das formas econômicas deles por uma estrutura mercantilista voltada para a exportação e concentração de riquezas na metrópole. O texto apresenta ainda duas imagens de crianças indígenas que vivem em aldeias, uma do povo Bororo e a outra do povo Yanomami (Figura 21).

Figura 21 - Indígenas – LigaMundo

Indígenas

A partir de 1500, as terras que hoje chamamos de Brasil, que até então eram habitadas por diferentes povos indígenas, foram ocupadas e exploradas por colonizadores portugueses. Nelas eles desenvolveram atividades econômicas aproveitando os recursos naturais existentes, dando início ao processo de formação do território brasileiro. Ao longo desse processo, povos indígenas inteiros foram exterminados ou tiveram sua população drasticamente reduzida, apesar da resistência dos nativos. O contato com o colonizador trouxe muitas doenças, que foram fatais para os indígenas. Além disso, muitos foram mortos nos conflitos com os portugueses. De acordo com o Censo de 2010, feito pelo IBGE, havia 896 917 indígenas no país.

Apesar de reduzida, a população indígena que habita o Brasil representa a maior diversidade de povos indígenas do mundo reunidos em um único país. São aproximadamente 250 etnias com mais de 150 línguas e cultura própria.



Indígena da etnia Bororo na Aldeia Meruri, município de General Carneiro (MT), em 2015.



Indígenas da etnia Yanomami na Aldeia do Demini, no município de Barcelos (AM), em 2012.

- Para conhecer um pouco mais sobre as diferentes etnias indígenas do Brasil, reúnam-se em grupos e montem um painel com fotografias de povos indígenas. Pesquisem informações e imagens na internet e em jornais, revistas, folhetos e outros materiais que possam ser recortados. Identifiquem as fotografias, informando o povo e o costume retratados, e em que lugar do Brasil ele vive. Não se esqueçam de anotar no cartaz a fonte das imagens e das informações. Fixem o painel no mural da sala de aula.

Na página seguinte, há um subitem chamado "mistura de culturas", que inicia abordando que “todos os povos que entram em contato com outros tem a sua cultura modificada” e logo mostra a utilização de tecnologias por um jovem pataxó em uma biblioteca no município de Porto Seguro, seguido da pergunta aos estudantes “O que chamou a sua atenção na fotografia”? É perceptível que os autores esperam que os estudantes façam referência ao uso do computador pelo indígena na biblioteca, compreendendo que a cultura é dinâmica, podendo utilizar diversas tecnologias, sem perder a identidade. (Figura 22).

Há também a indicação de um link do site G1¹ para acessar a reportagem "Avanço na tecnologia em aldeia muda o cotidiano de índios no Amapá". A partir do link, existe a sugestão de debate sobre a identidade indígena e o auxílio da tecnologia. Além disso, os questionamentos encontrados na página buscam a reflexão acerca da relação entre a utilização das tecnologias moderna e as diversas culturas dos povos indígenas.

Porém, na reportagem disponibilizada do G1 em 2014 pelo jornalista Abinoan Santiago (Figura 22), doutorando em Sociologia e Ciência Política pela Universidade Federal de Santa Catarina, encontramos os termos “índio”, “tribo”, “etnia”, “selva no norte do país” “língua materna da tribo” “ensinamento dentro da sala de aula” contribuindo, mais uma vez, em uma concepção eurocentrista e que não deveria constar nos livros didáticos. Em sala de aula aprendemos tanto os estudantes quanto os professores, estamos em constante aprendizagem, por isso “ensinamento” torna-se também voltado a colonialidade do saber.

Além disso, contribui na concepção estereotipada e com “descaracterização” dos povos indígenas em suas aldeias quando retrata que “índios trocaram redes de dormir por redes virtuais” ou que “trocaram arco e flecha por mouses e computadores”, isso nos traz um questionamento: “povos indígenas precisam trocar seus objetos para poder utilizar tudo aquilo que é direito deles utilizarem independente do lugar que estejam?” O jornalista ainda enfatiza que “os índios são atendidos pela FUNAI com um posto de saúde e por uma escola estadual com aulas até o Ensino Médio” como se fosse um favor a aldeia possuir esses atendimentos.

¹ Avanço da tecnologia em aldeia muda cotidiano de índios no Amapá, G1, 2014. Disponível em: <https://g1.globo.com/ap/amapa/noticia/2014/05/avanco-da-tecnologia-em-aldeia-muda-cotidiano-de-indios-no-amapa.html>. Acesso em: 30 jan. 2024.

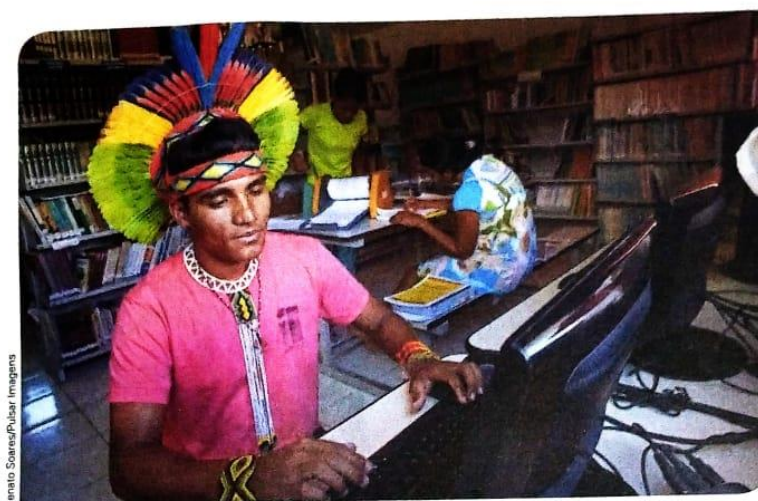
Figura 22 - Mistura de culturas - LigaMundo

Mistura de culturas


Todos os povos que entram em contato com outros têm sua cultura modificada.

Muitos elementos da cultura indígena foram assimilados pela sociedade não indígena: na culinária, em costumes, na língua, no artesanato, entre outros. O inverso também acontece: muitos grupos indígenas passaram a utilizar no seu dia a dia produtos como panelas, roupas, televisores, rádios, celulares e computadores, por exemplo.

Observe a fotografia abaixo. O que mais chama a sua atenção nela?



Renato Soares/Pulsar Imagens

 **Leia**
Viagem ao mundo indígena

Jovem da etnia Pataxó, da Aldeia Velha, em biblioteca do município de Porto Seguro (BA), em 2014.

Atualmente, estima-se que ainda existam algumas poucas dezenas de grupos indígenas isolados, ou seja, que não mantêm contato com não indígenas. Eles vivem principalmente em áreas ocupadas pela Floresta Amazônica, na região Norte. Há poucas informações sobre eles, mas sabe-se que alguns desses grupos tiveram contato com não indígenas no passado, porém preferiram voltar a viver isolados.



Troca de ideias

1. Em sua opinião, indígenas perdem sua identidade ao utilizar tecnologias como o computador e a internet? *Resposta pessoal.*
2. Como as tecnologias podem ser utilizadas para a preservação desses povos? *Resposta pessoal.*
3. Em sua opinião, os indígenas que vivem isolados têm mais chance de preservar sua cultura? Explique. *Resposta pessoal.*

Outra reportagem relevante presente no livro é do Instituto Socioambiental: "Onde estão?" (Figura 23). O pequeno texto aborda que existem comunidades e aldeias indígenas em beiradões de rios, em cidades e em grandes capitais, fechando com a seguinte frase: "Ninguém deixa de ser índio por estar em uma região considerada urbana, fora das fronteiras definidas por suas terras." Dessa forma, contribui na discussão a respeito das Terras Indígenas, dos movimentos indígenas e das profissões ocupadas por eles, porém os trata como etnias e não como povos, termo que fortalece os indígenas.

Figura 23 - Onde estão? LigaMundo

Para os grupos indígenas, a sobrevivência e a possibilidade de manter seus modos de vida dependem, em grande parte, do estabelecimento de limites para as terras onde eles vivem, ou seja, da **demarcação de territórios**. A Fundação Nacional do Índio (Funai) é o órgão do governo federal responsável pela identificação e pela demarcação das Terras Indígenas no Brasil.

Há no Brasil cerca de 700 áreas denominadas Terras Indígenas. Essas áreas ocupam uma extensão de 13,8% do território do país.

Em praticamente todos os estados brasileiros existem Terras Indígenas reconhecidas – a exceção é o Piauí. No entanto, a maioria se concentra nos estados da região Norte, onde a presença da Floresta Amazônica permite aos indígenas sobreviver de acordo com seus modos de vida tradicionais.

Os indígenas, porém, não vivem apenas nos territórios delimitados. Leia o texto.

Onde estão?

[...] Há comunidades indígenas circulando por beiradões de rios, em cidades amazônicas e até em algumas capitais brasileiras. Isso acontece principalmente porque, para os povos indígenas, os espaços em que se mora, planta, caça ou caminha vão além das fronteiras criadas pelo homem branco. E porque ninguém deixa de ser índio por estar em uma região considerada urbana, fora das fronteiras definidas para suas terras. [...]



Família indígena guarani mbya em supermercado da cidade de São Paulo (SP), em 2017.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. Povos indígenas no Brasil Mirim. Disponível em: <<https://mirim.org/onde-estao>>. Acesso em: jul. 2017.

4 Qual é a importância das Terras Indígenas para os povos indígenas?

As Terras Indígenas permitem que os indígenas vivam conforme seus costumes e tradições e com os recursos naturais necessários para o seu bem-estar.

5 Há Terras Indígenas no estado onde você mora? Você já visitou uma? Se não, gostaria de conhecer alguma? Por quê? Respostas pessoais.

Outro texto de apoio que merece destaque também é do Instituto Socioambiental "Jeitos de aprender" (Figura 24), o qual retrata as diversas formas de aprender, não fala sobre ensinar, mas sim aprender, aprender com os mais velhos, aprender cada qual no seu tempo, mas com os parentes, identificando que o aprender é diferente em cada comunidade, em cada aldeia, para cada povo conforme a sua cultura, "é principalmente na relação com seus parentes que as crianças aprendem".

Figura 24 - Jeitos de aprender – LigaMundo

Vamos retomar

- 1 Você concorda que sem diversidade o mundo seria pouco enriquecedor? Por quê? Respostas pessoais.
- 2 Leia o texto abaixo e responda às questões a seguir.

Jeitos de aprender

Ao longo de toda vida as pessoas passam por muitos aprendizados. Aprende-se dos mais diferentes jeitos e em vários momentos. O que se aprende e com quem se aprende também é muito diverso em cada lugar.

As crianças indígenas, por exemplo, aprendem muita coisa com seus pais e parentes mais próximos, como os irmãos e os avós. Os conhecimentos podem ser transmitidos durante as atividades do dia a dia ou em momentos especiais, durante os rituais e as festas.

É principalmente na relação com seus parentes que as crianças aprendem. [...]

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. Povos indígenas no Brasil Mirim. Disponível em: <<https://mirim.org/como-vivem/aprender>>. Acesso em: jul. 2017.




Foto: Colômbia / Acervo do Instituto

- a) Faça uma comparação com o seu modo de aprender e o modo exposto no texto. Resposta pessoal.
- b) Considerando o exposto no texto, e de acordo com o que você estudou na unidade, qual a importância das Terras Indígenas?

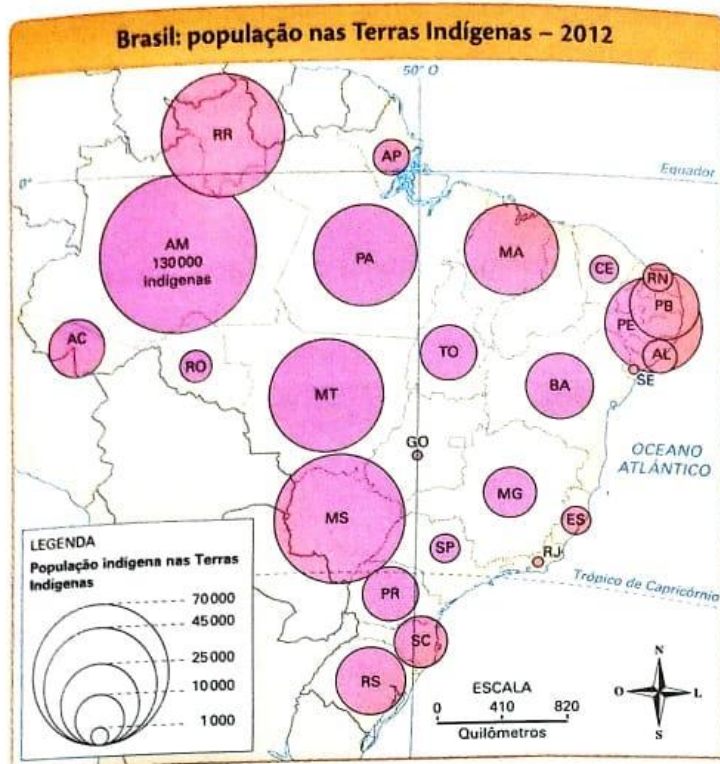
As Terras Indígenas possibilitam situações de aprendizagem que estão relacionadas aos modos de vida dos indígenas, sendo que muitos conhecimentos são transmitidos nas atividades cotidianas.

A obra apresenta mais uma página voltada às TI's (Figura 25), porém com uma atividade envolvendo três questões para analisar o mapa do Brasil e Terras Indígenas – 2012 e refletir sobre o significado das terras indígenas, os estados que mais têm terras indígenas e a concentração de povos indígenas na região norte do país. A crítica relaciona-se com a atualização do mapa (2012) e a definição de terras indígenas trazidas pelos autores “Terras indígenas são territórios demarcados para usufruto dos povos indígenas”, sendo assim, desconsidera toda importância que as TI's representam para cada povo, abordando um tema tão relevante e o tratando de forma simplista, como se fosse apenas uma terra para “apropriação”, excluindo a ideia de que a terra é a manutenção da vida e de seus direitos.

Figura 25 - Terras Indígenas – LigaMundo

Terras Indígenas

Você já estudou que as Terras Indígenas são territórios demarcados para usufruto dos povos indígenas. Agora, observe o mapa e descubra qual é a população das Terras Indígenas em cada estado brasileiro.



1 O que são Terras Indígenas?

Terras Indígenas são áreas legalmente demarcadas pelo governo brasileiro para usufruto dos povos indígenas.

2 Indique os três estados que têm a maior população em Terras Indígenas e os três estados que têm a menor.

Maior população: Amazonas, Mato Grosso do Sul e Roraima. Menor: Goiás, Sergipe e Rio de Janeiro.

3 Em sua opinião, por que há concentração significativa de população em Terras Indígenas na região Norte do Brasil?

Porque nessa região está a Floresta Amazônica, que permite aos indígenas encontrar mais meios de sobrevivência e manutenção de seus modos de vida.

Finalizando o capítulo do livro LigaMundo, a obra retrata a importância dos movimentos indígenas no mundo contemporâneo (Figura 26), analisando o fortalecimento dos movimentos em defesa de suas terras, direitos e culturas, além da participação na vida política em diversos setores. O final da unidade oito traz os indígenas como protagonistas, mostrando a formatura dos estudantes do curso de formação de professores indígenas da Universidade do Estado do Pará e trazendo o questionamento: "em sua opinião, por que esses professores são importantes para as comunidades indígenas?".

Todavia, é importante questionar e problematizar junto aos estudantes no momento da aula qual a formação que os professores indígenas da fotografia estão recebendo, pois é visível que muitas universidades ainda colaboram em uma concepção ocidental na educação, continuando o processo de colonialidade do saber e apenas acabam reproduzindo o conhecimento ocidental em sala de aula e em suas comunidades, desconsiderando todo o conhecimento dos povos indígenas.

Além disso, o pequeno texto apenas informa que existem cursos para formar indígenas "capacitados" para "dar aulas" nas escolas indígenas, não dispõe de mais informações e assim nos questionamos até que ponto esses cursos podem realmente contribuir na educação escolar indígena sem estereotipar? Esses cursos respeitam a autonomia e a educação diferenciada para cada povo, conforme as legislações e as culturas diferenciadas?

Questionamos-nos se os professores indígenas precisam de uma "capacitação" para realizar tudo aquilo que já sabem fazer em suas comunidades? O texto colabora que eles não são capazes? Todos esses questionamentos deveriam acontecer no livro, mas também no momento da aula, pois não é ensinar professor indígena a "lecionar" com "cabeça ocidental", mas sim buscar cursos que respeitem a diversidade e a autonomia deles.

Não adianta apenas formar professores nas universidades, mas sim apoiar e reconhecer as formas próprias de organização social dos povos indígenas, estabelecendo uma desconstrução diária do pensamento ocidental único e verdadeiro e estendendo essa mudança para o campo da educação, baseando-se na autonomia, na interculturalidade, na valorização das línguas e desconsiderando práticas homogêneas que causam o preconceito, a discriminação e, sobretudo as desigualdades sociais.

Figura 26 - Movimento Indígena – LigaMundo

Além de demarcadas, as Terras Indígenas precisam ser protegidas e fiscalizadas contra a invasão de **garimpeiros**, madeireiros e fazendeiros, que procuram se apropriar dessas terras para realizar atividades econômicas, como o extrativismo e a agropecuária. A prática de atividades econômicas que causam danos à natureza próximo às Terras Indígenas também vem alterando o ambiente que garante ao indígena a preservação do seu modo de vida.

garimpeiro: trabalhador que procura ouro, prata, pedras preciosas ou metais de grande valor em rios ou no subsolo e os retira de lá.

Movimento indígena

Por causa das ameaças à manutenção de sua cultura e modos de vida (degradação ambiental, invasão de suas terras, desrespeito e preconceito), os povos indígenas vêm se organizando e se fortalecendo ao longo dos anos, por meio de movimentos sociais e da participação na vida política, e envolvendo setores da sociedade não indígena.

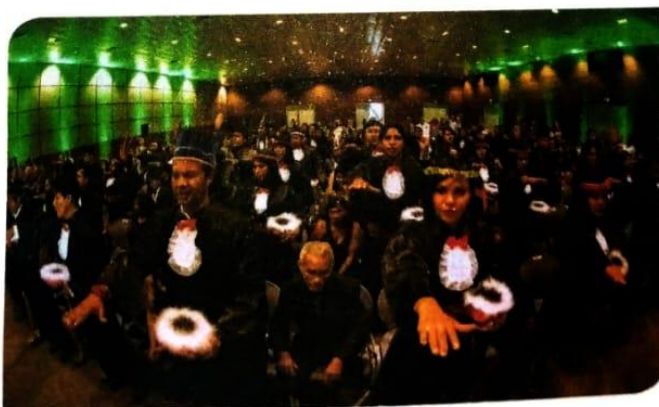
Todas essas ações contribuem para fortalecer o movimento indígena em defesa de suas terras e culturas e são essenciais para a construção de uma sociedade mais democrática, em que haja mais participação e representação de todos os cidadãos.



Vamos falar sobre...

O indígena como protagonista

No Brasil, existem cursos para formar indígenas capacitados para dar aulas nas escolas indígenas. Observe a fotografia.



Natiana Thery/AGCOM/UEPA

Cerimônia de formatura da turma do curso de formação de professores indígenas da Universidade do Estado do Pará, no município de Belém (PA), em 2016.

- Em sua opinião, por que esses professores são importantes para as comunidades indígenas? *Resposta pessoal.*

Se os livros didáticos dos anos iniciais da educação básica do 5º ano apresentam a questão indígena ainda de forma resumida por desconhecerem e negarem a diversidade de povos indígenas reproduzindo o pensamento colonial e a imagem dos indígenas congelados no tempo e sem informações relevantes destacando quem são, como vivem, os desafios de como os diversos povos lutam pela demarcação das suas terras, sobre seus direitos, poucos são os livros que apresentam os indígenas conforme suas culturas, inserido no mundo contemporâneo, cursando a educação superior, engajados em questões políticas ou fazendo uso das tecnologias modernas como mídias de comunicação digital, internet e outras em suas comunidades nas terras indígenas ou nas áreas urbanas.

No entanto, seria muito importante a inserção nos livros didáticos de um debate/discussão a respeito de quem são os povos indígenas, suas terras, suas culturas, seus direitos, suas epistemologias e os seus movimentos de resistência. Além disso, haveria oportunidade para mostrar que atualmente os povos indígenas, mesmo com o preconceito e a discriminação que assola o país, estão nas universidades, nos hospitais, são escritores, são médicos, advogados, professores, pesquisadores e não se tornaram “menos indígenas” por não estarem inseridos na aldeia. Muitos são chamados de indígenas citadinos ou em contexto urbano, mas na verdade, indígena será sempre indígena em qualquer lugar, porque a identidade está conosco onde quer que estejamos.

Podemos observar ainda que, em geral, os conteúdos selecionados em grande parte das escolas públicas desconsideram a pluralidade de povos indígenas, hoje presentes na nação brasileira, com cerca de 305 diferentes povos, relegando-os a uma visão generalizada. Assim, segundo Bonin (2008, p. 318):

Esse indígena, sujeito de conhecimento e celebração num espaço delimitado nos calendários escolares, é quase sempre amalgamado à natureza e reconhecido por atributos como alegria, ingenuidade, liberdade. Um efeito dessas representações é o estranhamento que nos causa o encontro com indígenas em contextos urbanos, participando de atividades comerciais, ou em noticiários que deixam ver, de relance e de modo fugaz, a situação de miséria e violência a que estão submetidos muitos povos indígenas na atualidade brasileira.

É importante destacar que todas as páginas mostradas acima compõem os três livros didáticos de geografia utilizados pelos dois professores não indígenas das

duas escolas estaduais relacionadas à pesquisa. Esses livros são usados por aproximadamente 100 estudantes nos turnos matutino e vespertino.

2.2. Povos indígenas na perspectiva dos estudantes não indígenas

Através do trabalho de campo com observação participante, foi possível verificar que os professores utilizaram bastante os livros didáticos no decorrer de suas aulas. No mês de abril (2022 e 2023), durante as atividades lúdicas voltadas ao Dia dos Povos Indígenas, eles realizaram pinturas corporais com grafismos que denominaram como grafismos indígenas, confeccionaram cartazes para a exposição, cocares de papel e placas emborrachadas (Figura 27). No entanto, é importante ressaltar que essas práticas sem a devida contextualização e conhecimento reforçam estereótipos coloniais, pois os estudantes não compreendem os significados dos grafismos, muito menos a utilização do cocar e dos gritos que reproduzem em músicas infantis, foram ensinados e apenas reproduzem.

A contextualização das atividades foi feita de maneira superficial, pois no momento da atividade, a professora não explicou a qual povo os grafismos pertenciam, muito menos os significados deles. Apenas informou que era uma atividade em comemoração ao Dia dos Povos Indígenas, representando as pinturas corporais dos indígenas, desconsiderando assim a diversidade de povos existentes no Brasil e as culturas de cada povo.

Isso acontece pela falta de conhecimento sobre a diversidade de povos indígenas, não há o conhecimento geográfico dos professores para que não haja abordagem pejorativa no momento da aula e reproduzem conceitos equivocados, pois aprenderam assim, as universidades “ensinaram” dessa forma.

Dessa maneira, foi necessário um momento com os estudantes das duas escolas para a elaboração de um mapa conceitual, iniciando uma problematização feita por eles sobre os povos indígenas. Neste momento da pesquisa, esperava-se a participação direta de aproximadamente 120 estudantes. No entanto, devido ao impacto da infrequência escolar de alguns discentes desde o início da pandemia da COVID-19, totalizamos 100 estudantes nos 5º anos das duas escolas, sendo 46 na EE Benício Leão e 54 na EE Divina Providência, além de 2 professores, um em cada escola.

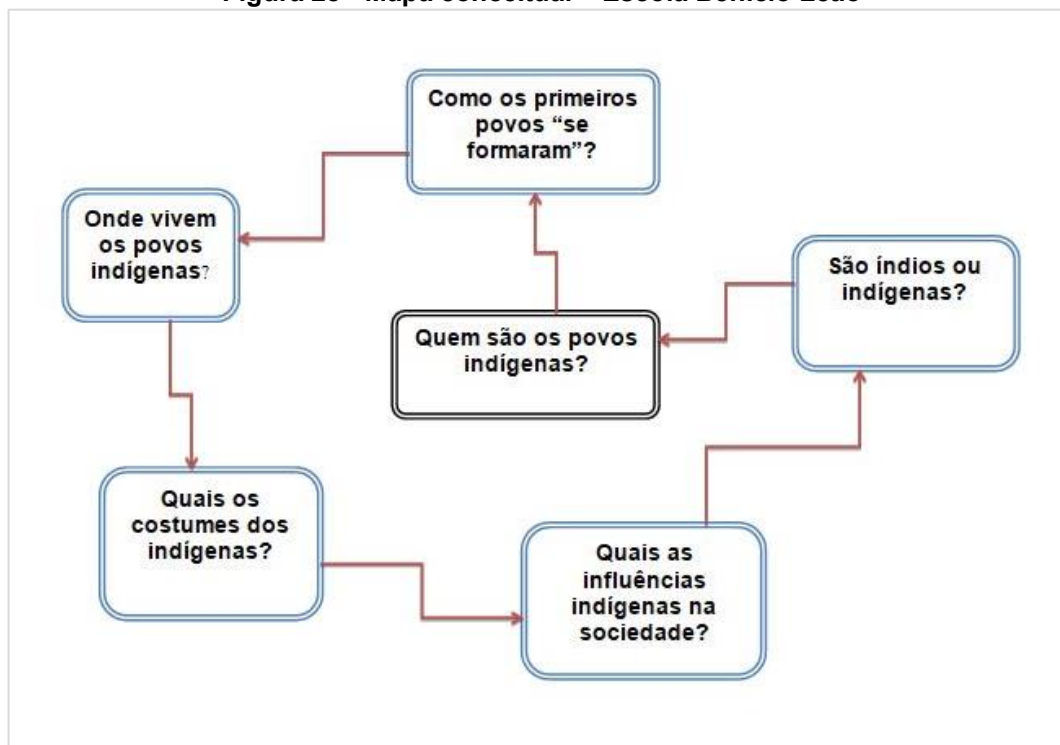
Figura 27 - Atividade com Grafismo

Fonte: A autora (2022).

O primeiro momento ocorreu na Escola Estadual Benício Leão, no dia 23 de novembro de 2022, nos turnos matutino e vespertino, com as turmas de 5º ano, totalizando aproximadamente 46 estudantes, com idades entre 9 e 11 anos.

Cada turma construiu o mapa conceitual coletivamente no quadro da sala de aula, abordando as dúvidas que possuíam (Figura 28). Posteriormente, resolveram responder às questões também em grupo, no dia 24 de novembro de 2022, optando principalmente por desenhos e pequenas frases, o que os deixou mais confortáveis devido à faixa etária.

Figura 28 - Mapa conceitual – Escola Benício Leão



Fonte: A autora (2022).

No 5º ano do turno matutino, com a participação de 24 estudantes da escola Benício Leão, os questionamentos levantados no dia 23 de novembro de 2022 pelos estudantes, no mapa conceitual, foram respondidos em seis grupos. Após esse momento, eles se organizaram em equipes para determinar a maneira pela qual iriam responder aos questionamentos. Na aula subsequente, em 24 de novembro de 2022, os estudantes iniciaram as apresentações das equipes, de modo a expressar o significado de seus desenhos e frases, conforme a descrição abaixo:

Equipe 1 - Quem são os indígenas?

Os estudantes decidiram apresentar a frase de uma pesquisa que, segundo eles, realizaram em casa com a utilização da internet (Figura 29), na qual informaram que utilizaram especificamente o site de pesquisa Wikipedia: "Indígenas são pessoas negras que vivem em vários países, como São Paulo e Minas Gerais, Salvador e Mato Grosso. Eles vivem em cabanas de folhas que eles mesmos fazem, também gostam de dançar e caçar várias coisas no mato, vestem saias e ficam sem camisa com pinturas no peito. Eles comem terra e amendoim".

Figura 29 - Quem são os indígenas?

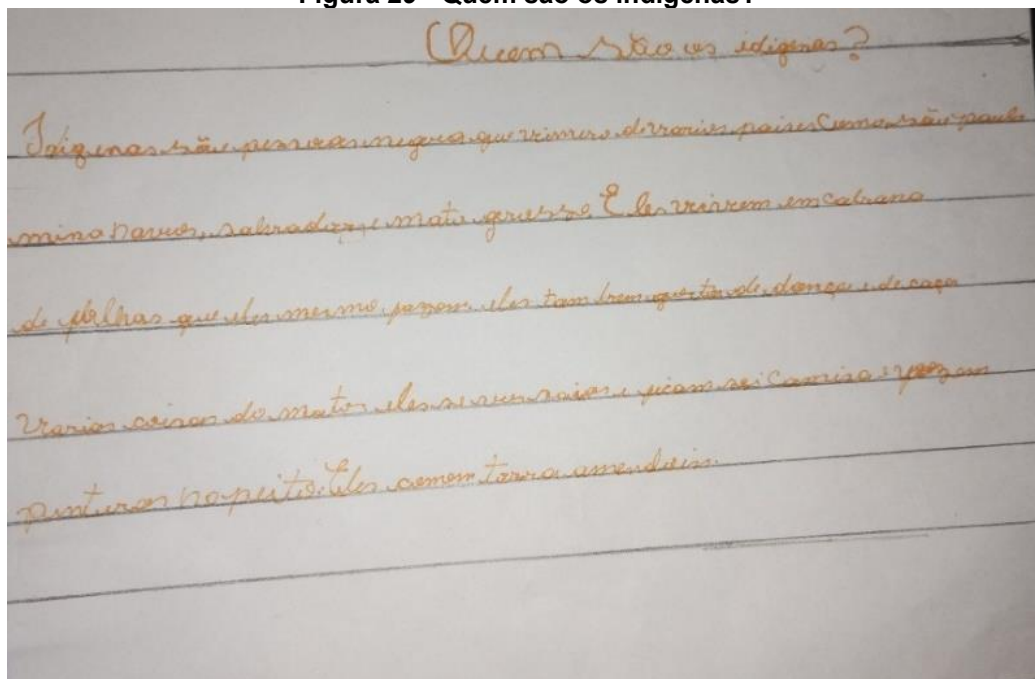


Foto: Estudantes do 5º ano da EE Benício Leão (2022).

Neste momento, é importante destacar a confusão feita pelos estudantes sobre negros, indígenas, países, estados e cidades. Além da afirmação de que comem terra e amendoim e que utilizam pintura no peito, como se todos os povos fossem um só, com os mesmos costumes.

No momento da apresentação, questionei se os estudantes tiveram ajuda dos pais no momento da pesquisa; informaram que não, que fizeram sozinhos. Perguntei se todos da equipe concordavam com as informações que constavam na pesquisa; todos disseram que sim. Perguntei para toda a turma do 5º ano 01 se eles concordavam ou discordavam de algo. Responderam que "*nem todos os indígenas são negros, que São Paulo não é um país e que os indígenas não comem terra, mas sim, frutas, raízes e peixes*".

Questionei a equipe o motivo de acharem que os indígenas só comem terra e amendoim, além da utilização das pinturas no peito. A equipe informou que ao fazerem a pesquisa no site Wikipedia, as imagens que representavam a alimentação dos indígenas estavam relacionadas à cor marrom, e eles associaram a terra e amendoim, mas não tinham certeza, colocaram o que imaginaram.

A respeito das pinturas corporais, informaram que no momento da pesquisa, as imagens que apareceram remeteram à ideia de que todos os povos andavam pintados. A equipe lembrou a atividade realizada na escola sobre o Dia dos Povos Indígenas, onde foram pintados com os grafismos, principalmente nos braços, para homenageá-los. Então, acreditaram que estavam certos. Neste momento, expliquei que existem diversos povos indígenas no Brasil, como os Tucano, Baré, Ticuna, Werekena, Satere, totalizando 305 povos, cada um com suas especificidades culturais. Os grafismos são utilizados de maneiras diferentes, dependendo do povo ou dos rituais que serão realizados, e quando nós, brancos, utilizamos esses grafismos sem um entendimento, estamos desrespeitando a cultura dos indígenas.

Equipe 2 - Como os primeiros povos "se formaram"?

Os estudantes apresentaram um desenho mostrando o modo de vida dos povos indígenas antes da colonização no país (Figura 30). É possível identificar a caça através da flecha, a pesca e as malocas. Destacamos aqui a maneira simplista como a pergunta foi feita pelos estudantes, "como se formaram", buscando compreender o surgimento dos povos indígenas.

Figura 30 - Como os primeiros povos "se formaram"?

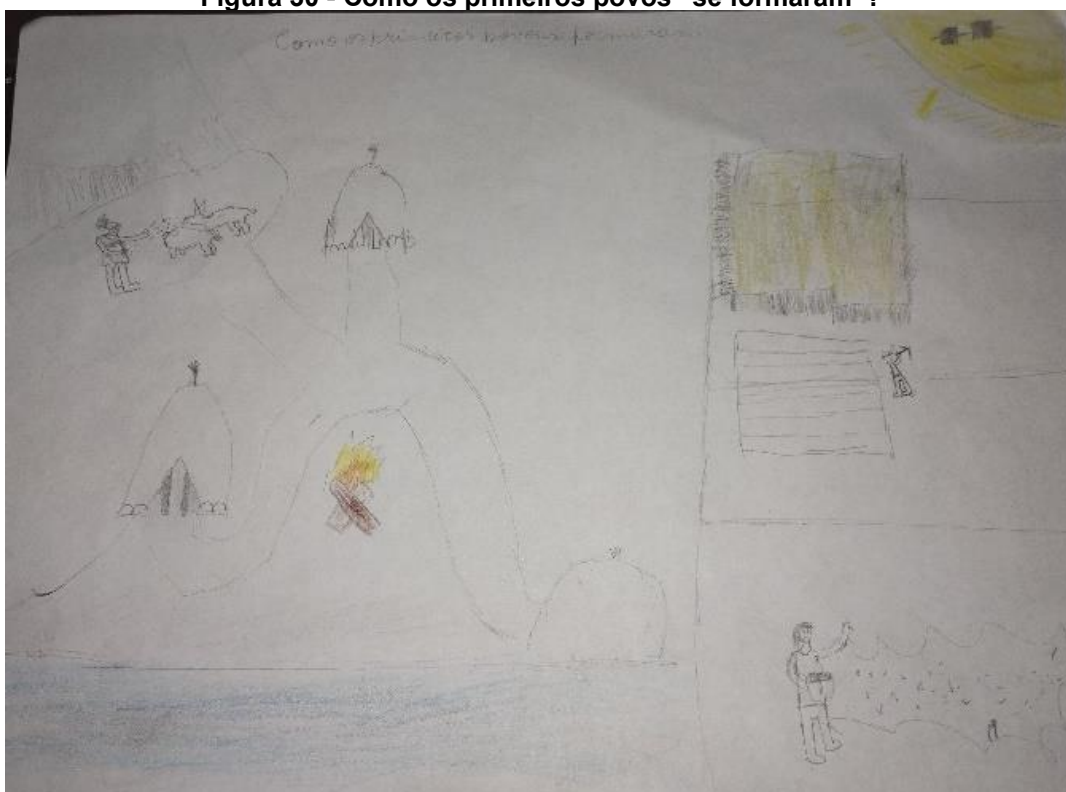


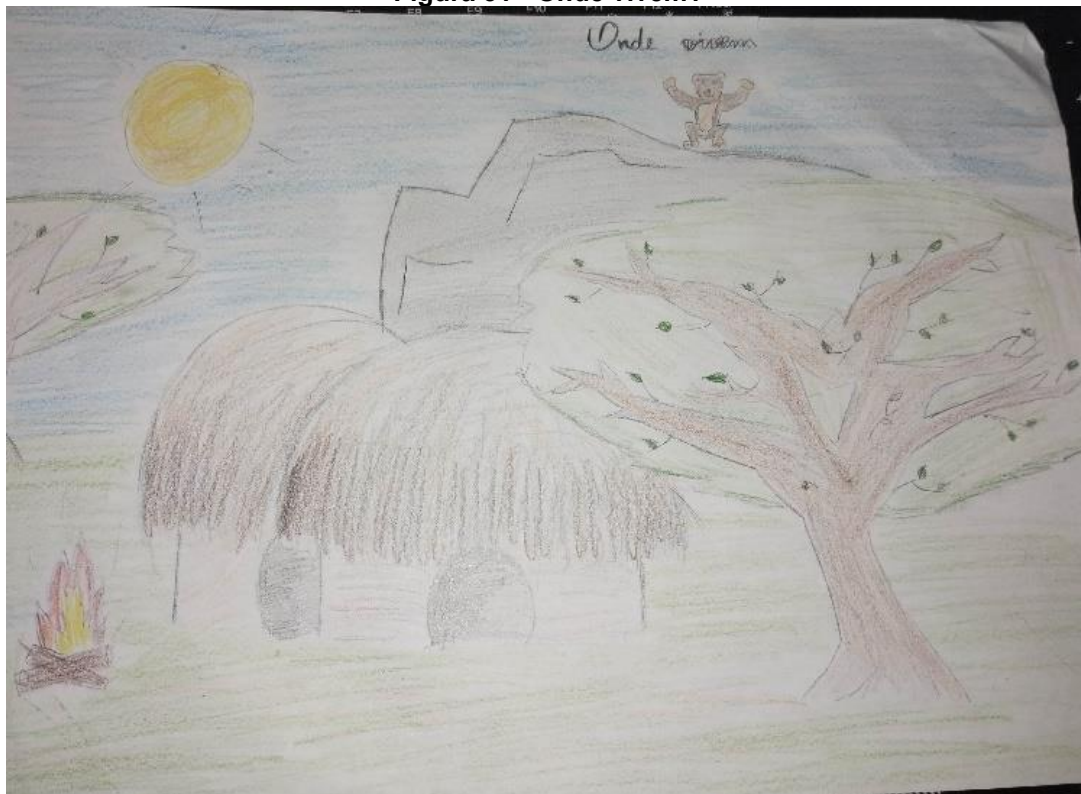
Foto: Estudantes do 5º ano da EE Benício Leão (2022).

A equipe explicou que o desenho representa "o início do mundo, com os indígenas fazendo fogo nas montanhas, morando em suas malocas e criando seus animais; eles estavam tranquilos e viviam muito bem". Questionei a equipe sobre o título da pergunta, "como se formaram", e se a realidade do desenho mudou na contemporaneidade. A equipe respondeu que "os indígenas fazem parte da natureza e surgiram junto com ela, por isso desenhamos isso, mas talvez hoje eles não precisem mais fazer fogo por causa dos fogões normais".

Neste momento, levantei a problematização do processo histórico da formação do território brasileiro e seu processo de colonização. Expliquei que os povos indígenas já estavam há muito tempo no que hoje é o Brasil, porém, com a chegada dos colonizadores portugueses, tudo mudou, ocasionando violência, estupro e genocídio. A miscigenação brasileira não foi romântica, como retratada nos livros didáticos, mas sim motivo de extermínio de muitos povos por conta da violência física e sexual que eram impostos naquele momento. Povos indígenas e posteriormente os escravos africanos lutaram para resistir e muitos povos acabaram exterminados no decorrer desse processo. Além disso, expliquei que a história sobre o "surgimento", ou seja, a história de origem dos indígenas é diferente para cada povo.

Equipe 3 - Onde vivem?

A terceira equipe optou por também apresentar um desenho. É possível identificar na imagem uma floresta, com maloca, fogueira e animais, entendendo que todos os povos vivem somente nas florestas (Figura 31).

Figura 31 - Onde vivem?**Foto:** Estudantes do 5º ano da EE Benício Leão (2022).

No momento da apresentação, os estudantes explicaram que "os índios vivem na floresta, na oca, comendo os animais da própria floresta". Questionei se existe diferença entre os termos índio e indígena e se todos os indígenas realmente vivem nas florestas. A equipe explicou que o termo indígena é mais atual e mais aceito, mas não sabem explicar o motivo. Não desenvolvi esse questionamento, pois a equipe 6 abordará o tema. Sobre os "indígenas na floresta", responderam que "acho que todos vivem lá porque não vemos eles aqui na cidade".

Neste momento, expliquei aos estudantes que os povos indígenas estão em todos os lugares, nas cidades, nas escolas, nas universidades, nos centros de pesquisa, na política, que o pertencimento e a identidade deles estarão com eles onde quer que estejam.

Equipe 4 - Quais os costumes dos indígenas?

O grupo quatro também escolheu desenhar, no qual verificamos um modo de vida mais primitivo, com os indígenas convivendo com animais selvagens, caçando

e vivendo em florestas. Os estudantes ficaram um pouco nervosos no momento da apresentação e, de certa forma, não contextualizaram o questionamento (Figura 32).

Figura 32 - Quais os costumes dos indígenas?

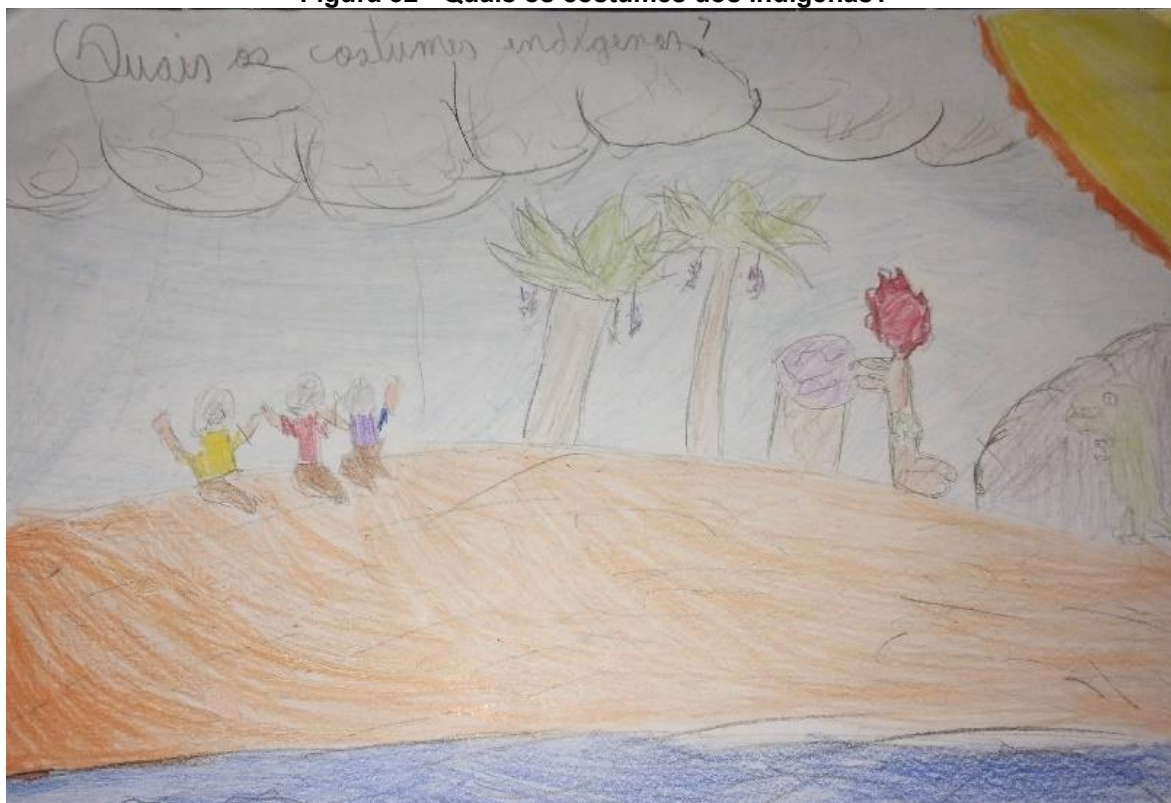


Foto: Estudantes do 5º ano da EE Benício Leão (2022).

Problematizei sobre o que os indígenas estavam representando na imagem, e os estudantes responderam que estavam caçando para se alimentar na floresta. Perguntei sobre os indígenas que estão nas cidades, como se alimentam. A equipe respondeu: "a gente achava que não tinha índio na cidade, mas aprendemos com a terceira equipe que tem sim, então os que estão nas cidades se alimentam de comida normal igual a nossa".

Equipe 5 - Quais as influências indígenas na sociedade?

Os estudantes da equipe cinco também optaram por desenhar, representando três objetos que pesquisaram sobre a influência indígena no cotidiano: peão, chocalho e peteca (Figura 33).

Figura 33 - Quais as influências indígenas na sociedade

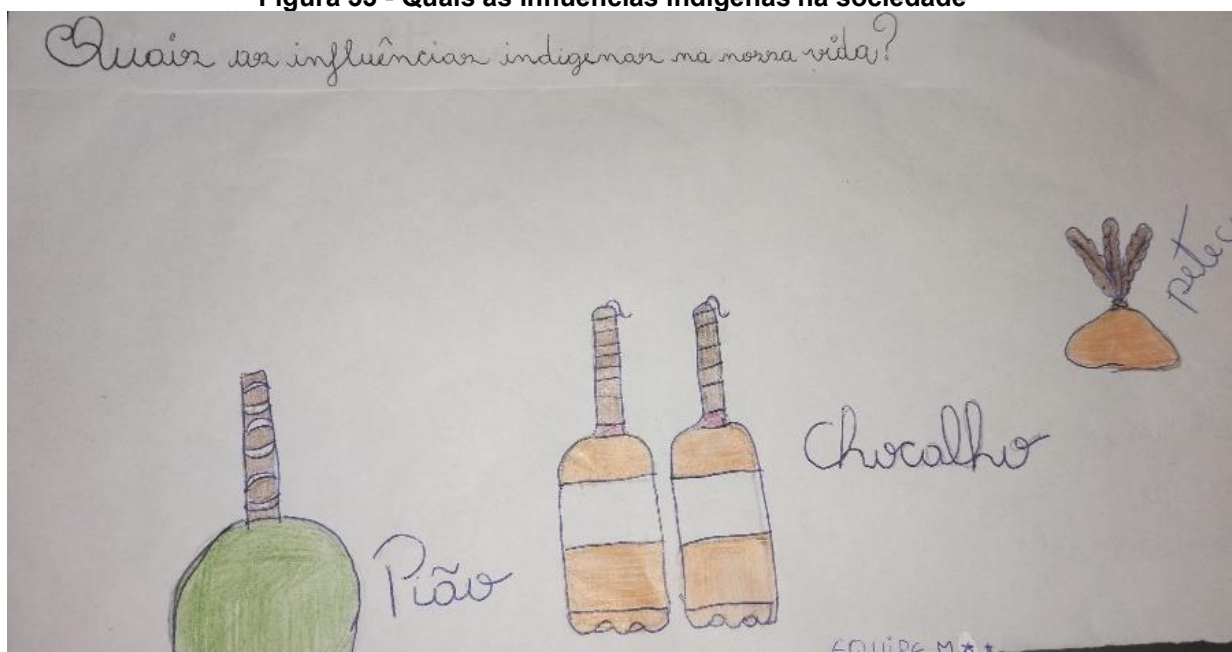


Foto: Estudantes do 5º ano da EE Benício Leão (2022).

Acreditamos que, por serem crianças entre 9 e 10 anos, os brinquedos chamaram a atenção deles durante a pesquisa. Perguntei em quais sites os estudantes pesquisaram, e informaram que foi principalmente no site Toda Matéria, onde apresenta 13 ideias de brinquedos e brincadeiras herdados das culturas indígenas.

No momento da apresentação, a equipe explicou como funciona cada brinquedo, mas questionei quais seriam as outras influências indígenas em nossa sociedade. Os estudantes explicaram que "acho que na nossa comida, o peixe, açaí, a farinha, a nossa higiene em tomar banho". Perguntei para a turma toda se só existe influência no lazer e na alimentação, e responderam que "na nossa aparência, professora, muitos aqui parecem índios".

Questiono como seria "parecer índio" e se existe diferença entre "índio" e indígena". A mesma estudante responde: "os olhos puxados, o cabelo liso, somos baixinhos, professora". Assim, expliquei a eles que não existe um padrão para ser considerado indígena ou não, indígena não tem cor, não tem padrão.

Equipe 6 - São índios ou indígenas?

A equipe seis realizou duas pesquisas e apresentou um desenho e uma frase (Figura 34). A frase a seguir: "Há algum tempo, muitos chamavam os indígenas de índios. Porém, com o passar do tempo, as palavras foram mudando. A palavra índio

teve uma mudança para indígena". Os estudantes não conseguiram explicar de fato as diferenças entre os termos

Figura 34 - São índios ou indígenas?

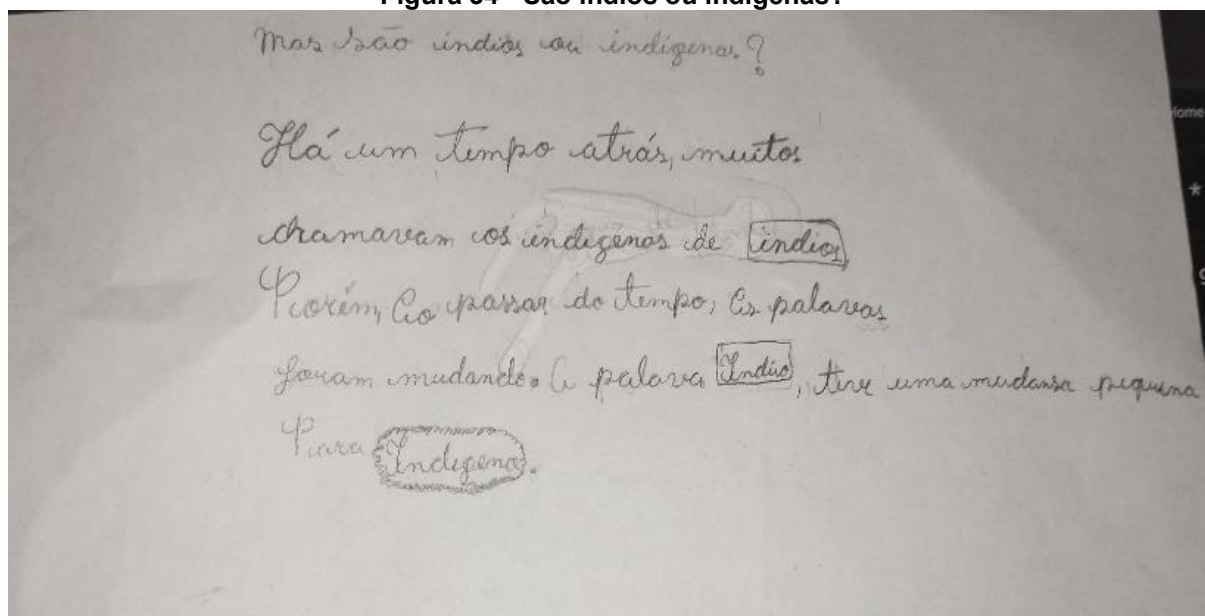


Foto: Estudantes do 5º ano da EE Benício Leão (2022).

A equipe também apresentou um desenho que retrata a vida de um indígena saindo de uma área florestal em direção à cidade, ou seja, no entendimento da equipe, a diferença entre os termos está relacionada ao lugar onde vivem, e se estão nas cidades, eles entendem que não são mais indígenas (Figura 35).

Figura 35 - São índios ou indígenas?



Foto: Estudantes do 5º ano da EE Benício Leão (2022).

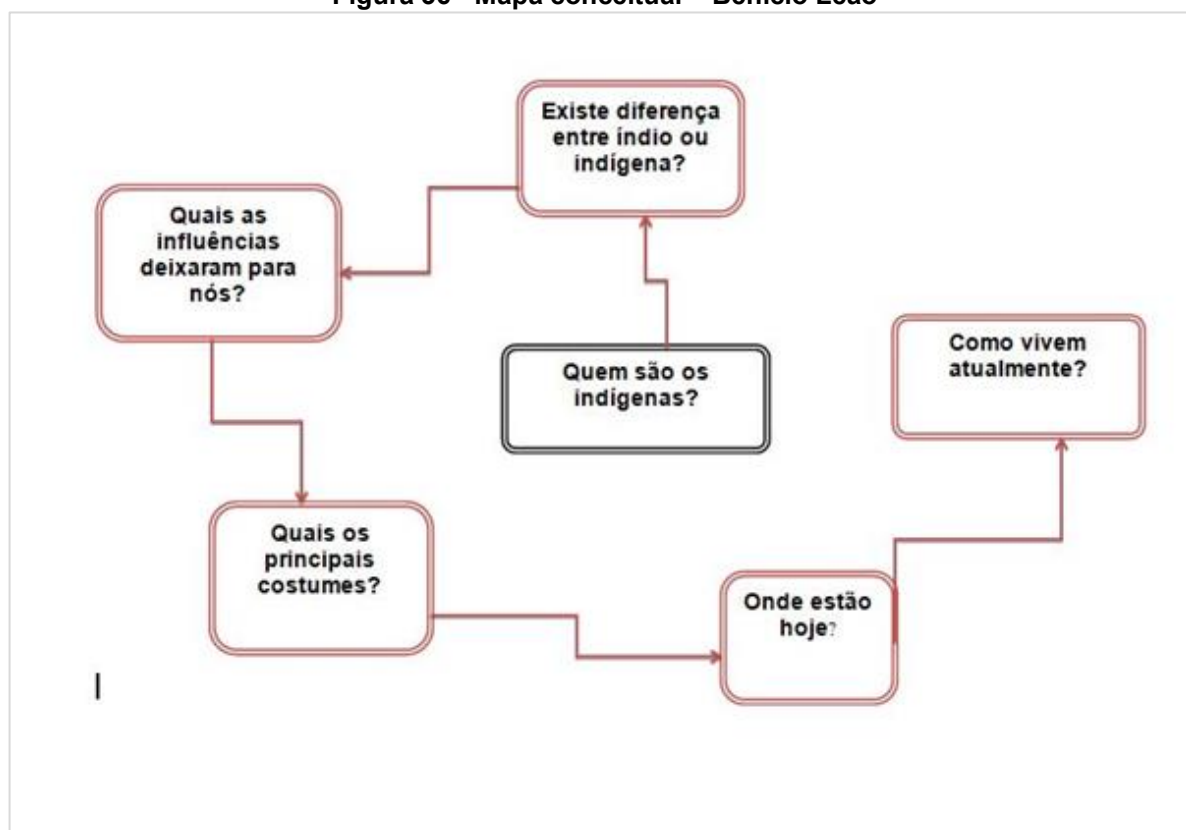
Nesse contexto, é importante ressaltar que a terminologia "indígena" é mais adequada e respeitosa do que "índio", pois "índio" é uma designação imposta pelos colonizadores europeus e não reflete a diversidade e a complexidade das culturas dos povos originários. Além disso, ser indígena não está relacionado ao local de residência, mas à pertença étnica e cultural de uma pessoa. Portanto, mesmo os indígenas que vivem em áreas urbanas continuam sendo indígenas, preservando sua identidade cultural.

Pela terceira vez durante as apresentações, questionei qual seria a diferença entre os termos "índio" e "indígena", mas nenhum dos 24 estudantes soube explicar. Por esse motivo, apresentei o canal do YouTuber e indígena Cristian Wari'u Tseremey'wa, do povo Xavante, e seu vídeo intitulado "Povos Indígenas do Brasil"², com aproximadamente 6 minutos, no qual ele explica em uma linguagem jovem e criativa a utilização da palavra "índio". Ele afirma que "índio" foi um equívoco dos primeiros navegantes europeus ao pisarem em nossas terras, nos chamaram assim, e por isso aceitamos, e isso é algo que já vem de muito tempo. O correto mesmo é "indígenas", povos indígenas, trazendo a ideia de povo originário da terra.

No 5º ano 02, turno vespertino da Escola Benício Leão, com 23 estudantes, também foi elaborado um mapa conceitual em sala de aula no dia 23 de novembro de 2022. Após esse momento, organizaram-se em seis grupos para identificar a forma como iriam responder aos questionamentos. Na aula seguinte, no dia 24 de novembro de 2022, os estudantes do turno vespertino iniciaram as apresentações das equipes, de modo a poderem expressar o significado de seus desenhos, conforme observamos no mapa conceitual abaixo:

² POVOS indígenas do Brasil. 23 ago. 2018. 1 vídeo (6 min 17 s). Publicado pelo canal Wari'u. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=unkNJF_mINQ. Acesso em: 5 set. 2023.

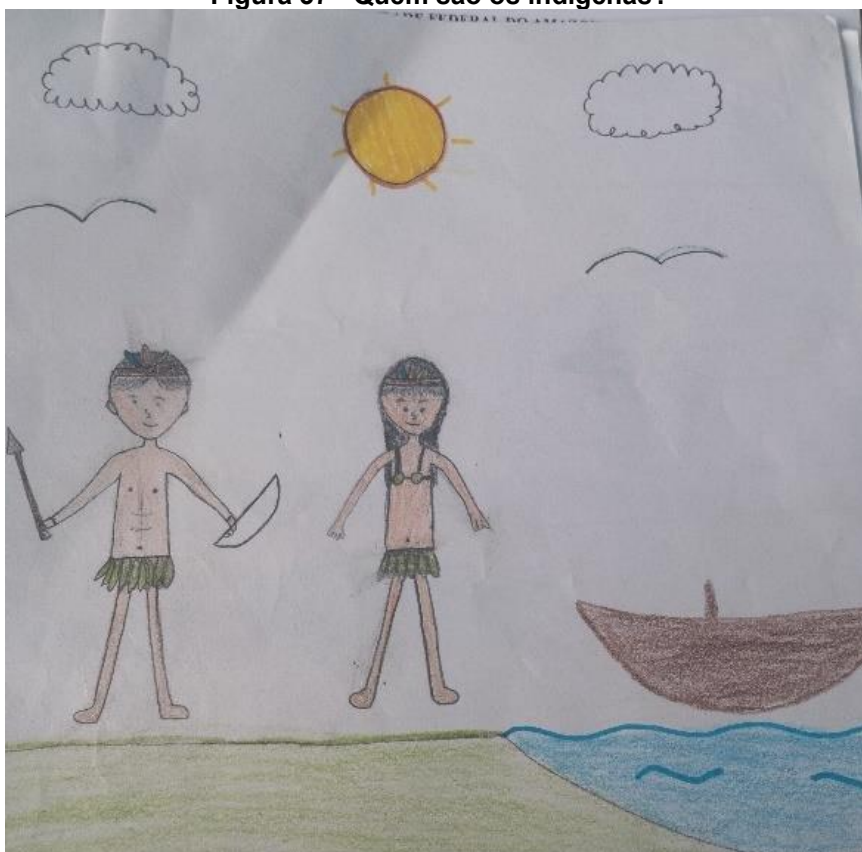
Figura 36 - Mapa conceitual – Benício Leão



Elaboração: A autora (2022).

Equipe 1 - Quem são os indígenas?

O primeiro grupo apresentou um desenho que retratava, na concepção deles, os povos indígenas (Figura 37). No desenho, duas crianças indígenas estavam à margem de um rio, com uma canoa e objetos de pesca. As crianças estavam cobertas por penas de pássaros e utilizavam cocar na cabeça. É evidente que desconsideraram a diversidade de povos existentes no Brasil, pois as crianças desenhadas são iguais.

Figura 37 - Quem são os indígenas?**Foto:** Estudantes do 5º ano da EE Benício Leão (2022).

Questionei o motivo de terem desenhado crianças indígenas dessa maneira, praticamente nuas e com cocar, e a equipe respondeu: "parece com as etnias que estão na figura do nosso livro, professora, e lá no site Wikipedia é assim que eles aparecem, quase nus ou pintados". Perguntei o que eles entendem por "etnia", e responderam que "é a raça dos indígenas, a família a que eles pertencem".

Nesse momento, questionei o 5º ano 02 sobre o significado do termo "etnia", porém, não souberam contextualizar. Expliquei que existem mais de 300 povos indígenas que ainda habitam o nosso país e que têm cultura, língua e organização social e política próprias. O termo "etnia" é utilizado mais no sentido de grupo cultural, sendo uma palavra que se contrapõe ao sentido de povo, que possui força e empoderamento.

Equipe 2 - Existe diferença entre índio e indígena?

A segunda equipe desenhou dois indígenas (Figura 38). À direita, um indígena nu, com um cocar na cabeça, em frente a uma casa, enquanto à esquerda, um indígena estava vestindo roupas comuns e dentro de uma casa de tijolo. Durante a apresentação, explicaram que a diferença entre os termos está relacionada ao "índio da floresta", considerado o original, e o "indígena da cidade", considerado "civilizado".

Figura 38 - Existe diferença entre índio e indígena?

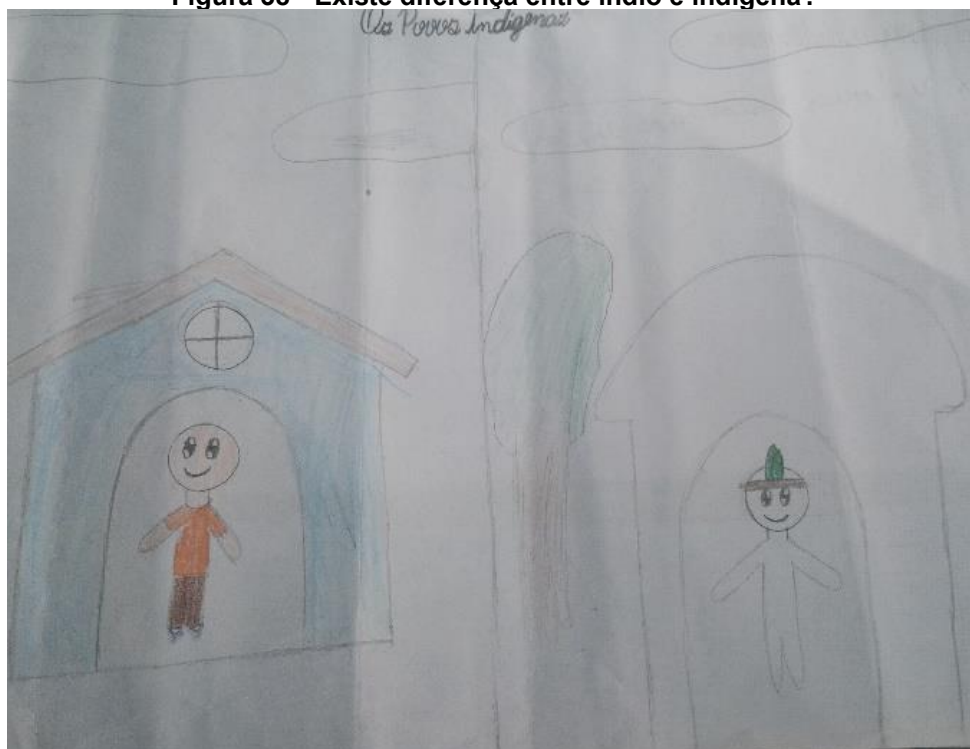


Foto: Estudantes do 5º ano da EE Benício Leão (2022).

Questionado durante a apresentação sobre qual seria a diferença entre o "indígena da floresta" e o "indígena civilizado", a equipe afirmou que "o indígena civilizado é aquele que mora na cidade, estuda, trabalha, usa roupas normais e fala a nossa língua, enquanto o indígena da floresta anda pintado e não fala o português".

Expliquei para a equipe que os indígenas sofreram processos violentos ao longo desses 500 anos e que possuem epistemologias diferentes das nossas, inclusive sobre a vida. Portanto, é importante aceitar as diferenças no modo de vida. Deixei claro que, até hoje, eles são alvo de discriminação por grande parte da sociedade, e o resultado disso é a imagem congelada no tempo que existe no

imaginário das pessoas, nos livros e na internet, e que eles reproduziram no desenho.

Aproveitei o momento para utilizar um vídeo de aproximadamente 6 minutos, intitulado "Índio ou Indígena?", disponível no canal do YouTube do escritor Daniel Munduruku³. Nele, o autor afirma que *"a palavra 'índio' está em nosso vocabulário porque foi algo que foi sendo repetido à exaustão. Quando a sociedade usa essa palavra, é no sentido de desdém, do apelido, do estereótipo, de ideologias. É como se a sociedade nos colocasse em uma classificação de menos humanidade, e aí a gente tem que brigar contra isso. A palavra 'índio' foi inventada. Se você buscar a palavra 'indígena' nos dicionários, vai descobrir que significa originários, que temos diversidade. Por isso é importante a gente ir trabalhando e lapidando nossas palavras, pois a palavra enobrece ou destrói. Saber usar a palavra para tratar o outro é sinal de inteligência, tolerância e resistência"*.

Equipe 3 - Quais influências deixaram para nós?

Os estudantes da terceira equipe desenharam um indígena tomando banho no rio e explicaram que graças a esses povos, temos o hábito de higienizar o corpo todos os dias (Figura 39). Além disso, no momento da apresentação, também falaram sobre a herança deixada na alimentação, nas palavras, nas ervas utilizadas para fins medicinais e em outros aspectos.

Figura 39 - Quais influências deixaram para nós?

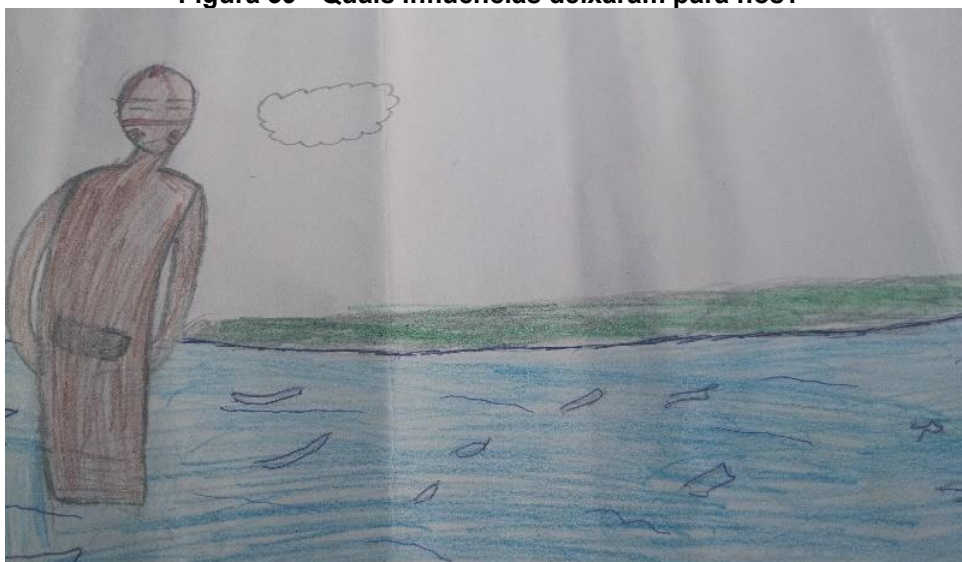


Foto: Estudantes do 5º ano da EE Benício Leão (2022).

³ ÍNDIO ou indígena? 27 dez. 2018. 1 vídeo (6 min 4 s). Publicado pelo canal Daniel Munduruku. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4Qcw8HKFQ5E>. Acesso em: 5 set. 2023.

Questionei quais são as influências indígenas na alimentação e nas ervas medicinais, e a equipe respondeu que "é quando comemos peixe com farinha, açaí, quando tomamos chá com as folhas do quintal de casa para sarar a dor de barriga".

Expliquei para os estudantes que uma grande influência deixada por eles é a resistência pelo direito dos povos indígenas na contemporaneidade, sendo uma luta coletiva importante. Eles resistem todos os dias na defesa de suas terras, na luta diária contra o preconceito e a discriminação. Por isso, é fundamental estar do lado dos povos originários e ter conhecimento sobre a realidade deles.

Equipe 4 - Quais os costumes?

Com relação aos costumes dos povos indígenas, a equipe quatro retratou através de um desenho a caça de animais na floresta, mas também apresentaram que os costumes estão relacionados principalmente com as danças e os rituais (Figura 40).

Questionei o grupo sobre os costumes dos povos indígenas na contemporaneidade, de que forma eles acontecem, e a equipe respondeu: "acho que hoje eles perderam um pouco da cultura deles, pois já utilizam muitos dos nossos costumes, por causa da invasão dos portugueses brancos, né, mas ainda assim vimos na internet que muitos ainda vivem da caça e da pesca, por isso resolvemos representar isso no desenho".

Figura 40 - Quais os costumes?



Foto: Estudantes do 5º ano da EE Benício Leão (2022).

Expliquei para os estudantes que a cultura é dinâmica e se transforma com o passar do tempo. Informei que os indígenas que vivem no Brasil não sofreram apenas um genocídio em decorrência de doenças ou violência física por parte dos colonizadores, mas também houve uma morte cultural, conhecida como etnocídio, que afetou, sobretudo, seus conhecimentos, visão de mundo e formas de organização, o que pode ser chamado de epistemicídio. Isso ocorreu devido à imposição colonizadora de que eles eram obrigados a viver como os brancos “civilizados”.

Equipe 5 - Onde estão hoje?

Os estudantes da equipe cinco apresentaram em forma de desenho que os povos indígenas ainda permanecem nas florestas, protegendo as árvores dos “homens que roubam madeira da mata” (Figura 41). O desenho representa um conflito entre os indígenas e as madeireiras ilegais no momento da extração de uma árvore.

Nesse momento, questionei a equipe onde aprenderam que os indígenas são os protetores da floresta, e eles afirmaram que “no nosso livro e no site da UOL

vimos que eles lutam por suas terras para proteger a nossa floresta, muitos são mortos, por isso fizemos esse desenho".

Figura 41 - Onde estão hoje?



Foto: Estudantes do 5º ano da EE Benício Leão (2022).

Expliquei para a equipe que hoje os povos indígenas estão não apenas nas aldeias e nas comunidades, mas também nas cidades, nas universidades e em canais de comunicação muito interessantes no YouTube, Instagram e TikTok.

Aproveitei a oportunidade para mostrar o Instagram da ativista Samela Sateré-Mawé, que utiliza o jornalismo online e as mídias sociais para descomplicar temas importantes na defesa dos povos indígenas. Ela vai além dos livros de história e geografia, usando a internet como uma ferramenta de resistência relevante para defender a luta pelos direitos dos povos originários. Isso ocorre em um momento em que muitas comunidades temem pelo avanço sobre suas terras, e ela também utiliza uma linguagem atrativa para crianças e adolescentes.

Equipe 6 - Como vivem atualmente?

Apesar de a equipe seis desenhar um indígena rodeado de arco, flecha, peixes, plantas, animais e penas, no momento da apresentação, explicaram que os povos indígenas estão em "vários lugares, sendo na mata ou na cidade" (Figura 42). No entanto, não conseguiram desenvolver essa ideia mesmo com os questionamentos da pesquisadora, apenas relataram que estão em vários lugares, pois já viram alguns no centro da cidade vendendo artesanato.

Neste momento, continuei o questionamento da equipe sobre quais atividades os indígenas estão desenvolvendo nas cidades, e a equipe respondeu: "muitos vivem do artesanato, outros estudam, outros trabalham. Agora entendo que falam a língua portuguesa porque a língua deles foi extinta devido à violência que passaram, mas eles continuam sendo indígenas, e nós precisamos respeitar e apoiar a luta deles".

Figura 42 - Como vivem atualmente?



Foto: Estudantes do 5º ano da EE Benício Leão (2022).

Expliquei aos estudantes que o preconceito e a discriminação contra os povos indígenas ainda são muito grandes. Informei que existem legislações específicas para os povos indígenas, mas que na prática, muitas vezes, não são respeitadas, e o resultado disso é o pensamento ocidental se sobrepondo aos povos. Expliquei ainda que, apesar de buscarem condições de vida nas grandes cidades, infelizmente, a maioria ainda vive em situação de pobreza, enfrentando dificuldades para conseguir emprego, e a principal fonte de renda, em muitos casos, vem do artesanato. Por isso, expliquei a importância das cotas nas universidades como uma oportunidade de melhor acesso ao ensino superior.

O segundo momento ocorreu na EE Nossa Senhora da Divina Providência, no turno matutino, com a turma do 5º ano 01, composta por 27 estudantes. Eles também elaboraram um mapa conceitual, onde as respostas aos questionamentos foram organizadas em cinco grupos. Essa atividade aconteceu no dia 27 de novembro de 2023.

Figura 43 - Mapa Conceitual – Escola Divina Providência



Elaboração: A autora (2022).

Equipe 1 - Quem são os povos indígenas?

O primeiro grupo a se apresentar iniciou a fala sobre os povos indígenas, dizendo que são antigos em nosso país e que muitos deles morreram devido a doenças que surgiram ao longo dos anos. No desenho, esses povos estavam utilizando cocares de penas e estavam cobertos apenas nas "partes íntimas".

Figura 44 - Quem são os povos indígenas?

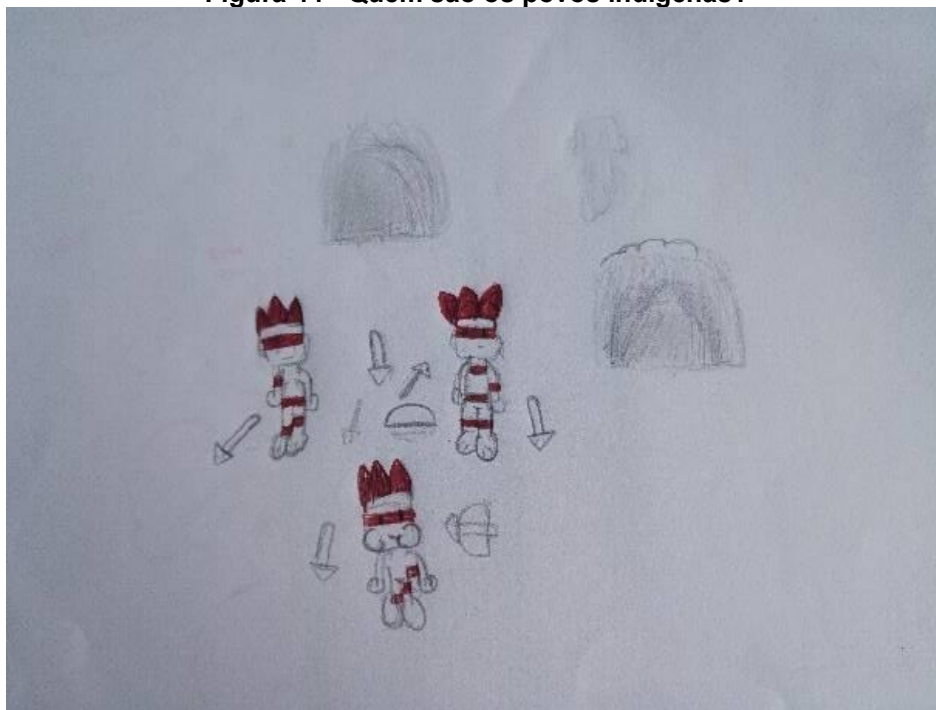


Foto: Estudantes do 5º ano da EE Divina Providência (2022).

Questiono a equipe sobre o processo histórico de colonização do nosso território, se já tinham estudado e como aconteceu. Eles responderam que "sim, estudamos, e é por isso que hoje temos pessoas de diversas cores porque é uma mistura". Pergunto se os indígenas retratados nas imagens morreram apenas por doenças ou se houve outros motivos, e a equipe respondeu que "sim, professora, os portugueses chegaram aqui para nos ajudar, mas trouxeram doenças para os indígenas e eles acabaram morrendo".

Questiono qual foi o motivo da chegada dos portugueses em nosso território e qual seria o motivo da "ajuda" citada pelos estudantes. Eles respondem que "eles chegaram aqui por engano, mas acharam muito bonita a nossa paisagem, começaram a ensinar os indígenas a falarem a nossa língua e a estudar". Pergunto onde eles tiveram acesso a essa informação, e eles respondem que foi o que aprenderam na escola.

Explico aos estudantes que o processo de colonização do Brasil não foi romântico como foi retratado por eles. Houve violência física, sexual e moral, e muitos indígenas morreram. Na oportunidade, mostro um vídeo do YouTube, da We'e'ena Tikuna⁴, de aproximadamente 10 minutos, onde ela afirma que "é preciso reconhecer que não existe uma história única e definitiva sobre o Brasil, o preconceito começa quando não podemos contar a nossa verdade. Em 1500, quando Cabral chegou aqui, o Brasil tinha aproximadamente três milhões de indígenas com 914 povos. Hoje, segundo os dados do IBGE 2010, o Brasil tem 89 mil indígenas e 305 povos, representando menos de 5% da população mundial. Cada povo tem a sua ciência, a sua história e a sua espiritualidade. É preciso reconhecer a diversidade da cultura indígena, nós somos a história, e a nossa história não começa em 1988 com a Constituição Federal".

Ela traz a realidade da Amazônia e conta o que aconteceu no Alto Solimões com o seu povo, os Tikuna: "O meu povo Tikuna é marcado pela entrada violenta de seringueiros e madeireiros na região do rio Solimões. Sofremos vários tipos de violência dentro e fora das aldeias, nosso povo ainda é visto como marginal, por isso lutamos pela vida, somos a resistência".

Explico aos estudantes que We'e'ena Tikuna utilizou o termo "etnia" em sua fala, mas enfatizo que na contemporaneidade utilizamos a palavra "povo", pois "etnia" é definida como um grupo cultural específico. A palavra "povo" é mais forte, tem poder político, tem organização social, tem peso. Destaco que o Estado ainda hoje enxerga o indígena não como "povo", mas sim como "etnia".

Equipe 2 - Eles vivem em “tribo”? Eles moram em casas de palha?

Os estudantes do segundo grupo apresentaram um desenho onde muitos indígenas estavam em canoas, no rio, em malocas e andando livremente na floresta (que apresentava tipos arbóreos que não condizem com a realidade da floresta amazônica em que estão inseridos) (Figura 45).

⁴ O BRASIL foi descoberto pelos índios | We'e'ena Tikuna | TEDxLaçador. 5 nov. 2020. 1 vídeo (10 min 14 s). Publicado pelo canal TEDx Talks. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GvF1cfkbclY>. Acesso em: 5 set. 2023.

Figura 45 - Eles vivem em "tribo"? Eles moram em casas de palha?

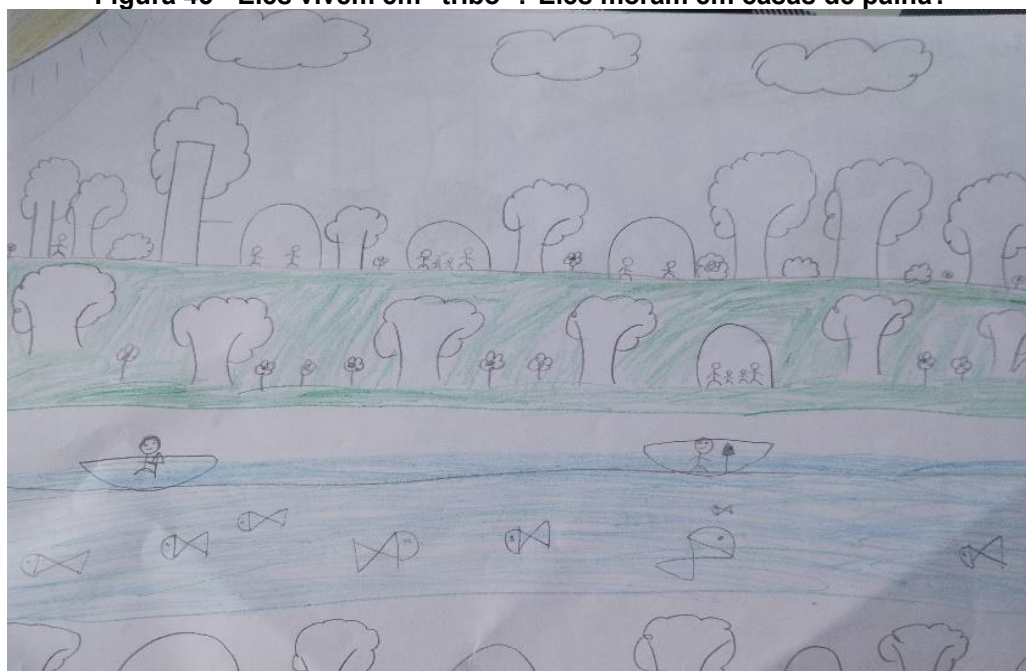


Foto: Estudantes do 5º ano da EE Divina Providência (2022).

Neste momento, levantei o questionamento "De onde vem a ideia de 'tribo' que vocês utilizaram no desenho?" A equipe não soube desenvolver a resposta. Eles responderam apenas que "tribo é o local onde vivem os indígenas com as famílias e que é repleto de 'casas de palha'".

Expliquei aos estudantes que essa ideia de "tribo" remete a uma descendência única, um clã, e que hoje não utilizamos mais esse termo, pois cada povo tem sua forma própria de organização.

Aproveitei a oportunidade para realizar a leitura de uma reportagem online junto com os estudantes: "Dia do 'Índio': questionamentos, desconstruções e abordagens possíveis", onde o escritor Daniel Munduruku, em entrevista ao site MultiRio.gov⁵, afirma que "tanto o uso de 'tribo' como de 'índio' são incorretos, carregados de preconceito, afinal, para indígenas, a identidade é revelada pelo lugar onde pertencem". Ele afirma ainda que "o emprego do termo é criticado por trazer conotação estereotipada e preconceituosa, associando a um suposto estágio primitivo". O termo "tribo" está relacionado à lógica colonial, à lógica do poder e à lógica da dominação. Por isso, é importante substituir a palavra "etnia" por "povo".

⁵ DIA do "Índio": questionamentos, desconstruções e abordagens possíveis. Disponível em: <https://www.multirio.rj.gov.br/index.php/reportagens/12244-dia-do-índio-questionamentos,-desconstruções-e-abordagens-possíveis>. Acesso em: 5 set. 2023.

Equipe 3 - Não estão nas cidades? Eles estudam e trabalham?

O terceiro grupo, ao apresentar seu desenho, relatou que os indígenas estudam e trabalham, mas apenas nas suas aldeias, afastados das grandes cidades, e apenas na sua língua materna (Figura 46). O desenho inclusive mostrava o "trabalho da caça" sendo realizado por duas crianças indígenas.

Perguntei aos estudantes onde obtiveram a informação de que os indígenas estudam e trabalham apenas em suas aldeias, longe das cidades. A equipe respondeu que "no nosso livro mostra que eles vivem nas aldeias, não encontramos nenhum nas grandes cidades". Questionei se buscaram informações em alguma plataforma de pesquisa, e eles responderam que "encontramos um site chamado assindi.org que fala dos indígenas em contexto urbano, que a vida deles é muito difícil e sofrida, por isso achamos importante desenhá-los nas aldeias".

Figura 46 - Não estão nas cidades? Eles estudam e trabalham?

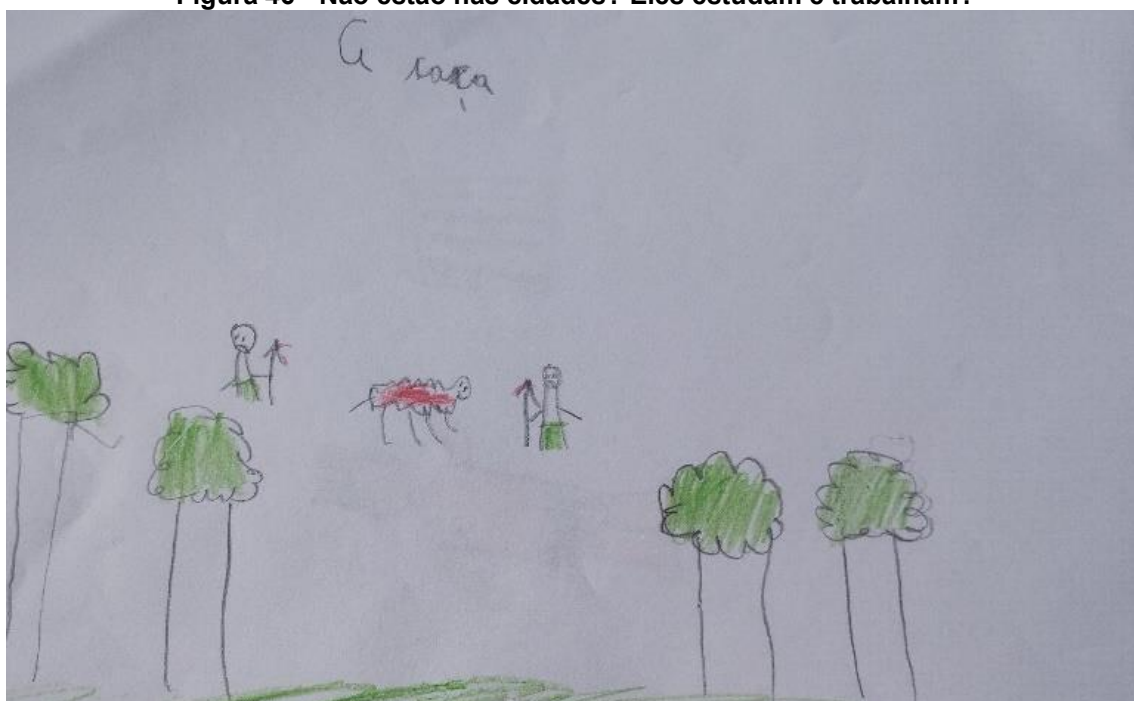


Foto: Estudantes do 5º ano da EE Divina Providência (2022).

Expliquei para a equipe que devemos evitar usar o termo "indígena em contexto urbano" e simplesmente falar "indígena", pois a identidade e o pertencimento estão sempre conosco, não importa onde estejamos. Os indígenas não deixam de ser indígenas por estarem nas cidades.

Aproveitei a oportunidade para mostrar uma reportagem da Rede Amazônica com o título "Amazonas ocupa 2º lugar com mais indígenas matriculados no ensino

superior do país"⁶. A reportagem mostra a realidade dos povos indígenas nas universidades do Amazonas e levanta a questão: será que o modelo de ensino voltado para o mercado de trabalho se adapta à realidade dos povos originários? Mostrei aos estudantes a resposta dada pela professora Dra. do departamento de geografia da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Ivani Ferreira de Faria, que afirmou na reportagem que não dá para pensar em um modelo educacional unificado com culturas e povos diferentes. Ela disse: "Significa que cada povo precisa ter uma educação e, com isso, um processo de escolarização diferente". Para finalizar, citei Melgueiro (2009, p. 28), que afirma que "cada povo é um povo, cada língua é uma língua, cada beiju é um beiju, cada mingau é um mingau".

Equipe 4 - São seres que vivem nas florestas? Andam nus ou pintados?

A quarta equipe apresentou um desenho simples que retratava um indígena utilizando um cocar de penas, próximo de lanças, mas não representaram uma floresta, pois, segundo eles, os indígenas não estão apenas em áreas de mata, alguns já vivem nas cidades (Figura 47). O indígena no desenho dizia "oi", como se estivesse dando boas-vindas a quem chegasse à aldeia.

Questionei a equipe se já observaram um indígena andando na cidade da forma como foi representado na imagem, e a equipe respondeu que "não vimos, professora". Perguntei o motivo de terem feito essa representação, e eles afirmaram que "em muitos sites que pesquisamos, os indígenas estavam sempre dessa forma". Continuei a problematização perguntando se, depois de tudo o que vimos, ainda pensam dessa forma, e eles responderam que "agora não, professora, vimos que eles estão em todos os lugares, usando roupas iguais às nossas e que precisam do nosso apoio".

⁶ AM OCUPA 2º lugar com mais indígenas matriculados no ensino superior do país. Disponível em: <https://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2023/06/14/am-ocupa-2o-lugar-com-mais-indigenas-matriculados-no-ensino-superior-do-pais.ghtml>. Acesso em: 5 set. 2023.

Figura 47 - São seres que vivem nas florestas? Andam nus ou pintados?

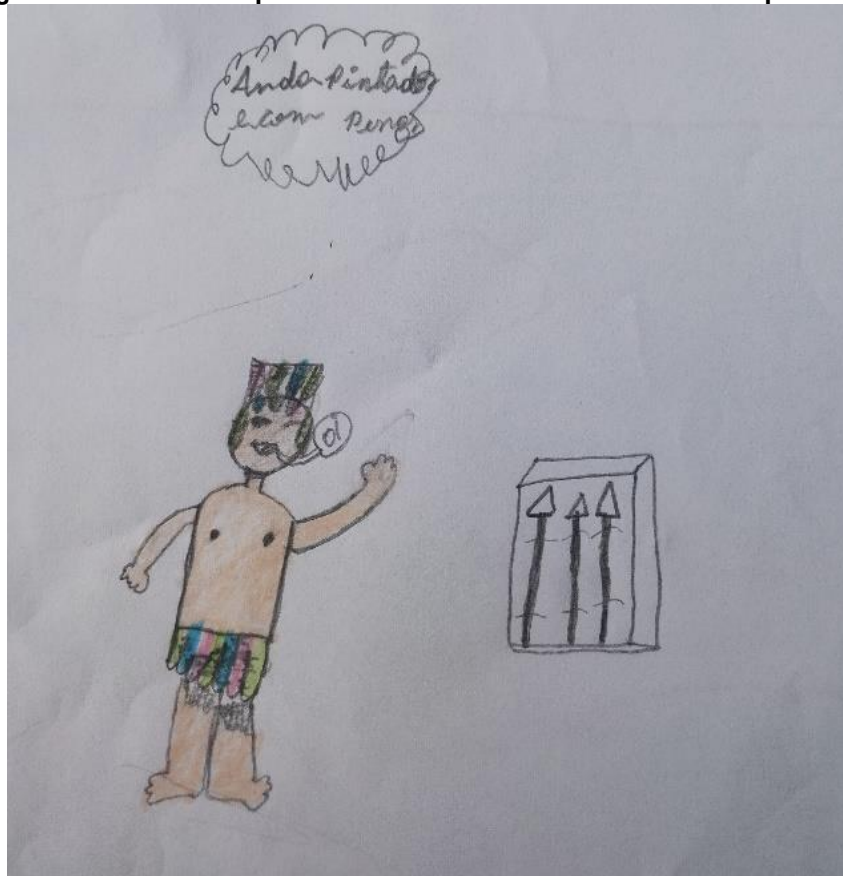


Foto: Estudantes do 5º ano da EE Divina Providência (2022).

Neste momento, mostrei alguns trechos do documentário "Falas da Terra"⁷ da Rede Globo, que mostra a história não apenas de quem vive afastado da cidade, perto da natureza, mas também de quem vive em grandes centros urbanos, sem deixar para trás seus costumes. O primeiro trecho mostrado foi de Myrian Krexu, uma mulher indígena do povo Guarani Mbyá, médica, que relatou as dificuldades e o preconceito que enfrentou ao cursar medicina, incluindo discriminação por parte de alguns professores que questionavam "o que você está fazendo em um curso de elite?".

Após o trecho do documentário, questionei os estudantes sobre o que tinham compreendido a respeito do exemplo da médica, e eles responderam que "mesmo com o preconceito e as dificuldades, Myrian Krexu conseguiu concluir o curso de medicina, e ela não anda nua ou pintada. Não devemos pensar que todos são da mesma maneira".

⁷ FALAS da Terra - Documentário Completo (HD). 26 abr. 2021. 1 vídeo (43 min 14 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BdDpp6USz5Y>. Acesso em: 5 set. 2023.

Equipe 5 - Eles vivem da caça?

A última equipe da turma também apresentou um desenho simples que, de acordo com eles, representava a vida na aldeia, onde se alimentam da caça e da pesca (Figura 48). No desenho, no entanto, há uma confusão entre os tipos de animais, pois o indígena está caçando uma vaca. Ao serem questionados sobre esse fato, a equipe respondeu que a vaca representava a expansão da agropecuária em Terra Indígena e que não era a vaca que estava sendo caçada, mas sim outro animal que não está no desenho.

Figura 48 - Equipe 5 - Eles vivem da caça?



Foto: Estudantes do 5º ano da EE Divina Providência (2022).

No 5º ano 02, turno vespertino da Escola Estadual Nossa Senhora da Divina Providência, as crianças eram mais tímidas para desenhar e para falar, o que resultou em poucos questionamentos. Mesmo com o incentivo e os questionamentos da pesquisadora, esta turma contou com a presença de 27 estudantes, agrupados em cinco equipes, que estão na faixa etária de 9 a 11 anos.

Dessa maneira, continuamos a pesquisa, sendo realizado um mapa conceitual coletivo no quadro, no dia 28 de novembro de 2022, com os questionamentos levantados pelos próprios estudantes (Figura 49). As respostas ao mapa conceitual foram respondidas no dia seguinte, em 29 de novembro de 2022, após a pesquisa realizada em casa.

Figura 49 - Mapa Conceitual – Escola Divina Providência



Elaboração: A autora (2022).

Equipe 1 - Onde estão os indígenas?

O primeiro grupo a se apresentar fez um desenho com dois indígenas cobertos por penas e pintados com grafismos (Figura 50). No momento da apresentação, informaram que grande parte dos povos indígenas vive apenas em áreas de matas e só se deslocam para as grandes cidades quando precisam de algum atendimento médico para doenças mais graves.

Figura 50 - Onde estão os indígenas?**Foto:** Estudantes do 5º ano da EE Divina Providência (2022).

Neste momento, questionei a equipe sobre a fonte de pesquisa que utilizaram na representação do desenho. O grupo informou que fizeram várias buscas no site Wikipedia e, após o levantamento, montaram a resposta e fizeram o desenho. Expliquei aos estudantes que existem muitos indígenas morando, estudando e trabalhando nas grandes cidades, mas que também existem aldeias isoladas, então eles estão em todos os espaços possíveis.

Por isso, mostrei um trecho do documentário "Falas da Terra", que apresentou Cristian Wariu, do povo Xavante, influencer digital que usa as redes sociais para lutar contra os estereótipos impostos aos povos indígenas. Ele é conhecido também por ser um "guerreiro digital" e utiliza uma linguagem de fácil entendimento para os estudantes. Cristian divulga vários vídeos educativos para lutar contra a imagem congelada no tempo de que todos os indígenas estão isolados. Ele mostra em seu canal o cotidiano de universitários e trabalhadores indígenas de diversas áreas, como médicos, professores, artesãos, advogados e outros.

Equipe 2 - Como vivem?

Os estudantes da segunda equipe relataram que, segundo a pesquisa que fizeram, os povos indígenas do Brasil vivem em tribos (Figura 51). Quando questionados sobre o que é uma tribo, os estudantes não souberam responder, dizendo apenas que "é um lugar com floresta e fogo onde os indígenas vivem isolados".

Figura 51 - Como vivem?



Foto: Estudantes do 5º ano da EE Divina Providência (2022).

Mais uma vez, mesmo em outra escola e com outros estudantes, volto à discussão do termo "tribo" e apresento novamente a entrevista onde o escritor Daniel Munduruku, respondendo ao site MultiRio.gov, afirma que "tanto o uso de 'tribo' como de 'índio' são incorretos, carregados de preconceito, afinal, para indígenas a identidade é revelada pelo lugar onde pertence". Daniel afirma ainda que "o emprego do termo é criticado por trazer conotação estereotipada e preconceituosa, associando a um suposto estágio primitivo, relacionando com a

lógica colonial e da dominação". Portanto, precisamos substituir as palavras "etnia" e "tribo" por povo.

Equipe 3 - Do que se alimentam?

A terceira equipe representou, em um desenho, a caça dos povos indígenas, porém, o animal caçado foi um tigre, o que mostra desconhecimento sobre a fauna brasileira (Figura 52). Quando questionados se existe outro tipo de alimentação, os estudantes informaram que apenas a caça e a pesca, pois os povos não possuem dinheiro para comprar alimentos prontos e, por isso, precisam sobreviver caçando.

Questionei o grupo sobre a existência de tigres na Amazônia e sobre a suposta falta de dinheiro dos indígenas para a alimentação. Perguntei onde tiveram acesso a essas informações e responderam que "não conhecemos muito bem os animais que vivem aqui e quando pesquisamos nem prestamos atenção nos animais, mas a gente pensava que tinha tigre em Manaus, professora, pesquisamos no nosso livro de geografia mesmo e não tinha muita coisa por lá". Questionei o motivo de não terem utilizado a internet e os sites de pesquisa e afirmaram que eles não têm fácil acesso para pesquisas na internet.

Figura 52 - Do que se alimentam?



Foto: Estudantes do 5º ano da EE Divina Providência (2022).

Sobre a questão dos indígenas, afirmaram que "o livro não mostrou eles trabalhando, então imaginamos que eles sobrevivem só da caça e da pesca". Aproveitei o momento para mostrar mais um trecho do documentário Falas da Terra, que apresentou Mapulu Kamaiurá, a primeira mulher pajé do Xingu, que fala da importância dos rios e da floresta para a sobrevivência de seu povo, pois interfere diretamente na saúde deles. Mostrei que existem aldeias mais distantes das cidades e que nesses casos, mesmo com a caça e com a pesca, muitos ainda acabam comprando diversos alimentos para conseguirem sobreviver com a falta de recurso que foi tirada pelo garimpo ilegal.

Equipe 4 - Eles estudam e trabalham onde?

O quarto grupo também apresentou um desenho no qual mostraram que os povos indígenas estudam em suas próprias aldeias, e o trabalho que desempenham está relacionado apenas à caça, à pesca e à defesa de suas terras.

Quando questionados se existem indígenas vivendo em áreas urbanas, os estudantes responderam que não sabiam, mas que após as apresentações das equipes anteriores, compreenderam que sim, que os indígenas estudam e trabalham em diversas realidades.

O desenho apresentado pela equipe 4 é bem específico, pois delimitaram na folha: a escola, a igreja, o "aluno", o trabalho e a maloca (Figura 53).

Figura 53 - Eles estudam e trabalham aonde?

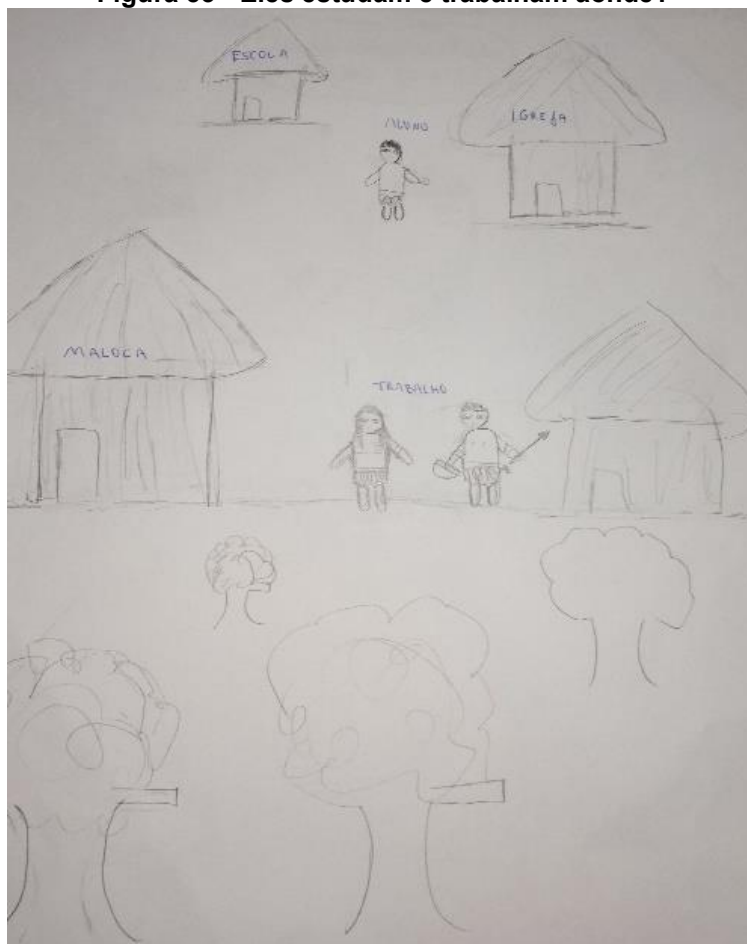


Foto: Estudantes do 5º ano da EE Divina Providência (2022).

Equipe 5 - Como os povos indígenas se vestem?

Na última apresentação da turma, a equipe elaborou um desenho simples que representava a maneira como os povos indígenas se vestem. No desenho, retrataram um homem e uma mulher, ambos adornados com penas e grafismos em seus corpos. Quando questionados sobre a possibilidade de os indígenas utilizarem roupas convencionais, eles argumentaram que "quando eles optam por vestimentas 'normais', gradualmente abandonam as tradições de sua comunidade, o que resulta na perda de sua identidade e cultura indígena".

Eu questionei a equipe sobre o que significaria "perder a identidade" e perguntei se, por exemplo, ao se mudarem para os Estados Unidos, deixariam de ser brasileiros e passariam a ser estadunidenses. A equipe respondeu que "perder a identidade seria esquecer completamente os aspectos culturais".

Eu expliquei aos estudantes que a cultura é um fenômeno dinâmico que está constantemente evoluindo, e que a avaliação de se essa transformação é positiva ou negativa deve ser feita pelos próprios povos indígenas, não por nós, que não fazemos parte de suas comunidades.

Eu também enfatizei que a forma de vestir-se não tem qualquer impacto no senso de pertencimento e identidade dos povos indígenas. Eles não deixarão de ser Tukano, Tikuna, Baré, Apurinã, Sateré, ou quaisquer outros povos, simplesmente por usarem roupas comuns.

Figura 54 - Como se vestem?



Foto: Estudantes do 5º ano da EE Divina Providência (2022).

Em geral, os 100 estudantes das duas escolas estaduais que participaram diretamente da pesquisa, mesmo divididos em grupos de cinco ou seis integrantes, apresentaram uma concepção genérica e colonialista sobre os povos indígenas. Ficou evidente que eles desconhecem o processo histórico de colonização pelo qual o país passou, um tema essencial do componente de geografia e História do 5º ano. Isso ocorre muitas vezes devido à falta de conhecimento dos professores, que possuem formação em pedagogia e acabam aderindo aos livros didáticos utilizados

pela comunidade escolar. Esses livros, por sua vez, frequentemente perpetuam estereótipos, uma herança deixada pela colonialidade do conhecimento.

Portanto, após cada apresentação das equipes, tornou-se necessário exibir trechos do documentário "Falas da Terra", produzido por cineastas indígenas, que falam sobre eles, para eles e para todos. O documentário conta com a participação de Ailton Krenak, líder do Movimento Socioambiental de Defesa dos Direitos Indígenas, escritor e organizador da Aliança dos Povos da Floresta, além de ser um dos consultores do projeto e ter contribuído na escolha dos personagens e na concepção do documentário. Outros membros da equipe indígena realizadora da obra incluem Ziel Karapató, artista e ativista; Graciela Guarani, cineasta; Olinda Tupinambá, jornalista e documentarista; e Alberto Alvarez, cineasta e realizador. Este documentário proporciona uma perspectiva da história do nosso país contada pelos próprios indígenas, sem as inverdades frequentes em muitos livros.

Após as apresentações dos desenhos, também foi importante realizar a leitura de textos e entrevistas do escritor Daniel Munduruku, além de mostrar vídeos de influenciadores digitais indígenas, como Cristian Wariu, do povo Xavante, e Samela Satere, que utilizam uma linguagem jovem e descontraída. Isso se deve ao fato de que as crianças nessa faixa etária, de 9 a 11 anos, preferem desenhos e vídeos, tornando o simples ato de "ouvir" e "ler" cansativo para eles. Essa abordagem está alinhada com a Aprendizagem com Pesquisa (ACP), que se apresenta como uma alternativa dentro do sistema educacional.

É importante destacar que, devido à idade dos estudantes, os questionamentos levantados por eles muitas vezes não eram muito complexos. Além disso, a forma como formularam as perguntas foi simples. Portanto, mantive as perguntas no mapa conceitual da mesma maneira como foram feitas em sala de aula.

Também é notável que os estudantes possuem uma visão romântica sobre a miscigenação da população brasileira, não compreendendo que essa miscigenação ocorreu de forma violenta e colonizadora. Além disso, eles desconhecem a diversidade de povos existentes no país, tratando todos os povos indígenas como se fossem exatamente iguais, ignorando as singularidades de cada grupo.

O uso dos termos "índio", "etnia" e "tribo" foi comum em quase todas as equipes das duas escolas. Portanto, foi necessário contextualizar durante as apresentações a diferença entre esses termos, já que parte dos estudantes do 5º ano não tinha maturidade para realizar buscas mais complexas na internet e acreditava em tudo o que encontrava. Isso incluiu exemplos como "o tigre em Manaus", "indígenas que perdem a cultura" e "indígenas não existem nas cidades". É fundamental orientar os estudantes sobre o uso da internet, sites de pesquisa e redes sociais para evitar a propagação de informações falsas, promovendo o pensamento crítico desde cedo.

Além disso, muitos estudantes tinham a concepção de que os povos indígenas são apenas os "protetores da floresta". Isso ficou evidente quando questionados sobre onde estão os indígenas na atualidade e o que estão fazendo. As respostas eram quase sempre as mesmas: povos isolados que dependem da caça e pesca. Também era comum a confusão do termo "tribo" como se fosse o local onde os indígenas vivem, uma ideia que aprenderam incorretamente.

É relevante destacar a perspectiva de Marcivânia Sateré, coordenadora da COPIME⁸, que afirma: "Nós indígenas não somos os protetores da floresta, pois a natureza já está em nós, é parte de nossa própria identidade, viemos da terra, por isso a defendemos; é parte da vida, é uma luta conjunta". Ela também enfatiza a ideia da floresta viva como parte integrante dos povos indígenas, em contraste com a abordagem da "floresta em pé" que frequentemente está fora de contexto. Portanto, os estudantes muitas vezes mostraram-se desorientados em relação aos diversos tópicos relacionados aos povos indígenas e à diversidade de grupos presentes no território brasileiro.

Os estudantes não têm conhecimento da realidade contemporânea dos povos indígenas, suas dificuldades na educação, sua luta e resistência pelo reconhecimento e demarcação de terras. Eles não conseguem compreender por que alguns povos usam pinturas corporais e outros não, ou por que alguns usam roupas "normais" no dia a dia. Isso ocorre porque, em sua concepção, usar roupas "normais" implica deixar de ser indígena, o que é resultado de uma educação

⁸ Fala proferida no "XI Encontro de Estudantes de Geografia do Amazonas (EEGAM)", com a temática Saberes, Fazeres e Ciências dos Povos Amazônicos, na Universidade Federal do Amazonas, em 2023.

colonizadora que perpetua conhecimentos errôneos. Essa educação apresenta uma história contada de fora para dentro, frequentemente inferiorizando os povos indígenas na escola, nos livros didáticos e na mídia.

Nos desenhos feitos pelas crianças, os indígenas frequentemente são retratados nus, com seus corpos pintados e sempre em contato com a natureza. Nenhuma das representações demonstrou que os estudantes viram imagens nos livros ou na internet que mostram os povos indígenas na situação social contemporânea. A ideia que prevalece é uma visão congelada no tempo.

Após as equipes das escolas pedirem para refazer os desenhos e mudar a imagem dos povos indígenas após a contextualização, os professores não puderam disponibilizar mais tempo para que a pesquisadora continuasse a abordagem com os estudantes. Alegaram que precisavam seguir o planejamento bimestral das atividades da escola.

Embora a lei nº 11.645/2008 regulamente o estudo da temática indígena nas escolas, criando a obrigação de ensinar a cultura dos povos indígenas nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio do país, questiona-se se a existência de uma lei é suficiente, uma vez que poucos professores estão realmente preparados para abordar esse tema de maneira anticolonial.

Portanto, é necessário considerar a realidade social e econômica na qual estamos inseridos. Conforme destacado por Macêdo (2009, p. 119-120), a relação dos professores com o material didático distribuído pelo governo federal via Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) muitas vezes é baseada em princípios frágeis, relacionados principalmente à falta de infraestrutura das escolas para oferecer outras opções aos professores. Mesmo que o processo de escolha dos livros didáticos seja democrático, ele ainda é limitado pelas opções impostas pelas editoras e secretarias de educação.

Portanto, como Ailton Krenak (2022) observou, é crucial que os cursos de licenciatura e as universidades se aproximem das realidades indígenas, a fim de tratar a temática com seriedade e respeito, superando a mera adequação à lei, e permitindo que os próprios povos indígenas sejam protagonistas e autores de suas próprias histórias. É necessário recontar a história a partir da perspectiva dos próprios povos indígenas.

2.3. Nós indígenas nos livros didáticos de Geografia

Sabemos que atualmente existem inúmeras análises acerca dos livros didáticos de geografia, sobretudo no que se refere às temáticas indígenas nos anos iniciais. Essas análises geralmente são realizadas por professores da educação básica ou estudantes de cursos de pós-graduação. A partir disso, mostram que existem muitas informações voltadas a uma visão distorcida da realidade, etnocêntrica e preconceituosa sobre o assunto.

Contudo, na abordagem anticolonial como uma alternativa dentro do sistema, os próprios povos indígenas é quem devem realizar as análises desses livros didáticos, a partir da concepção deles e para eles. Não são pesquisadores brancos quem devem indicar qual é o melhor caminho a ser trabalhado nas escolas, para não contribuir ainda mais com a visão colonial. Devem atuar apenas como mediadores e com a escuta sensível, por exemplo.

Por este motivo, convidamos para uma roda de conversa intercultural que aconteceu no dia 11 de março de 2023, diversos professores indígenas dos centros culturais da cidade de Manaus para que observassem as imagens dos livros didáticos que retratam os povos indígenas e para discutirem e analisarem entre si a abordagem utilizada nos livros.

No primeiro momento da roda de conversa, entendido por nós como um procedimento participante, que contou com as técnicas da problematização, mediação e escuta sensível (Faria, 2007), que aconteceu em formato online devido aos diversos compromissos dos professores, foi possível um momento de apresentação com o nome de cada um, centro cultural, localização geográfica e o povo. A mediadora da pesquisa também teve o seu momento de apresentação e explicou que a roda de conversa será para compartilhar conhecimentos, principalmente sobre a temática dos povos indígenas na escola, as imagens dos livros didáticos de geografia e a concepção dos estudantes não indígenas do Ensino Fundamental I de escolas públicas da zona Sul de Manaus.

No segundo momento, cada professor teve o seu momento de fala, sendo a critério deles como gostariam de falar, não houve limite de tempo ou ordem, cada um, no momento em que se sentiam à vontade, contribuiu na discussão. Após as apresentações, foram mostradas as páginas dos livros didáticos utilizados nas duas

escolas estaduais da zona sul de Manaus. Dessa forma, o professor Silvânio Kokama do centro cultural Karuara afirmou que:

A impressão que tenho observando essas imagens é que a maioria dos materiais didáticos que chegam à sala de aula é para generalizar a figura do indígena, o que acaba colaborando com o preconceito, como se a gente estivesse fazendo parte apenas do passado, onde a gente está na atualidade? Estamos aqui discutindo, debatendo, propondo!⁹

A professora Luarda Apurinã, docente no Centro Cultural Amarini Arurã Apurinã, afirma que:

Eu ainda não tinha parado para analisar a fundo que essas abordagens feitas nesses materiais que são utilizados todos os dias na escola, leva os estudantes a concluírem que nós não fazemos parte da nossa sociedade. Eles associam a nossa história com os europeus ao chegarem no Brasil, isso acontece porque esse assunto aparece nos livros didáticos somente de forma bem genérica.¹⁰

Conforme a roda de conversa ocorria, o professor Domingos Tikuna, do Centro Cultural Wotchimaucu, enfatizou que:

Analisando as imagens dos livros que você mostrou, percebo que praticamente todos eles mostram as mesmas informações sobre os povos indígenas e apresentam elementos muito semelhantes, como se não houvesse uma diversidade enorme sobre a nossa vida, sobre os nossos costumes, sobre as línguas; não somos iguais nessa perspectiva.¹¹

A professora Leilane Sateré, docente do Centro Cultural Waikiru, complementou:

A imagem dos povos indígenas, que geralmente esses estudantes guardam na memória, continua sendo reproduzida série após série, ou seja, pessoas vivendo em pequenas aldeias isoladas na floresta, representando um passado bem distante do que vivemos hoje, utilizando apenas o que a natureza oferece. Para mim, isso é uma visão romântica e muito folclorizada do indígena brasileiro nas escolas.¹²

Neste momento, o professor Silvânio Kokama, do Centro Cultural Karuara, de certa forma discordou e pediu a palavra:

Eu acho que essas imagens realmente não representam totalmente os povos indígenas, mas é muito importante a figura do professor nesta hora; é ele quem vai conduzir o aluno para confrontar tudo isso. Mas acho que, de certa forma, essas imagens não são totalmente erradas, pois representam

⁹ Fala proferida na Roda de Conversa Intercultural, Virtual, em 11 mar. 2023.

¹⁰ Fala proferida na Roda de Conversa Intercultural, Virtual, em 11 mar. 2023.

¹¹ Fala proferida na Roda de Conversa Intercultural, Virtual, em 11 mar. 2023.

¹² Fala proferida na Roda de Conversa Intercultural, Virtual, em 11 mar. 2023.

algum povo e isso traz uma representação importante para algumas aldeias.¹³

A professora do Centro Municipal de Educação Escolar Indígena Gavião Tarumã-Açu concordou:

Nesse sentido, concordo com você, pois nesse livro 'Ligamundo', as últimas duas imagens são extremamente importantes para o movimento. Uma delas mostra um parente utilizando o computador; só não concordo muito com o cocar nesse momento. A outra imagem é a contação de histórias, que parece que vem se perdendo no caminho e precisa se fortalecer.¹⁴

O professor Joede Sateré, da Comissão de Educação da COPIME, seguindo essa mesma linha de pensamento, afirma:

Tenho a impressão de que não é comum relacionar os povos indígenas aos avanços tecnológicos da atualidade, como celulares, computadores e redes sociais, por exemplo. Pior ainda, não vemos os nossos parentes sendo representados nas Universidades, em espaços de literatura, restaurantes e no governo. Como essas crianças vão crescer? Talvez fortalecendo ainda mais a falta de conhecimento sobre a nossa história.¹⁵

A professora Claudia Sateré, que atualmente ministra aulas na Escola Estadual Alfredo Campos, também acrescenta:

Comparado ao que tínhamos até pouco tempo atrás, já avançamos muito, porém, ainda sinto falta de uma abordagem mais aprofundada das temáticas da população indígena contemporânea, especialmente quando se trata dos indígenas que residem nas cidades. Como professora, mulher e indígena, busco constantemente trazer projetos que não reforcem estereótipos sobre nós dentro da escola.¹⁶

Após ouvir todos os professores, a mediadora questiona como mudar essa realidade enraizada nos livros didáticos e quais alternativas existem dentro do sistema colonial em que a educação ainda está inserida. A professora Geane Sateré, do centro cultural Waikuru, assegura que:

Nós não estamos propondo que os livros didáticos sejam completamente privilegiados em relação aos demais, mas é essencial que haja uma abordagem não discriminatória, mostrando que nós ocupamos um lugar importante na construção da história deste país. Isso precisa ser refletido nos livros, contando a história sob a nossa perspectiva. É crucial mostrar a verdadeira história dos povos originários, destacar o processo violento, demonstrar que existem povos isolados e que diversos indígenas vivem nas cidades e ocupam vários espaços. Evitar o uso de palavras pejorativas,

¹³ Fala proferida na Roda de Conversa Intercultural, Virtual, em 11 mar. 2023.

¹⁴ Fala proferida na Roda de Conversa Intercultural, Virtual, em 11 mar. 2023.

¹⁵ Fala proferida na Roda de Conversa Intercultural, Virtual, em 11 mar. 2023.

¹⁶ Fala proferida na Roda de Conversa Intercultural, Virtual, em 11 mar. 2023.

como 'índios', é um passo importante que já está sendo dado, mas há muito mais a ser feito.¹⁷

A professora Regiane Baré, docente no CPM, acrescenta:

Acredito que, com o novo governo e o ministério dos povos originários, há a possibilidade de abrir um novo caminho, no qual possamos contribuir para a nossa história, seja escrevendo, falando em espaços de aprendizagem ou analisando esses livros e imagens antes de chegarem às mãos das crianças e dos professores da educação básica. Uma comissão de professores indígenas para analisar os livros didáticos de ciências humanas seria fundamental, pois evitaríamos conceitos errôneos e ultrapassados que contribuem para a percepção que inferioriza a nossa história. Além disso, o movimento indígena está buscando a criação de uma secretaria de educação indígena no estado do Amazonas, visando à autonomia das escolas e da educação escolar indígena.¹⁸

A mediadora questiona o que pode ser feito depois que esses livros são aprovados e chegam às escolas, caso não tenham passado por uma análise dos professores indígenas, como sugerido anteriormente. A professora Leilane Sateré afirma:

Ainda é possível realizar um trabalho diferenciado que não dependa exclusivamente do uso dos livros, mas isso está intrinsecamente ligado à abordagem do professor em sala de aula. Por exemplo, se no Dia dos Povos Indígenas eu coloco meu aluno com um cocar de papel, pinturas corporais e o faço gritar e correr de um lado para o outro, estarei, de certa forma, generalizando que todos os povos são assim, iguais, do mesmo jeito, concordando com a concepção dos livros didáticos. Portanto, o papel do professor nesse momento é fundamental para promover uma mudança na abordagem da questão indígena nas escolas, enfocando a resistência e a luta de nossa história.¹⁹

Para o professor Maximiliano Tukano, estudante do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Amazonas:

[...] a questão da utilização do cocar em sala de aula é folclorizar ou até mesmo falsificar as tradições de seu povo, pois segundo ele, não é todo o momento que o cocar é utilizado, tem dias específicos, existem tradições para tal uso. A mulher do povo Tukano não utiliza o cocar, mas sim pinturas corporais, que hoje está comumente chamada de grafismos indígenas. Além disso, as pinturas corporais possuem diversos significados, sendo algumas específicas para o plantio, por exemplo. Por isso, torna-se folclórico utilizar para representar os povos indígenas em sala de aula.²⁰

¹⁷ Fala proferida na Roda de Conversa Intercultural, Virtual, em 11 mar. 2023.

¹⁸ Fala proferida na Roda de Conversa Intercultural, Virtual, em 11 mar. 2023.

¹⁹ Fala proferida na Roda de Conversa Intercultural, Virtual, em 11 mar. 2023.

²⁰ Fala proferida na Roda de Conversa Intercultural, Virtual, em 11 mar. 2023.

Para o professor Anderson Werekena, estudante do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Amazonas e residente em São Gabriel da Cachoeira, é fundamental promover uma reflexão sobre a identidade indígena. Para ele:

[...] não deixamos de ser indígena quando estamos nas cidades, nas nascentes dos municípios ou nas comunidades e as pessoas precisam compreender isso. Sobre as imagens apresentadas, enfatizando a formação do território brasileiro, não podemos nem chamar isso de formação, mas sim uma invasão, pois nós, povos indígenas já estávamos aqui em nossa terra, isso precisa constar nos livros didáticos, a invasão portuguesa. O Brasil somos nós indígenas, antes da colonização já tínhamos a nossa forma de viver, a nossa cultura, a nossa forma de pensar e de organização. Após a invasão houve luta, resistência, e isso ocorre até hoje, principalmente quando usamos computador ou quando estamos na cidade, simplesmente quando vivenciamos a verdadeira interculturalidade. O livro didático precisa abordar que indígena é hoje o cientista, o pensador, que registra e escreve a sua cultura, pois nós que devemos escrever a nossa própria história e não os outros.²¹

Sobre a folclorização nas escolas, o professor Anderson Werekena afirma que não tem sentido algum o carnaval e as “fantasias indígenas”, e questiona:

[...] será que um branco consegue praticar, sentir ou saber os significados? No calendário indígena e nas escolas indígenas não deveria nem constar esse feriado. Sobre os livros apresentados, os autores tentaram representar apenas um povo em uma página, tentando universalizar o conhecimento dos povos indígenas, mas sabemos que isso é impossível. É preciso inserir nesses livros didáticos a diversidade de povos indígenas, sem universalizar que todos são exatamente iguais, deixar uma linguagem mais clara para as crianças, pois sabemos que a história não é romântica.²²

Conforme a professora Claudia Sateré, mesmo durante o período de carnaval, a prática de se fantasiar nas escolas contribui inadvertidamente para a perpetuação de estereótipos coloniais. Isso ocorre ao propagar uma visão generalizada do indígena como uma figura selvagem, mantida no passado, o que, por sua vez, resulta na marginalização das culturas indígenas. Além disso, essa abordagem tende a apagar a rica diversidade das diferentes culturas indígenas e negligencia completamente o contínuo processo de resistência que elas enfrentam.

Não acho nada educativo, e muito menos homenagem, qualquer prática dentro da escola sem a devida orientação e respeito, vira mais um episódio de chacota com a cultura indígena, incentivando a discriminação.

²¹ Fala proferida na Roda de Conversa Intercultural, Virtual, em 11 mar. 2023.

²² Fala proferida na Roda de Conversa Intercultural, Virtual, em 11 mar. 2023.

Penso que é importante ter um espaço seguro onde nossa cultura pode ser fortalecida e fomentada com apoio institucional também, embora acredite que precisamos de mais apoio em nossas escolas, sobretudo com questões materiais. É importante que tenhamos a oportunidade, a quem desejar, de ocupar todos os espaços na sociedade, e a escola é um dos caminhos pra isso. Em sala, eu não espero ter um assunto “sobre indígenas” para que o assunto seja inserido, busco tratar do assunto de forma contínua, em todos os conteúdos ministrados fazendo um link com a temática e inseri-la no debate e nas pesquisas. Especificamente no dia dos povos indígenas, trabalho com pesquisa de biografias de personalidades indígenas que se destacam em diversas áreas da sociedade e promovo seminários em sala sobre a vida dessas pessoas, mostrando quem são e o que fazem. Não dependo do livro didático e nem espero por ele, pois já sei o que vou encontrar. Enquanto não existir uma política pública nas escolas e nas universidades que realmente leve a temática indígena com seriedade, o problema de estereótipos preconceituosos vai sempre acontecer. Concordo com os colegas professores quando afirmam que os livros precisam passar por uma revisão por professores indígenas, recontando a nossa história, de verdade.²³

Em relação à problemática dos estereótipos presentes nos livros didáticos de geografia do 5º ano, os professores recomendam que, antes da impressão ou mesmo durante o processo de escrita desses materiais, seja realizada uma revisão por uma comissão de professores indígenas. Essa comissão teria a responsabilidade de analisar a abordagem, a linguagem, as imagens, o contexto e o contexto histórico, visto que, segundo eles, essa abordagem é uma maneira de evitar a disseminação de concepções equivocadas. Assim, elementos que não condizem com a verdadeira história dos povos indígenas poderiam ser removidos. Um exemplo dessa abordagem é o que ocorreu com a BNCC; a primeira versão do documento continha vários equívocos, mas, após uma revisão conduzida por uma equipe de professores indígenas, a base foi aprovada por eles.

No que diz respeito aos desenhos feitos pelos estudantes do 5º ano, os professores indígenas também os analisaram. Os resultados dessas análises estão relacionados às abordagens preconceituosas presentes nos livros didáticos e no trabalho dos professores de geografia, que geralmente possuem formação em Pedagogia. Portanto, é uma reprodução inadequada do conhecimento sobre o indígena contemporâneo. Os professores não indígenas muitas vezes possuem conhecimento limitado sobre a temática, devido à falta de disciplinas nas universidades que abordem esse assunto com seriedade e preparem os docentes para lidar com essa realidade. Além disso, a falta de investimento em pesquisas e

²³ Fala proferida na Roda de Conversa Intercultural, Virtual, em 11 mar. 2023.

projetos educacionais que buscam descolonizar os estereótipos preconceituosos é um problema persistente.

Mesmo diante desses desafios, os professores indígenas destacam a importância de promover reflexões sobre a resistência que os povos indígenas enfrentam no cotidiano, não apenas no Dia dos Povos Indígenas, mas durante todo o ano letivo. Isso envolve evitar a perpetuação do preconceito por meio de representações simplistas, como cocares e pinturas descontextualizadas. Também é fundamental que as secretarias de educação ofereçam maior apoio à inclusão dessa temática nas escolas, proporcionando cursos, formações e palestras ministrados por professores indígenas aos educadores das escolas públicas, especialmente na área de Ciências Humanas, com ênfase em geografia.

Os próprios indígenas apresentam diversas ideias para evitar a estereotipagem nos livros didáticos de geografia. Mesmo quando esses livros chegam às escolas, é possível desconstruir a abordagem estereotipada por meio do conhecimento dos próprios povos indígenas. Convidá-los para participar de atividades educacionais e dialogar com os estudantes de maneira que se sintam à vontade para compartilhar suas perspectivas é uma abordagem eficaz para combater estereótipos desde os anos iniciais do ensino fundamental até o ensino superior.

Por fim, a roda de conversa realizada evidenciou que os povos indígenas possuem uma abordagem única em relação aos conhecimentos geográficos, que estão intrinsecamente ligados à sua sabedoria ancestral e às suas próprias tecnologias. Esse conhecimento é valioso não apenas no contexto escolar, mas em diversas áreas do saber.

É importante destacar que a proposta de roda de conversa foi apresentada aos professores não indígenas das duas escolas estaduais envolvidas na pesquisa, bem como aos professores indígenas dos centros culturais de Manaus. No entanto, foi desafiador convencer os professores das escolas estaduais a participarem, e suas recusas refletiram ideias que remetem à concepção de Quijano (1997) sobre a colonialidade. Isso inclui a ideia de diferenciação colonial e epistêmica, em que a colonialidade se estende do poder para o campo do conhecimento, mantendo a hegemonia eurocêntrica como a verdade superior do conhecimento. Esse contexto

persiste na educação contemporânea, especialmente na abordagem de muitos professores da educação básica.

Os professores explicaram que a concepção dos estudantes sobre os povos indígenas está em constante evolução, e o que eles desenharam pode mudar com o tempo, à medida que alcançarem o que chamam de "maturidade científica". Eles acreditam que isso não deve ser motivo de preocupação por parte da academia. No entanto, essa resposta está relacionada ao legado cultural, histórico e político do colonialismo, que resultou em uma dependência na produção de conhecimento. Isso se manifesta na dependência acadêmica que persiste na educação contemporânea.

No entanto, ao analisar a recusa dos professores em participar da roda de conversa, percebemos que, de acordo com Faustino (2018), essa negação representa uma estratégia de controle e dominação do colonialismo, resultando em uma "mumificação do pensamento individual" (Fanon, 1969, p. 38).

2.4. Perspectivas dos professores e lideranças indígenas sobre a questão no sistema escolar

Considerando a abordagem anticolonial que inicialmente propomos, o foco central desta pesquisa reside nas perspectivas e abordagens dos professores indígenas e líderes em relação à temática indígena no sistema educacional.

Para tanto, foi realizada uma roda de conversa no dia 12 de março de 2023. Participaram oito professores vinculados aos centros culturais indígenas de Manaus, associados à COPIME. Estiveram presentes a professora Claudia Sateré, que atua na Escola Estadual Alfredo Campos - SEDUC, a professora Regiane Baré, do CPM - SEDUC, assim como o professor Maximiliano Tukano, da região do Alto Rio Negro, situado em Taracúá, às margens do rio Uaupés, afluente do Rio Negro. Também participou o professor Anderson Werekena, também oriundo da região do Alto Rio Negro. Ambos são estudantes do curso de pós-graduação em geografia da Universidade Federal do Amazonas.

Figura 55 - Roda de conversa

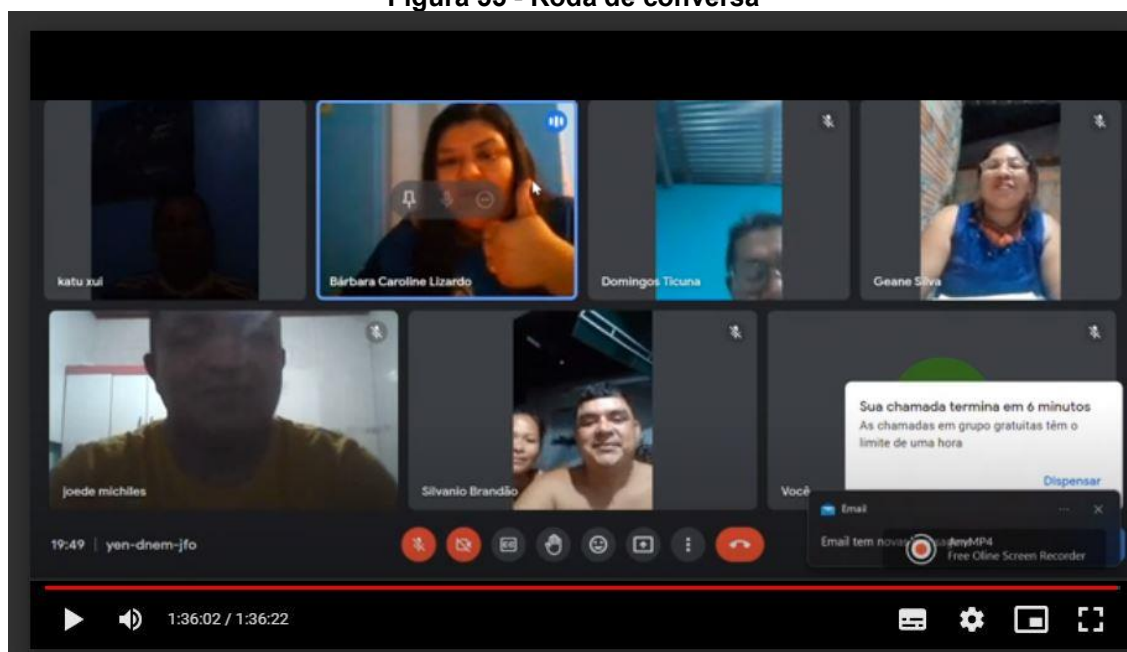


Foto: A autora (2022).

É importante salientar que, conforme Ivani Faria, durante uma oficina do PPPI realizada em novembro de 2022 na fazenda da UFAM, juntamente com professores e lideranças indígenas, a questão escolar revela que os princípios da escola variam para cada povo. É evidente que "o aprender fazendo" é fundamental, mesmo que ocorra de maneiras diversas, e que os tempos e espaços para a aprendizagem precisam ser definidos pelas próprias comunidades indígenas. As escolas indígenas devem ser verdadeiramente "diferenciadas", uma vez que a tradição e a cultura não estão estáticas no tempo, mas sim em constante evolução.

Considerando essa perspectiva de relação e autonomia dos povos indígenas, Marcivânia Sateré, coordenadora da COPIME, ressalta que os diversos centros culturais são singulares, o que torna essencial a consideração de cada realidade, evitando que a SEMED imponha suas normas gerais de forma homogênea. Isso está garantido na Convenção 169 da OIT, que trata da consulta prévia.

Para promover o protagonismo e a autonomia dos povos indígenas, é crucial abrir espaços, seja nas escolas, nas universidades, na área de saúde ou em outras instâncias, para que eles possam se expressar sem julgamentos ou preconceitos. Isso possibilitará o respeito pela autonomia do outro, onde o conhecimento indígena não seja fragmentado, mas sim integrado, promovendo a interculturalidade, onde nenhum conhecimento é considerado superior ao outro, conforme enfatiza Ivani Faria, buscando um equilíbrio entre os saberes.

O professor Maricaua Kokama, representante dos professores indígenas na SEMED, relata que a instituição solicitou que eles se ajustem às normas estabelecidas e que haverá uma reunião futura para fornecer mais informações. Portanto, como podemos reinterpretar a autonomia dos povos indígenas se as instituições ainda perpetuam uma abordagem essencialmente colonial, onde normas, leis e estatutos de origem não indígena prevalecem em escolas e centros culturais indígenas?

Geane Sateré enfatiza que a administração da SEMED frequentemente dita como os indígenas devem conduzir suas atividades nos centros culturais, no entanto, é a comunidade que determina o que deve ser ensinado nesses locais, com base no conhecimento dos anciãos, que têm sempre o papel central na tomada de decisões. Assim, a escola não se limita apenas a um espaço físico, mas qualquer local onde ocorra a troca de saberes.

Kisipa Apurinã destaca que os centros culturais são espaços dedicados à prática da língua, dos costumes, das danças e de outras manifestações culturais. Os centros culturais desempenham um papel crucial no registro da cultura, contribuindo para o seu fortalecimento e preservação, além de representarem um meio de resistência. Cacica Xitara, mãe da professora Kisipa, salienta que os centros culturais têm autonomia na tomada de decisões das lideranças, embora nas escolas indígenas ainda exista uma certa submissão à SEMED. Cacica Xitara afirma:

Por isso, nessa abordagem, a escola é a grande aldeia/maloca do conhecimento, sendo o meio para compartilhar os saberes indígenas. E queremos para efetivar a garantia de uma educação diferenciada, levando em consideração o nosso direito a um espaço físico de acordo com a nossa realidade, merenda escolar e tecnologia que contribua com o nosso conhecimento.²⁴

Para o professor Domingos Tikuna, todos os dias são o "Dia do Índio". Ele não comemora o dia, pois:

Enquanto professor bilíngue, falo com as crianças na língua materna, para não esquecer o costume dos povos originários, eu falo pelo povo Tikuna, sempre digo que o 19 de abril deveria ser feriado nacional como um processo de luta e resistência. As escolas não deveriam nos chamar para os espaços apenas no mês de abril, mas sempre, pois estamos aqui na cidade, não estamos distantes deles.²⁵

²⁴ Fala proferida na Roda de Conversa Intercultural, Virtual, em 12 mar. 2023.

²⁵ Fala proferida na Roda de Conversa Intercultural, Virtual, em 12 mar. 2023.

De acordo com Joede Sateré, membro da Comissão de Educação da COPIME:

Ainda hoje enfrentamos dificuldades de reconhecimento da questão indígena dentro das escolas públicas e em outras esferas. A escola não indígena ainda tem a filosofia da escola colonizadora, a forma de pensar é de 1.500 e isso é preocupante para nós professores, pois a escola ainda continua deturpando a nossa identidade de povos e precisamos trabalhar dentro e fora da sala de aula, falar o que é o ser indígena na sociedade de uma forma geral. Tenho experiência em escola indígena e não indígena, mas ainda há uma grande falácia na escola colonizadora, somos vistos como um só, de forma generalizada, mas somos povos de vários lugares do Brasil, como já foi dito anteriormente.²⁶

Joede Sateré continua:

Tenho visto muitos indígenas sofrendo preconceito em diversas escolas públicas aqui em Manaus, tanto estudantes, quanto professores. A própria escola desconhece a valorização da identidade de cada povo, visto que somos povos diferentes. As escolas deveriam buscar as nossas lideranças, os nossos professores que são os conhecedores do seu povo, mas preferem inventar e pioram a situação, acontecendo o que vemos todos os anos, cocar com penas sem sentido algum, pinturas com pinceis, de outra forma, sem conhecimento. Não existe realmente uma política de educação específica e diferenciada, de fato, como teremos autonomia na escola se as próprias secretarias de educação (municipal e estadual) não tem o diálogo para que haja a escola indígena? Como fazer o PPP e o calendário indígena? Por que fazer um plano de aula que é imposto pelas secretarias? Isso faz com que a escola seja colonizadora, pois os conteúdos são impostos, a minha pergunta é: até quando vamos aceitar esse tipo de imposição da escola colonizadora dentro dos nossos espaços? Queremos ter autonomia nos nossos espaços, verdadeiramente um espaço construído pelo próprio cacique, pelo próprio povo, isso que é educação diferenciada, pois são os povos que sabem o que é melhor para cada comunidade, para cada aldeia.²⁷

De acordo com Anderson Werekena, os professores, sejam indígenas ou não, devem adotar abordagens de ensino diferenciadas, evitando a simples universalização de planos de aula. É comum encontrar planos prontos na internet que não valorizam o estudante nem o contextualizam em sua própria realidade. Ele ilustra essa questão com o que ocorre no alto Rio Negro:

[...] temos várias iniciativas em nossas escolas vindas de nós mesmos, quebrando paradigmas, não fazendo o que a SEMED ou SEDUC impõe, pois nós não reproduzimos conhecimento, mas sim produzimos o conhecimento junto com os nossos estudantes, fortalecendo a educação escolar indígena. Quero destacar também a importância dos anciãos nos projetos, nas aulas, levando os sábios para a escola ou para outro espaço de aprendizagem. Os sábios hoje são vistos como uma biblioteca morta, esse conhecimento precisa ser escrito, mas escrito principalmente por nós.

²⁶ Fala proferida na Roda de Conversa Intercultural, Virtual, em 12 mar. 2023.

²⁷ Fala proferida na Roda de Conversa Intercultural, Virtual, em 12 mar. 2023.

Portanto, o que as lideranças e os professores indígenas realmente lutam na prática em relação à questão indígena e no sistema escolar não é a imposição das secretarias de educação. O cerne dessa luta é, sobretudo, a autonomia, um tema amplamente discutido em diversas legislações e na Organização Internacional do Trabalho (OIT). O foco principal reside em buscar uma educação baseada na aprendizagem, não apenas no ensino tradicional, na superação da colonialidade do saber e na rejeição da padronização.

A busca não se concentra apenas na rejeição do livro didático ou no ambiente formal de aprendizagem, mas sim na valorização e no fortalecimento da língua, dos costumes e no reconhecimento dos povos indígenas com suas culturas diferenciadas. O objetivo principal é garantir que a autonomia dos povos indígenas seja respeitada e reconhecida em todas as esferas da educação.

3. DA GEOGRAFIA COLONIZADORA A GEOGRAFIA DECOLONIAL

A forma como a América foi colonizada deixou marcas que se refletem nas estruturas de poder e nos modos de ser e de conhecer, sobretudo nos países sul-americanos. É evidente que existe uma significativa imposição cultural, econômica, social e, principalmente, de conhecimento, por parte do pensamento eurocêntrico. As vozes desses povos não eram ouvidas, uma vez que o objetivo primordial daquele período era elevar o poder marítimo europeu e garantir o enriquecimento da metrópole que explorava a colônia. Nesse contexto, conforme Suess e Silva (2019, p. 2):

O reflexo do processo de colonização da América, especialmente da América Latina, ainda é marcante nas estruturas de poder e nos modos de ser e saber dos países desse continente. A concentração de terra, as desigualdades sociais, o novo coronelismo, o racismo, o machismo, o patriarcalismo, a imposição de ideias neoliberais e o lugar que essas nações ocuparam e ainda ocupam no sistema-mundo atual, são provas que permanecem fortes a materialidade e a subjetividade construída pelo eurocentrismo no período colonial. Com velhas ou novas roupagens essas construções estão longe de romper com a essência eurocêntrica.

Os colonizadores foram além da exploração dos povos originários, que tentavam resistir a todo o processo violento. Além da distância cultural e do desafio relacionado à grande exploração do trabalho, os negros africanos surgiram como "uma alternativa". Nunca houve preocupação com a humanidade desses povos, e um exemplo disso está relacionado aos direitos básicos que foram negados a eles. Não lhes foi dada sequer a oportunidade de participar do projeto de construção de uma nação (Ribeiro, 1995; Moreira, 2014). Além disso, outros grupos considerados "minorias" ou que foram renegados no decorrer do processo histórico continuaram à margem da exclusão na sociedade atual.

De acordo com Suess e Silva (2019), é nítido que o capitalismo tem relação direta com as epistemologias do norte, impondo uma divisão racial do trabalho: indígenas – servidão; negros – escravidão; europeus – assalariados, donos de meios de produção e classe dirigente. Desenvolveu-se, assim, a percepção de que o trabalho pago era um privilégio dos brancos, pois os novos colonizados eram considerados raças inferiores, portanto, inferiores/ínferos aos europeus (Quijano, 2005). Após isso, ainda de acordo com Suess e Silva (2019), nota-se uma transformação dos menos privilegiados em assalariados, mas sem perder alguns traços e papéis legados pelo colonialismo. Associado com a ideia de gênero e

trabalho, formam-se as linhas principais de classificação que consolidaram o capitalismo mundial/moderno no século XVI (Quijano, 2005).

É importante destacar que, com a expansão da democratização do acesso à educação, principalmente com a Constituição de 1988 e a Lei n.º 9.394/96, segundo Libâneo (2012), a educação no Brasil sempre foi diferenciada entre os segmentos sociais. Para a classe dominante, a escola é considerada um meio de formação intelectual e acadêmica, enquanto para as camadas pobres, a escola é vista como um meio de qualificação para o trabalho e de mobilidade social. Ainda hoje, existem pessoas ou grupos que são considerados minorias devido à imposição política, sobretudo nos últimos anos, como mulheres, negros, povos indígenas, população LGBTQIA+, camponeses sem terra, comunidades tradicionais, pessoas com deficiência e pessoas em situação de rua.

De acordo com o pensamento de Freire (1996), a sociedade não muda apenas sozinha, mas sabemos que sem ela nenhuma grande transformação é possível. Portanto, é importante que a escola seja uma comunidade crítica e acolhedora, onde realmente ocorra uma transformação social e onde todos sejam ouvidos.

Portanto, reconhecemos que a perspectiva anticolonial na geografia escolar é uma alternativa dentro do sistema, mas as bases dessa ciência são justamente eurocêntricas, o que não deve ser um impedimento para buscar referências em uma abordagem das epistemologias do sul. A relação da ciência geográfica e das epistemologias do sul pode se relacionar com as experiências de resistência de vários grupos sociais que por muito tempo têm sido vítimas de injustiças e do avanço do capitalismo, causando destruição, além do colonialismo e do patriarcado.

Assim, segundo essa abordagem, é permitir que os grupos sociais oprimidos representem o mundo como sendo seu e nos seus próprios princípios e termos. Esses conhecimentos, ainda segundo Santos e Meneses (2019, p. 20), vão surgir das lutas sociais e políticas, ou seja, valorizando aquilo que muitas vezes não é visto como conhecimento, transformando sujeitos ausentes em sujeitos presentes, validando o conhecimento, sendo sujeitos e não objetos.

No Brasil, a geografia entra na educação básica em meados do século XIX, mais especificamente em 1837, sendo implantada como disciplina escolar

obrigatória pela primeira vez no país no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. O motivo central para a inserção desta ciência foi a situação política da elite brasileira que buscava se inserir nos cargos políticos. Por volta do ano de 1900, a geografia se consolidou nas escolas de praticamente todo o território brasileiro, porém, a principal abordagem desse momento era a disseminação dos aspectos naturais regionais, buscando criar no estudante um sentimento de patriotismo.

A partir daí, aconteceram avanços e retrocessos, o surgimento de órgãos oficiais, movimentos sociais fortes e vários teóricos que se preocuparam em pensar, de fato, na geografia em âmbito escolar. Dessa maneira, foram concretizados cursos de formação de professores. Assim, os cursos de licenciatura passaram por mudanças, sobretudo com a Ditadura Militar, que forneceu licenciaturas curtas nas escolas superiores. Neste momento, história e geografia acabaram sendo unificadas em uma só disciplina, chamada na época de Estudos Sociais. Portanto, constata-se que, entre 1960 e 1970, a academia sofreu com as perseguições daqueles que mostrassem contradição ao governo ou à sua ideologia adotada, e somente a partir de 1980 houve o processo de redemocratização (Pontuschka, 2013).

A geografia possui uma grande responsabilidade em contribuir para a quebra da colonialidade nas escolas, seja na estrutura do poder, no modo de ser e no modo de saber de toda a comunidade escolar. Porém, para que realmente essa ciência possa efetivamente exercer esse papel na educação, diversos são os desafios a serem superados, pois ainda é forte a marca do eurocentrismo nas bases da epistemologia da própria geografia e no modo de agir e escrever de muitos autores, inclusive em muitas Universidades.

A perspectiva decolonial é um pensamento que busca se desprender de uma lógica cartesiana de um único mundo possível e busca aberturas para uma pluralidade de saberes e caminhos, sendo uma alternativa ao sistema. Dessa forma, constitui-se em uma das variadas oposições planetárias ao pensamento único (Mignolo, 2007). É preciso também levantar questionamentos e outros olhares científicos, sendo necessário um esforço de desconstrução da sociedade capitalista. Assim, de acordo com Suess e Silva (2019):

A perspectiva decolonial se constitui em um importante movimento de renovação epistemológica para a renovação crítica e utópica das ciências sociais na América Latina no século XXI. A mesma vem sendo fortalecida a partir do final da década de 1990 com a formação do Grupo

Modernidade/Colonialidade(M/C), formado por diversos intelectuais latino-americanos situados em diversas universidades das Américas [...] Entre suas principais associações e questionamentos podemos destacar: a crítica às concepções dominantes de modernidade; as situações de opressões vivenciadas na América como consequências do colonialismo; o conceito de raça como importante instrumento de dominação europeia; a superação da colonialidade do poder, colonialidade do ser e colonialidade do saber; a ruptura com o eurocentrismo; a busca de uma nova civilidade e novas formas de organização espacial; e ainda, a interculturalidade crítica e a transculturalidade como importantes ferramentas para um novo projeto de sociedade.

Portanto, a geografia decolonial, compreendida como o processo diário de desconstrução de diversas verdades que foram reconhecidas como absolutas, pode fortalecer a resistência da sociedade considerada excluída ou subalterna, principalmente nas escolas, em contraposição à geografia cartesiana e positivista.

Dessa maneira, a interculturalidade se apresenta como uma abordagem crítica de transformação, permitindo que os professores, principalmente aqueles que atuam na educação básica, repensem suas práticas pedagógicas, os conhecimentos que foram previamente transmitidos e os tópicos abordados na disciplina de geografia. Isso pode contribuir para uma formação que seja capaz de alterar significativamente a forma de compreender o diverso espaço geográfico.

3.1. Instrumentos e estratégias utilizadas nas aulas de Geografia

No decorrer da pesquisa, as aulas de geografia foram observadas em diversos momentos nas turmas do 5º ano nas duas escolas estaduais já citadas anteriormente. No entanto, vale lembrar que os professores são licenciados em pedagogia ou no antigo curso denominado normal Superior. Muitos conteúdos, principalmente aqueles relacionados aos povos indígenas, eram ministrados de maneira superficial. Isso se manifestava por meio de cópias de textos do livro didático diretamente para o caderno, explicações rasas e breves, desenhos de mapas sem contextualização, deixando em segundo plano tanto a geografia quanto a História.

No mês de abril de 2022, nas duas escolas, foram abordados os grafismos corporais, porém, sem contextualização em relação a povos específicos. Além disso, foi montada uma mesa decorativa com cocar de papel e elementos regionais em comemoração ao Dia dos Povos Indígenas (Figura 56).

Figura 56 - Cocar na escola



Foto: A autora (2022).

Além da realização de atividades, como o "jogo da onça", que, segundo os professores, é uma forma de representação das diversas culturas dos povos indígenas, é importante notar que no próprio título da atividade, é utilizado o termo "Dia do Índio – 19/04". De acordo com o site "Museu Cerrado", o jogo da onça é um jogo de tabuleiro de origem indígena, especificamente do povo Bororo. Ele é tradicionalmente jogado no chão, com o tabuleiro traçado na areia e utiliza-se pedras como peças: uma peça representa a onça, enquanto outras 14 (iguais entre si) representam os cachorros. Este jogo é considerado um desafio estratégico para os dois jogadores, já que um deles age como a onça, com o objetivo de capturar as peças do adversário.

Entretanto, ao utilizar o jogo da onça sem a devida contextualização, relembrando a história e a cultura do povo Bororo, perde-se o sentido na realização da atividade (Figura 57). Ela passa a ser apenas uma "tarefa" sem significado real "em comemoração" ao Dia dos Povos Indígenas, levando as crianças a associarem erroneamente que todos os povos indígenas utilizam esse jogo.

Figura 57 - Jogo da Onça



Foto: A autora (2022).

Era nítido que a priorização curricular nas escolas pesquisadas se relacionava ao "ensino" e à "reprodução" dos componentes de Matemática e de Língua Portuguesa, pois predominam no Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, podendo levar a equipe docente ao décimo quarto e décimo quinto salários ao atingirem as metas impostas pela secretaria de educação no ano da avaliação. Desse modo, a geografia e a história acabam sendo esquecidas, sobretudo a temática indígena não é levada a sério. De acordo com Fontes (2016, p. 66), é necessário ter um cuidado quando os professores trabalham a temática indígena na escola:

O trabalho do professor em sala de aula requer um cuidado maior quando se trata de povos indígenas, os mesmos possuem um conhecimento espacial muito grande, forte e ligado ao seu território, suas cosmologias e seus conhecimentos tradicionais. A geografia precisa ser libertadora e autônoma, podendo tornar o sujeito dono de sua própria história, relacionando à escola com um espaço real de troca de saberes, sendo ainda hoje um espaço de luta e resistência.

Por isso, é importante buscar estratégias anticoloniais, ou seja, alternativas dentro do sistema escolar, convidando diversos povos (indígenas e quilombolas, por exemplo) para falar por eles e para todos, não somente no mês de abril, mas durante todo o ano letivo. Para isso, é relevante abrir os espaços para propor

metodologias próprias, propostas por eles e não por professores brancos. Pois, de acordo com Demo (2018, p. 3):

[...] produzimos um licenciado que não é “profissional da aprendizagem”, é “do ensino”, para dar aula. Não sabendo aprender como autor, vai “ensinar”! Embora professores básicos não sejam “culpados” pelo mau desempenho escolar dos estudantes, são “responsáveis”, como pais são responsáveis pelos filhos, não “culpados”. Nesta relação não linear, é impressionante a precariedade de formação dos docentes nas universidades, como também atestou o estudo recente do BID (2018) sobre “profissão professor”; mesmo sendo perspectiva neoliberal ostensiva, os dados são tecnicamente interessantes e atestam a obsolescência das graduações.

3.2. Abordagens e perspectivas dos professores e estudantes indígenas sobre as aulas de Geografia

Para que haja, efetivamente, uma mudança pautada nas epistemologias do Sul e na geografia anticolonial, os professores indígenas dos centros culturais de Manaus e as lideranças tiveram a oportunidade de propor algumas formas de abordar coletivamente a aprendizagem da geografia na educação básica. Isso representa uma tentativa de reformulação dentro do sistema escolar profundamente enraizado na colonialidade.

- Conhecer e apresentar aos estudantes, ao longo das aulas ou em atividades de campo, obras de outros autores da geografia que não estejam centradas nas epistemologias do Norte. Isso inclui, principalmente, produções de brasileiros, latino-americanos, africanos e asiáticos.

- Alterar a abordagem da análise do espaço geográfico e de suas categorias, adotando uma perspectiva decolonial ou anticolonial em vez de uma visão eurocêntrica. É crucial incentivar questionamentos dos estudantes, mesmo nos anos iniciais, em relação a essa concepção. Além disso, é importante questionar os livros didáticos usados na escola, contrapondo suas abordagens coloniais por meio da aprendizagem com pesquisa (uma alternativa dentro do sistema colonial) e aprendizagem pela pesquisa (uma alternativa ao sistema colonial). Isso pode ser feito por meio de oficinas de gestão do conhecimento, mapeamento participativo, currículo pós-construído, mapas conceituais para levantar questionamentos e problemas, cartogramas participativos, visando promover a autonomia dos estudantes.

- Desenvolver habilidades de aprendizagem autônoma, aprendizagem prática e familiarização com diversas metodologias de pesquisa, como a pesquisa participante (entendida como uma proposta não disciplinar), amplamente trabalhada no Laboratório Dabukuri da UFAM e pela Professora Doutora Ivani Faria. Esta abordagem envolve uma escuta sensível junto a diversos grupos, levando em consideração seus interesses e contextos, descolonizando assim os ambientes de aprendizagem. O objetivo é formular pesquisas significativas com base em seus contextos, pesquisas que serão realizadas pelos próprios estudantes, em um currículo verdadeiramente flexível, afastando-se da epistemologia da repetição.

- Reconhecer a importância geopolítica e social da América no contexto global, adotando uma perspectiva endógena em vez de uma visão hierárquica de cima para baixo ou de fora para dentro, que frequentemente subestima esses povos. Mesmo com o reconhecimento legal dos povos indígenas, eles continuam a enfrentar discriminação na sociedade. Como Faria (2022) enfatiza em entrevista ao portal Uol, é crucial não apenas reconhecer e aceitar as diferenças culturais, mas também buscar soluções que respeitem as organizações sociais desses povos. Isso deve começar na educação e na forma como a questão indígena é abordada.

- Criar espaços na escola onde afrodescendentes, povos indígenas e ribeirinhos possam dialogar com os estudantes ao longo do ano letivo, promovendo sua acolhida e valorização. Esses espaços devem ser orientados por professores, mas também devem dar voz e vez aos estudantes, invertendo a tradicional ordem da aula em que o professor apresenta o conteúdo pronto, priorizando a teoria e deixando a prática em segundo plano, conforme destacado por Faria (2020).

- Contestar a visão eurocêntrica dos livros didáticos de geografia que retratam a Europa como o centro do mundo, promovendo abordagens que valorizem as epistemologias do Sul.

- Apresentar e explorar obras de autores indígenas, como Daniel Munduruku, Ailton Krenak, Olívio Jekup, Graça Graúna, Cristiano Wapixana, Márcia Kambeba, entre outros, voltadas para crianças e adolescentes.

- Combater diariamente os preconceitos e estereótipos enraizados nas escolas em relação aos povos indígenas. Isso inclui evitar representações simplistas, como o uso de cocares e imitações de sons, em favor de mostrar a

presença de indígenas em diversos contextos públicos, lideranças, associações, comunidades e universidades, retratando a diversidade de culturas indígenas.

- Valorizar a história e o conhecimento dos povos considerados subalternizados, abordando questões de gênero, mulheres, feminismo, racismo, preconceito e discriminação. Isso implica em afastar-se da neutralidade científica e adotar uma perspectiva de resistência das minorias.

- Analisar coletivamente o processo de dominação e a consolidação do Estado-nação moderno, explorando alternativas de organização de territórios que respeitem e valorizem a diversidade de culturas desses povos, identificando retrocessos causados por governos anteriores.

- Questionar o "modelo civilizatório" atual e explorar novas possibilidades relacionadas à interculturalidade e aos diversos saberes existentes.

- Integrar a interculturalidade de saberes ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, equilibrando e promovendo coletivamente a diversidade de conhecimentos no ambiente escolar. Isso envolve convidar povos indígenas, quilombolas e outros grupos para participar dos espaços de conhecimento e compartilhar suas experiências e saberes.

- Reformular a narrativa histórica sobre os povos indígenas nos livros didáticos, adotando a perspectiva deles e incluindo uma comissão de professores indígenas de diversos povos para realizar análises profundas de todo o material de ciências humanas produzido por autores renomados antes de ser distribuído nas escolas públicas em todo o Brasil. Isso visa mostrar a diversidade de povos indígenas e destacar que os indígenas são os cientistas e pesquisadores de suas próprias culturas.

- Incluir componentes curriculares nas universidades, especialmente nos cursos de licenciatura, que abordem a temática indígena de forma séria, seguindo uma abordagem decolonial e preparando os futuros professores para a realidade atual dos povos indígenas, sem estereotipar ou reforçar concepções preconceituosas. Isso implica em evitar modelos conservadores de repetição de conteúdos e adotar currículos mais flexíveis e alinhados com a produção de conhecimento contemporâneo.

Compreendemos que enfrentamos diversos desafios na busca pela decolonização do saber em um sistema educacional ainda profundamente marcado pelo colonialismo. No tópico a seguir, abordaremos os desafios e oportunidades nessa perspectiva, que gradativamente abre caminho para uma ruptura de paradigmas.

3.3. Desafios para uma Geografia Decolonial

Inúmeros são os desafios para descolonizar a geografia nas escolas públicas, iniciando no contexto em que se encontra a educação brasileira, onde poucos são os recursos para melhorar e equipar as mesmas, mesmo sabendo que os espaços de aprendizagem não precisam ser necessariamente uma sala fechada em quatro paredes. Um dos principais desafios no momento de trabalhar a geografia, principalmente dentro de uma abordagem decolonial, está relacionado aos conceitos geográficos terem sido formulados com base inicial no eurocentrismo, pois, a atual perspectiva mundial é centrada na Europa, algo que frequentemente replicamos na sala de aula. Os principais eventos históricos que exploramos têm a Europa como epicentro, perpetuando a concepção de que tudo fora do hemisfério norte é subvalorizado (Suess e Silva, 2019).

Além disso, existe ainda o problema relacionado à formação de professores, que não se mostra suficiente para o processo de descolonização da educação básica. Destacamos aqui a importância de realizar novas leituras da realidade a partir dos conceitos geográficos e do pensamento decolonial aplicados a eles. É fundamental, também, dar espaço à visibilidade da população excluída, às minorias, trazendo para dentro da escola, diferentes saberes.

De acordo com Marcivânia Sateré²⁸, coordenadora geral da COPIME, não se trata de dar voz aos povos, pois eles já possuem suas próprias vozes, mas sim de chamá-los para falar nos espaços de ciência, rompendo com o longo período de invisibilidade a que foram submetidos.

Dessa maneira, torna-se extremamente relevante que diversas vozes sejam verdadeiramente ouvidas no ambiente escolar e nas universidades, sem julgamentos por parte da equipe, sem preconceito ou discriminação. É necessário dar voz à população negra, aos diversos povos indígenas e à população LGBTQIA+,

²⁸ Fala proferida na Roda de Conversa Intercultural, Virtual, em 12 mar. 2023

reduzindo as desigualdades, estimulando a escuta sensível e adotando uma perspectiva mais humana, voltada para as epistemologias do sul. Portanto, a luta por uma educação pública de qualidade é um dever de todos.

Enquanto professores da educação básica é importante levantarmos os seguintes questionamentos: de que forma a geografia contribui para abrir espaços para a visibilidade da pluralidade de vozes? Ao permanecermos neutros do ponto de vista científico na geografia, a que perspectiva de educação e sociedade estamos nos comprometendo? Durante as aulas, estamos focando principalmente nos avanços do chamado "mundo ocidental"? Estamos abrindo espaço para destacar os diversos povos originários e suas epistemes? Estamos introduzindo outras perspectivas geográficas que possam proporcionar uma nova leitura do espaço geográfico e descolonizar os espaços de aprendizagem?

Esses questionamentos nos levam a refletir que, por muito tempo, a geografia como "disciplina escolar" não estava relacionada à emancipação dos sujeitos sociais, pois foi utilizada para corroborar ideologias das classes hegemônicas. Embora não seja o único caso, é marcante no contexto brasileiro a ideologia imposta pela Junta Militar que controlou o país no período entre 1964 e 1985 (Gáudio e Braga, 2007).

Essa ideologia colonial ainda se faz presente nas escolas e nas universidades, onde é possível encontrar muitos professores relutantes em mudar certas abordagens e concepções, como, por exemplo, ensinar por aprender, aluno por estudante, índio por indígena, etnia por povo e outros termos impostos durante o colonialismo e perpetuados pela colonialidade.

De acordo com Faria, Castro e Vilagelim (2021, p. 586),

A geografia decolonial deve ser participante e se apresenta como uma linha a partir de pressupostos teóricos e metodológicos que afirmam, visibilizam e valorizam outras epistemes, outras formas de conhecimentos fundamentados em projetos societários emancipatórios que passam pela desconstrução e pela descolonização dos saberes, do ser das relações de poder, e de visão de mundo.

O problema é que quando são instigados a promover uma real mudança fundamentada na decolonialidade, logo surge o discurso de que "não aprendi dessa maneira na universidade", "não temos tempo para inovar práticas na sala de aula", "acredito que não preciso aprender com índio porque tenho o conhecimento

acadêmico e eles não", "já sou muito experiente e não necessito de ajuda nas minhas aulas", "nossa escola é muito diferente da escola de índio", "não tenho apoio da equipe gestora para fazer isso, por isso não me sinto motivado a desenvolver projetos ou práticas diferenciadas".

Isso acontece porque, conforme Faria (2020), muitos professores resistem à metodologia e à proposta política voltada para a autonomia e a descolonização do saber, incapazes de escapar da pedagogia instrucionista/tradicional e colonizadora.

Nesse contexto, segundo Faria e Osoegawa (2021, p. 49), é crucial uma mudança na forma de pensar e compreender o mundo, abandonando uma perspectiva colonial, em um processo de desconstrução diária:

Inicialmente teríamos que repensar os nossos conceitos, preconceitos, visão de mundo, e mudar as matrizes epistemológicas, sociais e econômicas, ambientais, científicas fundamentadas na monocultura do saber, da ciência, da sociedade moderna, e do sistema econômico vigente. Nessa perspectiva, propor e implementar políticas públicas sociais, econômicas, culturais, ambientais, territoriais, que atendam as singularidades, especificidades da identidade cultural e territorial amazônica são imprescindíveis.

Por isso, dentro do sistema colonial, especialmente no âmbito educacional, existem alternativas para conduzir o trabalho em sala de aula de maneira participativa e anticolonial, como a ACP - Aprendizagem com Pesquisa. Vale ressaltar que essa abordagem não deve ser confundida com a APP - Aprendizagem Pela Pesquisa, que resulta de metodologias decoloniais.

De acordo com Faria (2018, p. 58), a "Aprendizagem Pela Pesquisa" é uma concepção curricular que parte da ideia de que o currículo é aberto e se organiza em torno de problemáticas – perguntas formuladas pelos discentes sob a supervisão do professor. Essas perguntas são respondidas de forma progressiva por meio de pesquisas realizadas pelos estudantes, o que permite o desenvolvimento de várias habilidades intelectuais, desde a capacidade de formular questões adequadas até a habilidade de conceber métodos capazes de compreender e explicar o que se deseja saber sobre cada objeto de conhecimento específico.

O "Ensino via Pesquisa" (doravante EvP) baseia-se mais no aprendizado dos estudantes do que no ensino do professor. Nesse modelo, o professor organiza o tempo e os recursos disponíveis para que o estudante vivencie experiências de aprendizado. É importante notar que o termo EvP foi posteriormente redefinido como

APP devido à conotação pejorativa associada à palavra "ensinar", sugerindo algo padronizado, copiado, adestrado ou repetitivo. Conforme Faria (2018), a APP está fundamentada na aprendizagem, não no ensino.

Dessa forma, como observa Faria (2018, p. 144), os mapas conceituais desempenham um papel crucial na organização e sequenciamento dos conteúdos de aprendizagem, proporcionando estímulos adequados aos estudantes.

[...] É importante mencionar que a abordagem utilizando os mapas conceituais está embasada em uma teoria construtivista, pois entende que a pessoa constrói seu conhecimento e significados a partir da sua predisposição para realizar esta construção. Servem como instrumentos para facilitar o aprendizado do conteúdo sistematizado em conteúdo significativo para o aprendiz.

Para Demo (2008), torna-se extremamente necessário desmistificar ou "desdoutinar" a influência ideológica opressora das pesquisas tradicionais, uma vez que estas tendem a perpetuar uma perspectiva conservadora em relação à ordem vigente. Demo (2003, p. 12-13) também destaca que a característica emancipadora da educação demanda a pesquisa como um método formativo, com a razão primordial de que somente um ambiente composto por sujeitos pode gerar sujeitos.

Por fim, o ato de pesquisa não se limita apenas à leitura; ele envolve, de maneira ainda mais profunda, a análise crítica e decolonial da realidade, permitindo a reconstrução do mundo como um sujeito competente em constante construção. Portanto, a pesquisa representa um questionamento reconstrutivo em que teoria e prática estão intimamente relacionadas. Conforme Faria (2020), é através desse processo que podemos adquirir uma nova perspectiva para entender e interpretar o mundo, desmontando diariamente a visão hegemônica do que constitui a ciência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o processo de colonização no território brasileiro, os povos indígenas foram obrigados, por meio de violência simbólica, física e cultural, a limitar, mas, sobretudo, a negar suas identidades para poderem sobreviver na sociedade colonial, que sempre negou qualquer direito e oportunidade de vida autônoma. Os povos indígenas não tinham sequer direito de escolher como viveriam naquele momento, pois seriam exterminados ou deveriam ser extintos por meio do processo forçado e violento de integração na sociedade. Na atualidade, podemos relacionar esse processo com o Marco Temporal, defendido por ruralistas, onde muitos estudantes não sabem sequer do que se trata.

Dessa maneira, ao analisarmos os livros didáticos utilizados ao longo do ano letivo de 2022 em duas escolas estaduais da zona sul da cidade de Manaus, a Escola Estadual Prof. Benício Leão e a Escola Estadual Nossa Senhora da Divina Providência, utilizados por aproximadamente 100 estudantes do 5º ano do ensino fundamental I, identificamos que os livros didáticos abordam a temática dos povos indígenas, contudo, a abordagem não condiz com a mudança histórica em condições contemporâneas.

Foi possível identificar, de modo geral, que o discurso que prevalece é do colonialismo, concebendo o indígena de forma genérica e estereotipada. Os livros analisados pouco retratam o indígena na contemporaneidade, não relacionam a realidade deles nas escolas, universidades, política, muito menos mostram a atuação dos movimentos indígenas, cada dia mais crescente e atuante no Brasil.

Assim, os povos indígenas são retratados em uma perspectiva homogeneizante, pouco se fala na existência dos diferentes povos, suas diferentes formas de organização e suas culturas próprias. Dessa maneira, fica evidente a necessidade de investimentos públicos e da criação de uma comissão formada com o corpo docente indígena para que os conteúdos e as escolhas dos livros didáticos sejam realizadas considerando os contextos, suas necessidades e, sobretudo, sua autonomia. Além da proposta da criação de uma secretaria de educação indígena do estado do Amazonas, visando à autonomia de suas escolas.

Sobre a metodologia utilizada pelos professores de geografia das duas escolas estaduais no decorrer das aulas, houve a reprodução de conteúdos

seguindo o planejamento bimestral da escola, mas seguindo também o livro didático utilizado pelos estudantes. As atividades propostas se relacionavam com cópias de textos, leituras individuais e coletivas, desenhos de mapas, explicações curtas sobre a temática indígena e a culminância do Dia dos Povos Indígenas. Foi possível identificar que na Escola Benício Leão utilizaram grafismos corporais pintando os estudantes do 5º ano, além de uma mesa exposta com cocar de papel escrito "vidas indígenas importam". Mesmo com a boa vontade dos professores em realizar a atividade, sabemos que grafismos e cocar sem a devida contextualização, baseando-se na realidade de cada povo, só reforçam estereótipos discriminatórios. A Escola Divina Providência trabalhou com o jogo da onça, sem contextualização da história do jogo e do povo Bororo, a atividade foi feita em uma folha de papel e disponibilizada aos estudantes para a realização da mesma.

Fica evidente a necessidade de uma consolidação da formação do corpo docente das escolas públicas para que seja possível um olhar realmente decolonial no âmbito da educação, no sentido de possibilitar transformações baseadas nas epistemologias do sul, reconhecendo nossa história, as necessidades dos povos originários e a compreensão das transformações que ocorreram desde 1500. No entanto, essa é uma realidade complexa, pois até mesmo as formações sobre a temática indígena, muitas vezes, não são feitas pelos próprios povos, mas sim por formadores despreparados e que desconhecem a realidade em que os povos indígenas estão inseridos na sociedade, o que acaba no ciclo vicioso da imagem congelada no tempo e outros estereótipos que fortalecem o preconceito. Além disso, o sistema não teme um pobre com fome; teme um pobre que sabe pensar (Demo, 2018).

Podemos associar essa abordagem utilizada pelos professores de geografia das duas escolas com a colonialidade do saber e com as universidades "eurocêntricas", muito visível no positivismo dominante metodológico (Demo, 2011). Sabemos que podemos aprender com outras culturas, ainda mais de uma cultura tão avassaladora como a eurocêntrica, mas não ganhamos nada na condição de vassalos (Demo, 2018).

Dessa forma, remete-se novamente à reprodução do conhecimento. Por isso, é necessário sempre buscar alternativas dentro do sistema para descolonizar a educação, o que se torna uma tarefa difícil, pois diversos professores não

conseguem se livrar da formação da ciência moderna, muito menos conseguem fugir das ideologias conservadoras. A Universidade é perita nisso; apresenta-se como instância de "descolonização" intelectual, social, cultural, mas, na prática, é ponta de lança da colonização eurocêntrica (Demo, 2018).

Infelizmente, o que impera em diversas escolas públicas são conceitos fechados no contexto ocidental, muitas vezes, deixando para trás os conhecimentos dos povos que tanto poderiam trazer um melhor entendimento sobre a importância de diversos saberes, dentre eles a geografia, para o seu fortalecimento e autonomia e desconstrução de conceitos estereotipados.

Dessa forma, ao identificar a concepção dos estudantes não indígenas do ensino fundamental I por meio de desenhos e textos, sobre os povos indígenas que compreendidos no decorrer das aulas de geografia e nos livros didáticos nas escolas Benício Leão e Divina Providência, foram notórios que as crianças, a partir do que aprendem na escola, construíram conceitos equivocados em relação aos povos indígenas, representações como: "vivem apenas isolados", "estudam e trabalham somente em suas aldeias", "vivem na floresta, andam nus e pintados". Além da reprodução de conceitos que não souberam contextualizar como tribo, etnia e índio.

Com relação às críticas dos professores indígenas sobre a abordagem da questão indígena nos livros didáticos de geografia, todas as imagens e capítulos foram mostrados na roda de conversa, que aconteceu nos dias onze e doze de março de 2023, e segundo eles, as concepções congeladas no tempo e estereótipos preconceituosos foram reproduzidas na maioria das páginas, sendo necessário uma análise mais profunda e uma revisão antes do material chegar às escolas públicas de todo o Brasil.

A metodologia da observação participante direta, conversas dialogadas com professores, estudantes, liderança e professores indígenas, além da construção dos mapas conceituais utilizados nesta pesquisa, foram de extrema importância para as análises e puderam evidenciar as formas de colonização existente nas escolas. Através destes procedimentos, elaboramos, junto com os povos indígenas, propostas anticoloniais para o trabalho nos anos iniciais em geografia.

A respeito de como os professores indígenas abordam a temática indígena na sala de aula e como gostariam que fossem abordadas nos livros didáticos e nas

escolas em Manaus, segundo eles, é fundamental que haja reflexão não só no Dia dos Povos Indígenas, mas ao longo de todo o ano letivo, interligando os conteúdos trabalhados na escola com a temática dos povos indígenas. Almejam ainda que as escolas parem de reforçar o preconceito, a utilização de cocar e pinturas corporais sem contextualização prévia ou sem sentido, para que não haja o risco de folclorizar os conhecimentos e as culturas deles. Que os escritores indígenas e as suas obras sejam levados para o ambiente escolar, que os estudantes e professores possam conhecer os centros culturais indígenas, vendo a realidade em que estão inseridos, que sejam mostrados na contemporaneidade como professores, escritores, pesquisadores e lideranças, que a diversidade cultural seja mostrada com a real importância que possui, sem universalizar, sem inferiorizar, sem estereotipar o conhecimento.

Para isso, é importante que haja a construção da geografia a partir de outras epistemes para que o saber do outro, seus conceitos e categorias sejam realmente tão importantes quanto os existentes na geografia e nas diversas ciências, levando ao processo de produção do conhecimento. Produzimos um licenciado que não é "profissional da aprendizagem", mas "do ensino", para dar aula. Não sabendo aprender como autor, vai "ensinar"! (Demo, 2018).

São necessárias metodologias próprias para uma tentativa de descolonizar o pensamento colonial, garantindo a autonomia, sobretudo dos povos indígenas, relacionando o processo educativo como instrumento de resistência e não de segregação. Por isso, é necessário desconstruir o pensamento colonizador ao qual sempre estivemos inseridos e fomos formados, construindo junto com os povos indígenas novas formas de aprendizagem, não de ensino, nas escolas convencionais não indígenas, fortalecendo suas identidades, contribuindo na desconstrução da visão preconceituosa e congelada no tempo que os estudantes vêm reproduzindo a cada ano.

Por fim, junto com a educação básica, as universidades precisam trabalhar em uma educação autônoma, decolonial de fato, para trazer para o seu âmbito seus conhecimentos indígenas, bem como precisamos aprender com eles a respeitar verdadeiramente a Terra, o território e principalmente os diversos conhecimentos. Na prática, a universidade se apresenta como cão de guarda de uma velharia inepta que tem atrapalhado a aprendizagem na escola, em especial pela péssima formação

de seus licenciados e pedagogos. Precisamos questionar a graduação, incisivamente (Demo, 2017).

A contribuição que esta pesquisa pretende deixar é que precisamos juntos reinventar a educação básica, sobretudo na Amazônia, abrindo os espaços das instituições para que os povos indígenas possam falar, tornando um espaço inclusivo e realmente decolonial. Ainda há que se ter muita luta na educação para o reconhecimento dessa transformação, pois a aprendizagem não pode ser "causada"; pode ser mediada (Demo, 2017). Portanto, contrapor os livros didáticos que inferiorizam os povos indígenas é necessário. Como fazer? Produzindo conhecimento, tendo autonomia em sala de aula, desconstruindo o pensamento colonial. Sabemos que não é uma tarefa fácil, mas é imprescindível para descolonizar saberes, principalmente para os povos indígenas, tão violentados em um processo que parece nunca ter fim, semelhante a uma engrenagem, pois nas palavras de Mignolo (2017), tal engrenagem denomina-se colonialidade, "o lado mais escuro da modernidade".

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. C. **Os índios na história do Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.
- ANJOS, R. S. A. **O Brasil africano: geografia e territorialidade**. Brasília: CIGA/CESPE/UnB, 2010.
- BANIWA, G. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos**. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. O discurso intolerante: primeiros estudos. **DIVERSITAS**. Disponível em: <https://diversitas.fflch.usp.br/o-discurso-intolerante-primeiros-estudos>. Acesso em: 6 set. 2023.
- BITTENCOURT, C. F. História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos. In: PEREIRA, A. A. MONTEIRO, A. M. (Org.). **Ensino de História e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013, p. 101-132.
- BRAND, A. J. Os acadêmicos indígenas e as lutas por autonomia de seus povos. In: SEMERARO, Giovanni (Org.). **Gramsci e os movimentos populares**. Niterói: UF, 2011. p. 201-214.
- BONIN, I. T. Povos indígenas na rede das temáticas escolares: o que isso nos ensina sobre identidades, diferenças e diversidade? **Currículo sem Fronteiras**, v. 10, n. 1, p. 133-146, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol10iss1articles/bonin.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2024.
- COELHO, M. C. As populações indígenas no livro didático, ou a construção de um agente histórico ausente. In: 30a. Reunião Anual da ANPED, 2007, Caxambu. **Anais [...] Rio de Janeiro: ANPED, 2007. p. 1-9.**
- CASTRO, I. E. GOMES, P. C. CORRÊA, R. L. **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- COSTA, M. V. Estudos Culturais e Educação – um panorama. In: SILVEIRA, R. M. H. (org.). **Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos culturais em educação**. Canoas: ed. ULBRA, 2005.

CRUZ, V. C. Geografia e pensamento descolonial: notas sobre um diálogo necessário para a renovação do pensamento crítico. In: CRUZ, V. C. OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Geografia e giro descolonial: experiências, ideias e horizontes de renovação do pensamento crítico**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2017. p. 15-36.

DA SILVA, Adan Renê Pereira; DO NASCIMENTO MASCARENHAS, Suely Aparecida. Implicações do pensamento decolonial para a educação amazônica. **Multidebates**, v. 2, n. 2, p. 202-218, 2018. Disponível em: <https://revista.faculdadeitop.edu.br/index.php/revista/article/view/101>. Acesso em: 6 set. 2023.

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2003.

DEMO, P. **Pesquisa Participante: saber pensar e intervir juntos**. Brasília: Liber Livro Editora, 2001.

DEMO, Pedro. **Ensaio 316 - Aprendendo com Ivani**. Disponível em: <http://pedrodemo.blogspot.com/2018/11/ensaio-316-aprendendo-com-ivani.html>. Acesso em: 6 set. 2023.

DEWEY, J. **Democracia e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DUARTE FILHO, J. C. S. PIRES, F. G. S. FARIA, I. F. Proposta de uma Ferramenta Digital para Letramento na Língua Yëgatu para Dispositivos Móveis. **Scientia Amazonia**, s. 1, p. 57-64, 2018. Disponível em: <https://scientia-amazonia.org/wp-content/uploads/2018/05/s1-57-64-2018.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2024.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

FANON, Frantz. Racismo e cultura. In: FANON, Frantz. **Em defesa da revolução africana**. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1969. p. 35-48.

FAUSTINO, D. M. **Frantz Fanon: um revolucionário particularmente negro**. São Paulo: Círculo Contínuo Editorial, 2018.

FARIA, I. F.; SCHWADE, T. M. M. FONTES, T. F. **Descolonizando a academia: cruzando os rios da interculturalidade, percorrendo as trilhas para autonomia.** Curitiba: CRV, 2020.

FARIA, I. F, SILVA, R. N. (Org.). **Saberes Indígenas: ensino superior, autonomia e território.** Manaus: EDUA, 2010.

FARIA, I. F. **Território e Territorialidade Indígenas do Alto Rio Negro.** Manaus. Editora Universidade Federal do Amazonas, 2003.

FARIA, I. F. **Ecoturismo Indígena - Território, Sustentabilidade, Multiculturalismo: princípios para a autonomia.** 2007. 204 f. Tese (Doutorado em Geografia Física) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

FARIA, I. F. Aprendizagem pela pesquisa e currículo pós-feito: uma proposta intercultural para descolonização do saber e autonomia dos povos indígenas. In: FARIA, I. F. (Org.). **Descolonizando a academia: cruzando os rios da interculturalidade, percorrendo as trilhas para autonomia.** Curitiba: CRV Editores, 2020, v. 1, p. 207-231.

FARIA, I. F. Metodologias participantes e conhecimento indígena na Amazônia: propostas interculturais para a autonomia. In: MENESES, M. P. BIDASECA, K. A. (Org.). **Epistemologias do Sul.** Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Coimbra: Centro de Estudos Sociais, CES, 2018.

FARIA, I. V. CASTRO, C. C. OSOEGAWA, D. K. A reterritorialização e o direito originário como reconquista da terra e dos territórios dos povos indígenas do Médio rio Solimões (AM). **Confins**, v. 53, 2021. Disponível em: <https://journals.openedition.org/confins/43109>. Acesso em: 30 jan. 2024.

FARIA, I. F., OSOEGAWA, D. K. Multidevastações da Amazônia: do devassamento complexo às alternativas autônomas dos povos amazônicos In: RIBEIRO, W. C. JACOBI, P. R. **Amazônia: alternativas à devastação.** São Paulo: Instituto de Estudos Avançados, 2021. p. 35-57.

FARIA, I. F. CASTRO, C. C. VILAGELIM, G. Por uma geografia decolonial: conflito territorial e o (des)reconhecimento do direito do povo Mura à terra indígena Pantaleão. **Ciência Geográfica**, v. 25, n. 2, p. 584-610, 2021. Disponível em:

https://www.agbbauru.org.br/publicacoes/revista/anoXXV_2/agb_xxv_2_web/agb_xxv_2-10.pdf. Acesso em: 30 jan. 2024

FAVARÃO, C. F. M. GRATAO, L. H. B. Toda escola, toda cidade, todo lugar tem um rio. É preciso descobri-lo! vamos lá? Caminhando... pelo córrego Taboca Sertanópolis (PR). In: CALVENTE, M. C. M. H. ARCHELA, R. S. GRATÃO, L. H. B. (Org.). **Múltiplas Geografias: ensino-pesquisa-reflexão**. Londrina: Edições Humanidades, 2007. p. 183-206.

FREIRE, P. Criando Métodos de Pesquisa Alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, C.R. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, J. R. B. Cinco ideias equivocadas sobre o índio. **Revista Ensaios e Pesquisa em Educação**, v. 1, p. 3-23, jun./dez. 2016. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/cinco_ideias_equivocadas_jose_ribamar.pdf. Acesso em 30 jan. 2024.

FREITAG, B.; MOTTA, V.R.; COSTA, W.F. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez, 1993.

FONTES, T. F. **Por uma Geografia Indígena: uma análise do Ensino de Geografia nas Licenciaturas Indígenas Interculturais da Universidade Federal do Amazonas**. 2016. 102 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016.

FNDE. **Sobre o Livro didático**. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livrodidatico> Acesso em: 25 jan. 2022.

GALEANO, E. **Veias Abertas da América Latina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

GALEANO, E. **Ser como Eles**. Rio de Janeiro: Revan, 1993.

GALEANO, E. "501 Años de Cabeza Abajo". In: LANDER, E (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2006.

GÓMEZ, J. HERNÁNDEZ, J. Relaciones interculturales, interculturalidad y multiculturalismo: teorías, conceptos, actores e referencias. **Cuicuilco**, v. 17, n. 48, p. 11-34, enero./junio. 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/351/35117051002.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2024.

GRUPIONI, L. D. B. LOPES DA SILVA, A. **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º grau. São Paulo: MEC/Ministério da Educação e do Desporto, MARI-Grupo de Educação Indígena/USP e UNESCO, 1995.

ISA, Instituto Socioambiental. **Quem são? - Povos Indígenas no Brasil**. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Quem_são. Acesso em: 7 set. 2023.

KATUTA, A. M. DEÁK, S. C. P. O livro didático de Geografia para as séries iniciais do ensino fundamental e formação docente no Brasil. **Terra Livre**, ano 30, v. 1, n. 44, p. 114-143, 2017. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/index.php/terralivre/article/view/612>. Acesso em: 30 jan. 2024.

KRENAK, Ailton. Ailton Krenak: “As universidades, as instituições relevantes do Ocidente só fazem perpetuar o colonialismo” | **Combate Racismo Ambiental**. Disponível em: <https://racismoambiental.net.br/2022/06/01/ailton-krenak-as-universidades-as-instituicoes-relevantes-do-ocidente-so-fazem-perpetuar-o-colonialismo>. Acesso em: 7 set. 2023.

LACOSTE, Yves. **A geografia**: isso serve, em primeiro lugar para fazer guerra. Campinas, SP: Papirus, 1988.

LIBÂNEO, J. C. OLIVEIRA, J, F, TOSCHI, M, S. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2012.

LINO, João de Oliveira Neves. Desconstrução da colonialidade: iniciativas indígenas na Amazônia. **E-cadernos CES [Online]**, v. 02, 2008. Disponível em: <https://journals.openedition.org/eces/1302>. Acesso em: 30 jan. 2024.

LUCIANO, G. J. S. **Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real**: os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro. 2011. 368 f. Tese (Doutorado em Antropologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

LUCIANO, G. J. S. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/ Museu Nacional, 2006.

LUCIANO, G. J. S. Educação escolar indígena no Brasil: avanços, limites e novas perspectivas. In: 36 Reunião Nacional da ANPEd, 2013, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: UFG, 2013. p. 1-13.

MACÊDO, C. de S. **O índio como o outro**: O desafio de construir uma identidade positiva a partir dos livros didáticos. 2009. 147 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, Brasil, 2009.

MARCHERI, P. L. ÁLVARES, S. C. A epistemologia do racismo no Brasil. **RIL Brasília**, ano 52, n. 208, p. 149-166, out./dez. 2015. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/52/208/ril_v52_n208_p149. Acesso em: 30 jan. 2024.

MELGUEIRO, E. M. **Sobre a natureza, expressão formal e escopo da classificação lingüística das entidades na concepção do mundo dos Baniwa**. 2009. 150 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

MOREIRA, A. F. B. CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

NOVAES, A. **A outra margem do ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras. 1999.

OLIVEIRA, A. U. Educação e ensino de Geografia na realidade brasileira. In: OLIVEIRA, A. U. (Org.). **Para onde vai o ensino de Geografia?** São Paulo: Contexto, 1989. p. 135-144.

OLIVEIRA, T. S. Olhares que fazem a "diferença": o índio em livros didáticos e outros artefatos culturais. **Revista Brasileira de Educação**, n. 22, p.25-34, abr. 2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3381/338159308023/html/>. Acesso em: 30 jan. 2024.

PIAGET, J. **Jan Amos Comênio**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010.

PONTES FILHO, R. **Estudos de História do Amazonas**. Manaus: Valer, 2010.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. L.; CACETE, N. H. **Para Ensinar e Aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

PORTO-GONÇALVES, C. W. Latifundios genéticos y existencia indígena. **Revista Chiapas**, n. 14, p. 1-21, 2002. Disponível em: <https://revistachiapas.org/No14/ch14porto.html>. Acesso em: 30 jan. 2024.

PORTO-GONÇALVES, C. W. Da Geografia as geografias: um mundo em busca de novas territorialidades. In: SADER, E. CECEÑA, A. E. **La guerra infinita: hegemonia y terror mundial**. Buenos Aires, CLACSO, Febrero de 2002.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino americanas**. Buenos Aires: Colección SurSur, CLACSO, 2005.

RIGHETTO, G. G. KARPINSKI, C. VITORINO, E. V. Competência em informação como forma de pedagogia decolonial e intercultural: construindo significados. **Liinc em Revista**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 1-24, nov. 2021. Disponível em: <https://revista.ibict.br/liinc/article/view/5750>. Acesso em: 30 jan. 2024.

SANTOS, B. S. **Descolonizar el saber, reinventar el poder**. Montevideo: Ediciones Trilce, 2010.

SANTOS, B. S. MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, B. S. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SANTOS, R. W. C; NEVES, I. S. A colonialidade na Amazônia Brasileira e suas atualizações na produção audiovisual: o vídeo institucional “A Usina Hidrelétrica de Belo Monte”. In: XII CONGRESO LATINOAMERICANO DE INVESTIGADORES DE LA COMUNICACIÓN. Grupo Temático 14: Discurso e Comunicação. **Anais [...] São Paulo: PUC, 2014, p.1-22.**

SUESS, R. C.; SILVA, A. de S. A perspectiva decolonial e a (re)leitura dos conceitos geográficos no ensino de geografia. **Geografia Ensino & Pesquisa**, [S. l.], v. 23, p. e7, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/35469>. Acesso em: 30 jan. 2024.

Ministério da Educação. **Escolha do Livro Didático**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/pnld/index.php?option=com_contentaviewarticleaidindexphpoptioncomcontentaviewarticleaid13658](http://portal.mec.gov.br/pnld/index.php?option=com_content&view=article&id=indexphpoptioncomcontentaviewarticleaidindexphpoptioncomcontentaviewarticleaid13658). Acesso em 10 de ago. 2022.

SOUZA, I. C. **De todas as tribos**: a missão da igreja e a questão indígena. Viçosa, MG: Editora Ultimato, 2003.

SOUZA, I. C.; LIDÓRIO, R. A. (Org.). **A Questão Indígena**: uma luta desigual. Viçosa, MG: Editora Ultimato, 2008.

SPIVAK, G. C. Subaltern Studies: Deconstructing Historiography. In: GUHA, R. Spivak, G. C. (Org.) **Selected Subaltern Studies**. Nova Iorque: Oxford University Press, 1985. p. 3-32.

STENHOUSE, Lawrence. The relevance of practice to theory. **Theory Into Practice**, v. 22, n. 3, p. 211-215, 1983. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00405848309543063>. Acesso em: 30 jan. 2024.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2004.

TUBINO, F. Entre el multiculturalismo y la interculturalidad: más allá de la discriminación positiva. In: FULLER, Norma (Org.) **Interculturalidad y política**: desafíos y posibilidades. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2002, p. 51-76.

TUBINO, F. Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. In: SAMANIEGO, M. GARBARINI, C. (Org.). **Rostros y fronteras de la identidad**. Temuco: Universidad Católica de Temuco, 2004. p. 151-164.

URQUIZA, A. H. A. CALDERONI, V. A. M. O. A influência dos estudos culturais para a construção dos diferentes olhares e saberes sobre os povos indígenas. **Cadernos de estudos culturais**, v. 1, n. 13, p. 9-22, jan./jul. 2015. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/A-INFLU%C3%8ANCIA-DOS-ESTUDOS-CULTURAIS-PARA-A-DOS-e-os-Urquiza->

Calderoni/cc7858d434111e89b2a3c8a8758e3c77c820f248. Acesso em: 30 jan. 2024.

VEIGA-NETO, A. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 5-15, ago. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/G9PtKyRzPcB6Fhx9jqLLvZc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 jan. 2024

VISENTINI, J. W. Geografia Crítica e Ensino. In: OLIVEIRA, A. U. (Org.). **Para onde vai o ensino de Geografia?** São Paulo: Contexto, 1989.

DOCUMENTOS JURÍDICOS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004. **Lex: promulga a convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho sobre Povos Indígenas e Tribais**, Brasília. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm>. Acesso em: 10 de ago. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. **Orientações curriculares para ensino médio: Ciências humanas e suas tecnologias (Vol. 3)**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. **Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT)**. Os artigos 78 e 79 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1989%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20Povos%20Ind%C3%ADgenas%20e%20Tribais%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20OIT%20n%C2%BA%20169.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 6.861 de 27 de maio de 2009**: dispõe sobre a educação escolar indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=6861&ano=2009&ato=791o3Yq1UeVpWT522v>. Acesso em: 31 jan. 2024.

BRASIL. **Resolução n. 5, de 22 de junho de 2012**: estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN52012.pdf?query=ensino%20m%C3%A9dio. Acesso em: 31 jan 2024.

BRASIL. **Resolução n. 1-CNE/CP, de 7 de janeiro de 2015**: institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN12015.pdf?query=373/1997-CEE/MS. Acesso em: 31 jan 2024.

BRASIL. **Decreto n. 5.051, de 19 de abril de 2004**: promulga a Convenção n. 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=5051&ano=2004&ato=a54QzZ61keRpWT476>. Acesso em: 31 jan. 2024.

BRASIL. **Decreto n. 6.861, de 27 de maio de 2009**: Dispõe sobre a educação escolar indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=6861&ano=2009&ato=791o3Yq1UeVpWT522>. Acesso em: 31 jan 2024.

BRASIL. **Resolução n. 5, de 22 de junho de 2012**: estabelece objetivos e características da Educação Escolar Indígena, da escola indígena, do projeto político-pedagógico e do currículo das escolas indígenas. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/17417-ceb-2012>. Acesso em: 31 jan. 2024.

BRASIL. **Resolução n. 1-CNE/CP, de 7 de janeiro de 2015**: define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN12015.pdf?query=373/1997-CEE/MS. Acesso em: 31 jan. 2024

APÊNDICE

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



DABUKURI

Planejamento e Gestão de Territórios no Amazonas

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS

INSTITUTO DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Bárbara Caroline Guimarães Sales Lizardo, estudante do Programa de Pós-Graduação em Geografia - UFAM o(a) convido a participar da pesquisa “***A concepção de “Ser Indígena” para os estudantes da Educação Básica das Escolas Públicas em Manaus-AM***”, orientado pela professora Dr^a Ivani Ferreira de Faria.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará em conhecimentos que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área de geografia, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de alternativas e possibilidades para a temática indígena na escola. A pesquisadora realizará acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho de campo.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar o seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha ou a Universidade Federal do Amazonas. Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, serão identificados apenas com sua idade e série de estudo.

Solicito sua autorização para gravação em vídeo das conversas abertas e dos encontros com os sujeitos envolvidos. As gravações realizadas durante as conversas abertas serão transcritas pela pesquisadora garantindo que se mantenha o mais fidedigno possível. Depois de transcrita será apresentada aos participantes para validação das informações. A transcrição das gravações feitas nos encontros dos grupos será realizada na íntegra pela pesquisadora. Você receberá uma via desse termo, rubricada em todas as páginas por você e pelo pesquisador, onde consta o

telefone e o endereço do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou em qualquer momento que achar necessário.

Dados para contato

Pesquisador Responsável: Bárbara Caroline Guimarães Sales Lizardo

Endereço: Rua Raimundo Nogueira, número 68. Japiim1.

Contato telefônico: (92) 98210-1301

E-mail: barbaramanaus@yahoo.com.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Manaus, _____ de _____ de 2022.

Pesquisadora

Nome do participante