

PARA ONDE TEM SE DIRIGIDO A QUESTÃO INDÍGENA NA GEOGRAFIA ESCOLAR?

WHERE HAS THE INDIGENOUS QUESTION BEEN HEADING IN SCHOOL GEOGRAPHY?

Wecio Augusto Zani Moura¹
Vanilton Camilo de Souza²

¹ Universidade Federal de Goiás (UFG). E-mail: weciomoura.ufg@gmail.com

² Universidade Federal de Goiás (UFG). E-mail: vanilton@ufg.br

RESUMO: O texto em questão apresenta os resultados de uma pesquisa que se objetivou a compreender os percursos e os principais desafios que permeiam os estudos geográficos relacionados aos povos indígenas na Geografia escolar. Para isso, foi realizado um levantamento de teses e dissertações sobre o ensino de Geografia. Os resultados apontam que há uma invisibilidade da questão indígena na Geografia escolar que provém de uma contradição entre os referenciais europeus e o tratamento das questões indígenas no ensino da disciplina e que, para superá-la, são necessárias novas abordagens sobre o tema.

Palavras-chave: Questão indígena. Ensino de geografia. Simplificação. Descontextualização. Fragmentação.

ABSTRACT: The text in question presents the results of a research that aimed to understand the routes and main challenges that permeate geographical studies related to indigenous peoples in school geography. For this, a survey of theses and dissertations on the teaching of Geography was carried out. The results indicate that there is an invisibility of the indigenous issue in school geography that comes from a contradiction between European references and the treatment of indigenous issues in the teaching of the discipline and that, to overcome it, new approaches on the subject are necessary.

Keywords: Indigenous Question. Geography Teaching. Simplification. Decontextualization. Fragmentation.

Sumário: Introdução – 1 A questão indígena na educação básica: breve problematização – 2 A problemática indígena na ciência geográfica e na geografia escolar – 3 O estado do conhecimento sobre teses e dissertações – Considerações – Referências.

INTRODUÇÃO

As questões étnico-raciais têm ganhado destaque na sociedade brasileira nas últimas décadas. O que tem fortalecido o combate ao racismo e a discriminação étnico-racial, travado pelos movimentos sociais. Consequentemente, algumas políticas públicas e sociais têm sido elaboradas com o intuito de reparar desigualdades historicamente construídas, uma vez que a sociedade brasileira foi constituída por um violento processo de colonização do qual os povos originários e africanos foram subjugados pelos europeus, especificamente os portugueses.

Dentre as políticas desenvolvidas, destaca-se, no âmbito da educação, a Lei Federal nº 12.711/2012, promulgada com o objetivo de garantir a presença de

grupos historicamente menosprezados no ensino superior, como pessoas de baixa renda, afrodescendentes e indígenas. Na esfera da educação básica, por sua vez, destacam-se a Leis Federais nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que tornaram obrigatório o ensino das histórias e das culturas africanas e indígenas. Apesar de recentes, as três leis supracitadas materializam, em parte, os esforços do Movimento Negro e do Movimento Indígena para superar os problemas históricos.

Nessa perspectiva, o texto apresenta alguns resultados de uma pesquisa, realizada no contexto do Laboratório de Ensino e Pesquisa em Geografia (LEPEG) no Instituto de Estudos Socioambientais (IESA), da Universidade Federal de Goiás (UFG), intitulada A questão indígena na Geografia Escolar: percursos e desafios.

O interesse por investigar o modo pelo qual os povos indígenas têm sido abordados no ambiente escolar, especificamente no âmbito da Geografia escolar, versa diretamente com a presença de problemas significativos que têm acometido os estudos geográficos relacionados a referida temática na escola (PRINTES, 2014; CIGOLINI; SILVA 2020; GASTAL, 2021) que vêm impedindo uma compreensão mais adequada acerca das espacialidades próprias dos povos originários. Essa inadequada compreensão pode reforçar estereótipos históricos, outrora utilizados como estratégia de dominação pelos colonizadores europeus (RIBEIRO, 1995) e que ainda são fortes percepções no imaginário não-indígena, mesmo com o avanço de outros ideários construídos e conquistado ultimamente.

Propondo-se a cumprir o objetivo do texto, foi desenvolvida um estudo teórico, fundado nos pilares da pesquisa qualitativa (GATTI; ANDRÉ, 2011), sob a égide da pesquisa bibliográfica, com características do Estado do Conhecimento (MOROSINI; NASCIMENTO; NEZ, 2021). A primeira etapa se constituiu sobre o modo pelo qual os estudos sobre os povos indígenas brasileiros foram inseridos na educação básica e a segunda versou, especificamente, sobre a problemática que permeia estes estudos no âmbito da Geografia Escolar.

Foram problematizados os contextos que antecederam a elaboração das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, bem como os seus desdobramentos, principalmente na evolução da abordagem dos povos indígenas nos documentos curriculares, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as diretrizes provenientes das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008.

Estabeleceu-se, ainda, uma discussão com autores como Amparo (2007; 2012), Printes (2014), Haesbaert (2021), Cigolini; Silva (2020) e Gastal (2021), sobre o modo como as temáticas sobre os povos indígenas têm sido abordados pela Geografia, tanto no âmbito acadêmico como no seu âmbito escolar, a fim de melhor especificar a problemática que permeia esta área do conhecimento.

Como procedimento metodológico foi realizado um levantamento de teses e dissertações que versam, exclusivamente, sobre a questão indígena na Geografia Escolar. O objetivo deste foi compreender o teor das discussões desenvolvidas nas pesquisas de pós-graduação a respeito da abordagem da referida questão no ensino de Geografia, principalmente em relação à problemática e aos caminhos propostos para a sua superação.

No contexto desse procedimento, é necessário explicitar as etapas percorridas. Seguindo as contribuições de Morosini; Nascimento; Nez (2021), foram desenvolvidas, ao todo, cinco etapas, a saber: 1) Definição das fontes de produção científica; 2) Seleção de palavras-chave e de critérios de inclusão/exclusão; 3) Bibliografia Anotada; 4) Bibliografia Sistematizada e; 5) Bibliografia Categorizada.

Seguindo a lógica até aqui exposta, o texto está dividido em três seções. Na primeira, apresenta-se discussões acerca da inserção da questão indígena na educação básica brasileira. Na segunda, expressa a problemática que permeia os estudos geográficos sobre os povos indígenas. E a última, expõe-se os resultados provenientes dos levantamentos realizados na metodologia aqui expressa.

1 A QUESTÃO INDÍGENA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: breve problematização

Para que se compreenda o modo pelo qual a questão indígena foi inserida na educação brasileira é necessário que a discussão estabelecida no início deste texto seja retomada. A sociedade brasileira, tal qual se conhece, tem suas bases fundadas em um processo violento de colonização e a educação, enquanto aparato institucional, muito contribuiu para que este problema se concretizasse. O modelo educacional, de viés religioso, implementado pelo império português ainda no século XVI, esteve diretamente coadunado ao projeto colonial (ALMEIDA, 2014).

Nesse contexto, a inferiorização dos povos originários pelos colonizadores se tornou, no seio da educação promovida pela Companhia de Jesus, uma estratégia de dominação. Além da escravidão e da imposição dos costumes

ocidentais e religiosos, os indígenas também foram alvo de grande preconceito racial, o que naturalizou, diante de toda a sociedade, essa suposta inferioridade.

A partir daí, originaram-se, no imaginário dos não-indígenas, diversos estereótipos que se perpetuaram ao longo dos séculos. No ambiente escolar, alguns livros didáticos do século XIX continham termos bastante pejorativos relacionado aos povos indígenas (FRANCISCO 2021), e que continuaram a existir, de forma mais contundente, até meados do século XX (GUITES 2019). Isso significa que, durante quatro séculos, os povos indígenas foram representados, com pouquíssimas exceções, de forma equivocada e estereotipada.

Após a década de 1970, essa realidade começou a modificar aos poucos. Com o início do Movimento Indígena e com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB/1988), direitos fundamentais, como: saúde, educação e demarcação de terras, começaram a ser exigidos pelos indígenas e por não-indígenas apoiadores da causa. Nesse contexto, a preocupação com o ensino relacionado aos povos originários em escolas não-indígenas também se tornou do Movimento Indígena. Dentre as iniciativas, destaca-se o Grupo de Educação Indígena, o MARI, ligado à Universidade de São Paulo (FANELLI 2018). Durante a década de 1990, o grupo MARI propôs inúmeras atividades formativas para os professores trabalharem a questão indígena no ambiente escolar.

[...] Com o objetivo de contribuir para a formação de cidadãos mais conscientes sobre a realidade indígena e, assim, reverter o quadro atual de preconceito, discriminação e desinformação no Brasil, o MARI tem oferecido semestralmente um curso de capacitação para professores de 1º e 2º grau da rede pública e privada. A proposta é fazer uma introdução à questão indígena e à antropologia e refletir sobre a abordagem desta dentro da escola (SILVA, 2008, p.193).

Uma das produções mais relevantes do referido grupo se deu na publicação do livro 'A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus', em 1995. Organizado pelos antropólogos Aracy Lopes da Silva e Luiz Donizete Grupioni, a obra reuniu cerca de vinte escritos que variam desde às questões políticas e jurídicas, a presença dos povos indígenas na história, na literatura e na cultura brasileira, até propostas didáticas para trabalhar as culturas indígenas em sala de aula.

Um ano após a publicação do livro, foi promulgada a Lei nº 9.394/1996, denominada Lei de LDB, o que reformulou a educação básica a nível nacional. Apesar de todos os requerimentos e iniciativas do Movimento Indígena, a LDB apresentou a seguinte diretriz para o ensino da questão indígena no ambiente escolar: “O ensino da história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (BRASIL, LEI nº 9.394/1996. Art. 26. §4º).

A inserção da questão indígena apenas nos estudos relacionados a formação do povo brasileiro, como estabeleceu a LDB, não estava de acordo com os objetivos propostos pelo grupo MARI, muito pelo contrário. Estudar os povos originários apenas no que diz respeito às suas ‘contribuições’ para a formação da sociedade indica, entre outras coisas, que eles estavam sendo considerados como sujeitos pertencentes ao passado (SILVA, 2019).

Posteriormente à promulgação da LDB, a partir de 1997, o Ministério da Educação implementou os PCN, a fim de organizar o currículo do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (BRASIL, 1998). Nos PCN, a questão indígena se fez mais presente entre a 5ª e a 8ª série do Ensino Fundamental, especificamente nas disciplinas de Geografia e História, seguindo a mesma perspectiva da LDB, ou seja, os povos originários seguiram a ser representados como sujeitos do passado, conforme descrito em um pequeno trecho do PCN de Geografia.

[...] no estudo de história da cartografia os alunos terão a oportunidade de explorar diferentes linguagens, interesses e objetivos da representação espacial em outras épocas. **Mesmo na época atual, poderão estudar as representações espaciais indígenas** (BRASIL, 1998, p. 44, grifo dos autores).

Isso significa que, mais uma vez, as iniciativas do Movimento Indígena, especificamente do grupo MARI, não foram consideradas, quando os PCN foram elaborados. A situação afro-brasileira e africana era semelhante e o Movimento Negro, também, não teve suas reivindicações atendidas em sua totalidade.

Entretanto, ao mesmo tempo em que estes documentos estavam sendo implementados, foi apresentado, no Congresso Nacional, o Projeto de Lei (PL) nº 259/1999 que, cinco anos mais tarde, se tornaria na Lei nº 11.639/2003. A sua promulgação constituiu um avanço para os debates relacionados às questões

étnico-raciais no ensino, porque alterou o Art. 26 da LDB e tornou obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana. Entretanto, a questão indígena, com grande importância, não foi contemplada totalmente por suas pautas.

Por este motivo, foi apresentado, no mesmo ano da promulgação da Lei nº 11.639/2003, no Congresso Nacional, o PL nº 433/2003 que apresentava, em seus requerimentos, a inserção da história e das culturas indígenas como conteúdo obrigatório na educação básica. Após toda a tramitação, que durou cerca de cinco anos, foi publicada a Lei nº 11.645/2008. A emissão desta Lei é considerada importante conquista para o Movimento Indígena.

Entretanto, destaca-se que, desde as primeiras articulações do Movimento Indígena em relação a abordagem da questão indígena no ambiente escolar não-indígena, como o grupo MARI por exemplo, se passaram, aproximadamente, 15 anos. Além disso, há também um outro aspecto que merece ser destacado: as diferenças entre as leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, pois

[...] enquanto há uma preocupação na Lei 10.639/2003 em estudar a história da África e dos africanos, com o objetivo de evidenciar uma ancestralidade africana calcada na riqueza e diversidade de reinos e sociedades, não há no projeto de lei (agora Lei 11.645/2008), a menção em estudar a história das populações originárias antes do 'contato' com o branco. Assim, o estudo da história indígena não se justifica pela importância que tem em si [...], mas sim, se estabelece apenas como contribuidora da formação da sociedade nacional (FANELLI, 2018, p. 76).

Outro elemento que evidencia a diferença entre as duas leis se dá nas diretrizes provenientes de suas publicações. Por exemplo, um ano após a promulgação da Lei nº 10.639/2003, foram implementadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004) que apresentou os princípios e orientou como os conteúdos deveriam ser ensinados. Já em relação à Lei nº 11.645/2008, as Diretrizes Operacionais para a implementação da História e das Culturas dos Povos Indígenas na Educação Básica só foram implementadas sete anos após a sua aprovação, especificamente em 2015.

Isso demonstra que, entre 2008 e 2015, não houve especificações sobre como e de que modo os conteúdos relacionados a história e as culturas indígenas

deveriam ser abordados. Assim, embora com os inúmeros avanços, pode-se supor que, até o momento, a questão indígena não tem recebido a prioridade necessária para que os empecilhos historicamente construídos sejam superados.

No que diz respeito à Geografia, a falta de especificidade continuou mesmo com a Lei nº 11.645/2008 e das Diretrizes Operacionais, uma vez que o referido documento se voltou apenas para o desenvolvimento de conceitos históricos e antropológicos (BRASIL, 2015). Assim, é necessário que alguns questionamentos sejam postos à mesa. Por que a falta de uma especificidade geográfica ainda acomete os estudos geográficos acerca dos povos indígenas no ambiente escolar? Qual é a gênese dos problemas que permeiam estes estudos? As discussões em torno destes dois questionamentos constituem a próxima seção.

2 A PROBLEMÁTICA INDÍGENA NA CIÊNCIA GEOGRÁFICA E NA GEOGRAFIA ESCOLAR

Assim como as outras áreas do conhecimento, o ensino de Geografia se constitui a partir do que foi produzido nos debates epistemológicos. Desde a sua institucionalização como ciência, ainda no século XIX, as discussões acerca do que é, ou não, geográfico sempre ocuparam o centro dos debates entre os geógrafos. Nesse sentido, diversas concepções de Geografia surgiram nestes últimos dois séculos e evidenciaram formas distintas de se analisar as relações que os seres humanos estabelecem entre si e com o espaço no qual habitam. No entanto, por ser um conhecimento que se institucionalizou em solo europeu, possuindo, em sua gênese, elementos da sociedade e da cultura ocidental, as análises geográficas sobre os povos indígenas nunca estiveram no centro das discussões.

Os embates entre a cosmovisão europeia e a cosmovisão indígena, contraditórias entre si, podem ter se tornado um dos fatores pelos quais os europeus buscaram subjugar os povos originários, transmitindo-lhes à força seus costumes e cultura. Assim, a invisibilidade que continua a afetar os estudos geográficos conexos aos povos indígenas (AMPARO, 2007) pode ser um resquício oriundo de uma estratégia de dominação, outrora utilizada intencionalmente.

Nesse sentido, quando não são invisibilizados, os estudos geográficos sobre os povos indígenas tendem a um outro problema. A tentativa, por parte dos geógrafos, de analisar as espacialidades indígenas apenas por intermédio do

conhecimento institucionalizado, isto é, as concepções clássicas e historicamente construídas em solo europeu, pode conduzir a compreensões distorcidas.

A categoria de análise Território é muito utilizada pelos geógrafos e está relacionada, muitas vezes, ao “[...] poder referente ao controle, à gestão do espaço e às marcas deste espaço” (CAVALCANTI, 2019, p.136) que determinados grupos ou sujeitos exercem. No que diz respeito aos povos indígenas, seus territórios não estão inseridos na lógica capitalista, como é o caso dos espaços urbanos, mas se inter-relacionam com suas ancestralidades e cosmologias, sendo entendido como uma extensão de seus próprios corpos (HAESBAERT, 2021), variando de etnia para etnia. Por este motivo, se as análises geográficas não considerarem estes elementos, uma adequada compreensão sobre suas espacialidades não ocorrerá.

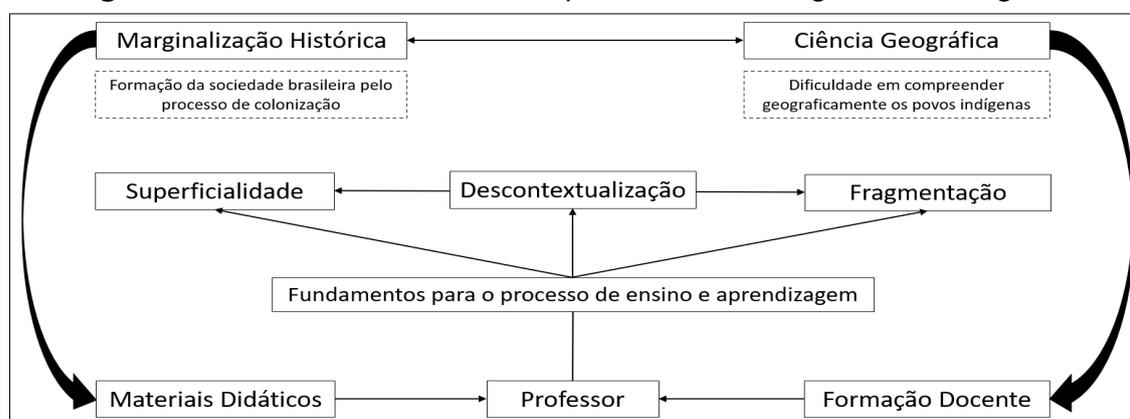
Não significa que as análises geográficas, pautadas pelo conhecimento científico institucionalizado, estão erradas. O que se pretende afirmar é que existem grandes limitações pelo fato de que os povos originários possuem outro modo de compreender o mundo e de se relacionar com ele, ou seja, uma outra cosmovisão, e que este fator pode estar fundamentando toda a problemática indígena na Ciência Geográfica.

Essa mesma problemática tem se reverberado na Geografia Escolar. De acordo com alguns autores que se dedicam a estudar o modo pelo qual os povos indígenas estão sendo estudados geograficamente no ambiente escolar, existem ao menos três grandes problemas. O primeiro está relacionado à superficialidade (CIGOLINI; SILVA, 2020), o segundo, associado a descontextualização (PRINTES, 2014) e o terceiro, vinculado à fragmentação (GASTAL, 2021).

No que diz respeito a superficialidade, entende-se que está presente, seja nos documentos curriculares, nos materiais didáticos ou no ensino propriamente dito, quando se pretende transmitir informações limitadas sobre as espacialidades e culturas indígenas a partir de generalizações em relação a suas identidades. Já a descontextualização se apresenta, ou como uma desvinculação do contexto histórico que originaram os problemas hoje vivenciados pelos povos indígenas, ou como uma desvinculação destes povos com o presente, referindo-se a eles apenas como sujeitos do passado. A fragmentação, por sua vez, está relacionada com a divisão permanente entre as sociedades indígenas e a sociedade de cunho ocidental, hoje predominante.

Estes três problemas estão presentes, também, na formação docente, visto que grande parte dos cursos de licenciatura em Geografia, em diferentes Instituições de Ensino Superior (IES), não oferecem em suas matrizes curriculares, disciplinas com abordagem vinculadas diretamente aos povos indígenas (SILVA, 2012), o que dificulta, por sua vez, a superação dos problemas. Assim, se não há uma formação específica, o professor fica à mercê de materiais didáticos e dos documentos curriculares, que estão inseridos nessa lógica (GASTAL, 2021). Para que se melhor compreenda como estes problemas se desenvolvem, a Figura 1 apresenta o modo pelo qual se inter-relacionam.

Figura 01 - Sistema conceitual da problemática indígena na Geografia



Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Apesar das dificuldades existentes em se estudar a temática pelo viés geográfico, conforme aqui apresentado, há também propostas que se objetivam a superá-las, mas que não estão no centro dos debates. Dentre estas, a que mais se destaca é a proposição de uma reorganização das categorias geográficas de análise, incorporada ao movimento decolonial latino-americano. No seio do referido movimento, estão os estudos de Haesbaert (2021). Para o autor, o Território torna-se a principal categoria de análise nos estudos geográficos relacionados aos povos indígenas, entretanto,

[...] ao contrário das geografias de matriz eurocêntrica, especialmente a anglo-saxônica, que prioriza as propriedades jurídico-políticas do território, a partir da ação dos grupos hegemônicos, na América Latina ele é lido frequentemente no diálogo com os movimentos sociais e seu uso como instrumento de luta e de transformação social (HAESBAERT, 2021 p.161).

Nesse sentido, o autor sugere que as análises geográficas assumam uma outra categoria de análise: o Território-Corpo (da Terra). Para isso, é necessário que haja um intenso diálogo entre as referências europeias e anglo-saxônicas de Território, com o intuito de ampliá-las para as dimensões identitárias. Assim, o autor aponta que análises pautadas nessa perspectiva também devem considerar uma abordagem a partir do gênero, evidenciando o poder da corporeidade dos sujeitos. Por fim, sugere o diálogo com a Antropologia, para proporcionar ao Território-Corpo a perspectiva de espaço de vida, humano e não humano (HAESBAERT, 2021).

Além dessa proposta, há também outras que não exigem uma reconstrução das categorias geográficas de análise, mas uma atenção a aspectos muitas vezes negligenciados. Amparo (2012), por exemplo, evidencia a relevância de se considerar a questão indígena também como uma questão urbana. Essa relevância se dá pelo fato de que o processo de urbanização tem afetado, desde o início do processo de colonização, povos indígenas inteiros, assimilando seus espaços e fazendo-os migrar para os grandes centros urbanos. Nessa perspectiva, a análise geográfica pode se pautar na segregação socioespacial proveniente dessa migração, ou ainda, se pautar nos impactos causados pela invasão do urbano às comunidades indígenas.

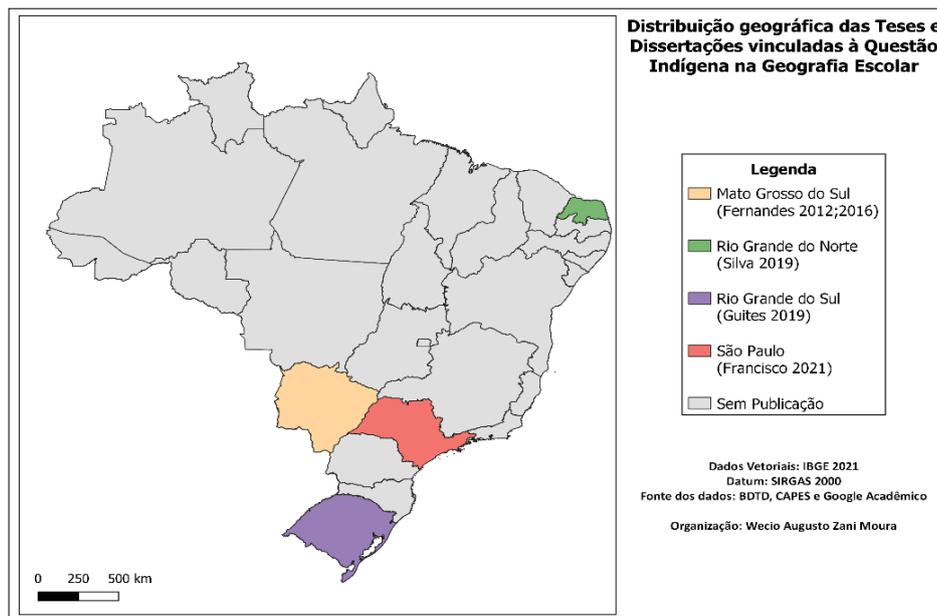
3 O ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE TESES E DISSERTAÇÕES

Tendo sido apresentadas as discussões relacionadas a inserção da questão indígena na educação básica e a problemática indígena na Ciência Geográfica e na Geografia escolar, é momento de apresentar os resultados do levantamento realizado sobre as teses e dissertações que versam a respeito da questão indígena na Geografia Escolar, seguindo o percurso proposto por Morosini; Nascimento; Nez (2021).

Após as buscas, seguindo as palavras-chave os critérios de inclusão/exclusão, nos mecanismos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e no Google Acadêmico, foram selecionadas cinco pesquisas: Fernandes (2012; 2016), Guites (2019); Silva (2019) e Francisco (2021). De início, o baixo número de pesquisas chama a atenção, o que reforça, por sua vez, a problemática anteriormente discutida.

No que se refere à distribuição geográfica das pesquisas selecionadas, foram desenvolvidas em IES de quatro estados brasileiros: Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Estadual de São Paulo (UNESP), como demonstra a Figura 2.

Figura 02 - Mapa com a distribuição geográfica das pesquisas selecionadas



Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

A ausência de trabalhos em IES localizadas em regiões brasileiras com grande quantidade de etnias indígenas, como a Região Norte, também chama a atenção e suscita reflexões sobre os motivos por tal ausência. Talvez uma busca mais detalhada diretamente nas IES encontraria mais pesquisas relacionadas à questão indígena na Geografia Escolar. A partir dessa breve introdução, dá-se início a apresentação das etapas que constituíram o Estado do Conhecimento, isto é, a Bibliografia Anotada, a Bibliografia Sistematizada e a Bibliografia Categorizada.

a) Bibliografia anotada

Como essa etapa consistiu em uma descrição geral de cada pesquisa selecionada, o Quadro 1 necessitou ser elaborado com os seguintes elementos: ano de publicação, títulos das pesquisas, autores, IES no qual as pesquisas estão vinculadas e natureza de cada uma (tese ou dissertação).

Quadro 1 - Pesquisas selecionadas sobre ensino de Geografia/2022

Ano	Título	Autor	IES	Tipo
2012	O lugar e o som: estudo geográfico da “música Guarani” – reflexões a partir do ensino	FERNANDES, Anedmafer Mattos	UFGD	Dissertação
2016	Outras imaginações espaciais: experimentações e derivas entre sons e imagens no ensino de Geografia	FERNANDES, Anedmafer Mattos	UFGD	Tese
2019	A temática indígena na Geografia Escolar: proposições de sequências didáticas para o Ensino Médio	SILVA, Maria da Conceição da Paz	UFRN	Dissertação
2019	Geografia e Livro Didático: representações dos povos indígenas	GUITES, Airtton Rosa Lucion	UFSM	Dissertação
2021	Os territórios indígenas na produção didática de Geografia no Brasil	FRANCISCO, Débora Lopes	UNESP	Tese

Fonte: Adaptado CAPES (2022).

Fernandes (2012) desenvolveu sua dissertação, intitulada *O lugar e o som: estudo geográfico da “musica guarani” – reflexões a partir do ensino*, a partir do diálogo entre a Geografia e a Música para compreender como tem se dado a construção da identidade territorial de Mato Grosso do Sul. O autor identifica, após suas análises, a necessidade de ultrapassar, no ensino de Geografia inclusive, os limites de um conhecimento técnico de um espaço geométrico e considerar outras manifestações espaciais, como o povo Guarani.

O autor, também, desenvolveu sua tese doutoral, intitulada *Outras imaginações espaciais: experimentações e derivas entre sons e imagens no ensino de Geografia*, nessa mesma perspectiva, ou seja, aprofundou o trabalho desenvolvido em sua dissertação. Esse aprofundamento se deu no sentido de problematizar os desafios encontrados pelo professor que deseja ultrapassar os limites teórico-metodológicos da Geografia, pautada por referências europeias. Apresentou uma linguagem cartográfica como possibilidade de se pensar/imaginar um outro espaço por meio das manifestações culturais do povo Guarani.

Já Silva (2019), com sua dissertação intitulada *A temática indígena na Geografia Escolar: proposições de sequências didáticas para o ensino médio*, investigou como a questão indígena se insere no Ensino Médio. Para isso, analisou os documentos curriculares, como LDB, PCN, Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Documento Curricular do Rio Grande do Norte (DC-RN), bem como os

editais do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), de 2018, juntamente com algumas coleções. Após essas análises, a autora apresentou quatro sequências didáticas a fim de contribuir para a superação dos problemas identificados.

Guites (2019), por sua vez, com sua dissertação intitulada *Geografia e livro didático: representações dos povos indígenas*, analisou como os povos originários têm figurado nos livros didáticos do Ensino Fundamental, desde a década de 1950 até a década de 2010. Além dessas análises, o autor também entrevistou professores da rede pública de ensino da cidade de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, com intuito de identificar suas percepções sobre o ensino da questão indígena.

Nessa mesma perspectiva, Francisco (2021), com sua tese intitulada *Os territórios indígenas na produção didática de Geografia do Brasil*, se objetivou a realizar uma investigação mais aprofundada a respeito do modo pelo qual os territórios indígenas são abordados nos livros didáticos de Geografia, desde o período colonial até a atualidade. Além disso, busca, também, compreender os impactos das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 nas coleções didáticas do PNLD 2017, e se os livros didáticos estão ainda condicionados por problemas históricos, como a descontextualização e a fragmentação.

b) Bibliografia sistematizada

Passada a descrição acerca das cinco pesquisas selecionadas, isto é, da bibliografia anotada, é momento de apresentar seus aspectos teórico-metodológicos, especificamente no que tange à problemática estabelecida em cada pesquisa. Assim, um outro quadro foi elaborado contendo o ano de publicação, o autor, o objetivo geral e os procedimentos metodológicos de cada pesquisa.

Quadro 2 - Aspectos teórico-metodológicos sobre ensino de Geografia/2022

Ano	Autor	Objetivo Geral	Procedimentos Metodológicos
2012	FERNANDES, Aneumafer Mattos	Analisar a construção da identidade territorial de Mato Grosso do Sul a partir de canções regionais e populares	Levantamento Bibliográfico, Análise Documental e Experimentação Didática
2016	FERNANDES, Aneumafer Mattos	Problematizar acerca do espaço enquanto conceito fundamental do discurso científico da Geografia diante	Levantamento Bibliográfico, Entrevista e Experimentação Didática;

		dos elementos culturais vivenciados pelos Guarani	
2019	SILVA, Maria da Conceição da Paz	Analisar o contexto no qual a temática indígena se inseriu como tópico de conteúdo da disciplina de Geografia	Levantamento Bibliográfico e Análise Documental
2019	GUITES, Airton Rosa Lucion	Analisar a representação dos povos indígenas do Brasil nos livros didáticos do Ensino Fundamental	Levantamento Bibliográfico; Análise Documental e Entrevistas
2021	FRANCISCO, Débora Lopes	Analisar a expressão dos territórios indígenas, pontualmente em períodos históricos particulares, considerando as mudanças estruturais da dimensão política, econômica e social da sociedade brasileira e do pensamento geográfico	Levantamento Bibliográfico, Pesquisa Bibliográfica, Análise Documental e Análise de Conteúdo

Fonte: Adaptado CAPES (2022).

Para alcançar seu objetivo, Fernandes (2012) parte de uma problemática muito comum na Ciência Geográfica: a dicotomia. Sempre presente nos debates epistemológicos, essa divisão, que pode englobar concepções distintas do que é Geografia ou até mesmo elementos que compõem o espaço e os sujeitos que o habitam, segundo o autor, impede uma compreensão mais profunda das relações que estão estabelecidas. O autor chama a atenção pelo fato de que essa dicotomia, vinculada às concepções clássicas de Geografia, está presente no ensino, o que dificulta o desenvolvimento de outras perspectivas que buscam ultrapassá-la.

Na tese, Fernandes (2016), parte dessa problemática para elaborar uma outra: a dificuldade do professor em superar aquela “lógica de aprendizagem em que os alunos devam reproduzir o conteúdo considerado verdadeiro” (FERNANDES, 2016, p.18). Na contramão dessa estrutura, o autor reflete a sua própria prática docente e sobre a possibilidade de ensinar uma outra Geografia, voltada ao processo e não apenas ao resultado.

Já Silva (2019) parte de uma problemática específica da questão indígena no ensino. Segundo a autora, os povos indígenas têm sido invisibilizados, principalmente no que diz respeito a seus modos de vida na atualidade. No ensino de Geografia, por exemplo, constata que os povos originários são abordados de forma superficial, limitados aos conteúdos relacionados à formação da população brasileira e, conseqüentemente, ao passado.

Guites (2019), por sua vez, fundamenta a sua investigação a partir da problemática vinculada a representação dos povos indígenas nos livros didáticos

de Geografia do Ensino Fundamental. O autor ressalta, a partir de um diálogo com outros pesquisadores, que a questão indígena tem sido abordada de forma superficial desde o surgimento do processo educativo brasileiro. O autor chama a atenção para o caráter ideológico, principalmente nos livros didáticos e afirma que essa superficialidade pode não ter se dado, ao longo da história, de modo aleatório.

Nessa mesma perspectiva, Francisco (2021) parte da problemática de que há um predomínio da visão ocidental, influenciada ainda pelo colonialismo, sobre os modos de vida e os territórios dos povos indígenas e que a educação formal tem contribuído de forma considerável a perpetuação dessa visão desde que foi instituída, dada as relações de poder que a permeiam. A autora identifica que são poucas as discussões sobre este problemática na Geografia Escolar o que, por sua vez, tem contribuído para a sua manutenção.

c) Bibliografia categorizada

Tendo em vista as problemáticas que fundamentaram as pesquisas aqui analisadas, o momento agora é de categorizá-las de acordo com as suas propostas para, a partir daí, compreender como os seus resultados contribuem para a solução dos problemas apontados. Para apresentar os resultados dessa etapa, um terceiro quadro foi elaborado contendo as categorias, os autores e os parâmetros de análise.

Quadro 3 - Categorias de análises das pesquisas sobre ensino de Geografia/2022

Categoria	Pesquisas	Parâmetro
Livros Didáticos	Silva (2019) Guites (2019) Francisco (2021)	Quais são os principais aspectos investigados? Que resultados foram obtidos?
Propostas Didáticas	Fernandes (2012) Fernandes (2016) Silva (2019)	Em qual aporte teórico as propostas estão fundamentadas? Elas levam o estudante a pensar geograficamente a questão indígena e à superação dos empecilhos existentes (superficialidade, descontextualização e fragmentação)?

Fonte: Adaptado CAPES (2022).

Inicia-se, portanto, a apresentação dos resultados pela categoria Livros Didáticos, primeiramente pela pesquisa de Silva (2019). Em sua investigação sobre o edital do PNL D 2018, e sobre as coleções de livros didáticos a ele vinculadas, a

autora analisa a exigência dos critérios de avaliação em relação aos conteúdos que abordam a questão indígena comparando, ao mesmo tempo, os editais do PNLD 2007 e 2008, anteriores à promulgação da Lei nº 11.645/2008. A pesquisadora não encontrou nestes três editais, tampouco nas coleções analisadas, referências concretas para a abordagem da questão indígena, mesmo no PNLD mais recente, o que reforça a problemática da sua pesquisa.

Guites (2019) inicia suas análises sobre os livros didáticos de Geografia do Ensino Fundamental, analisando 26 livros, sendo o primeiro datado de 1954 e o último de 2018. No primeiro período analisado, que contém livros das décadas de 1950, 1960 e 1970, o autor identifica grandes problemas relacionados, inclusive, com estereótipos. No segundo período, que contempla livros das décadas de 1980 e 1990, houve uma evolução em relação ao primeiro, mas o autor identificou que ainda existiam limitações. Já no terceiro período, que englobou as décadas de 2000 e 2010, o autor destaca os efeitos da Lei nº 11.645/2008, no qual os povos indígenas ganharam mais visibilidade em relação as duas décadas anteriores.

Francisco (2021), por sua vez, realiza suas análises de modo mais complexo em relação aos dois primeiros autores. A referida autora busca estabelecer, num primeiro momento, uma sequência de análises sobre como os povos originários e seus territórios estavam sendo representados em livros didáticos do período colonial até a década de 1990.

Após essa primeira análise, a autora investigou como se dá essa representação em livros didáticos mais atuais, como o PNLD 2017 e 2020 e, posteriormente, comparou as duas análises. De acordo com a autora, pouca coisa mudou em relação a representação dos povos indígenas e de seus territórios no decorrer dos séculos. A diferença é que, até meados do século XX os povos indígenas ou eram totalmente negligenciados ou eram alvos de preconceitos, na atualidade estes povos até estão presentes nos livros didáticos, no entanto, grande parte destes ainda ocultam aspectos importantes.

Já na categoria de Propostas Didáticas, tem-se o trabalho de Fernandes (2012). A proposta (experimentação didática) que o autor apresenta se assemelha com o que Haesbaert (2021) tem sugerido no âmbito dos estudos geográficos, pois dialoga com a Antropologia e com a Filosofia para imergir os estudantes não-indígenas na musicalidade guarani, a fim de propiciar o entendimento, por meio do

conceito de territorialidade, sobre uma possibilidade de uma outra identidade para o Mato Grosso do Sul.

O autor continua essa proposta na sua tese, mas com uma diferença. A atividade, desenvolvida no Ensino Médio, foi dividida em duas etapas. A primeira esteve relacionada a problematização dos livros didáticos, de textos jornalísticos, vídeos, fotografias e, a segunda esteve vinculada ao encontro/confronto com a musicalidade guarani. O modo pelo qual o autor formulou a atividade proporciona não apenas a desmitificação da imagem estereotipada sobre os modos de vida do povo Guarani, mas também, proporciona um outro olhar sobre a espacialidade destes povos, superando aquele viés único.

Silva (2019), por sua vez, apresentou quatro sequências didáticas para serem desenvolvidas no Ensino Médio. Interligadas entre si, tais sequências foram nomeadas pela autora da seguinte forma: 1) Percepção sobre os povos indígenas; 2) Formação da população brasileira: contribuição dos povos originários; 3) Existem indígenas no Rio Grande do Norte? 4) Existem indígenas no Rio Grande do Norte!

Enquanto a primeira sequência problematiza a percepção dos estudantes sobre os povos indígenas, a segunda vai de encontro com a problemática da autora, ou seja, de que os povos originários são abordados na Geografia Escolar apenas em conteúdos relacionados à formação da população brasileira. Já a terceira e a quarta são mais específicas para o Rio Grande do Norte, levando aos estudantes a se questionarem sobre as etnias indígenas existentes no estado e, conseqüentemente, as compreenderem.

A partir deste levantamento e das discussões expostas, aponta-se para algumas premissas básicas para a superação da problemática em torno do ensino das questões indígenas na Geografia. A primeira diz respeito à necessidade de um domínio teórico conceitual sobre o ensino de Geografia no contexto brasileiro de modo a superar os problemas da superficialidade, da descontextualização e da fragmentação do tema na Geografia escolar. Santos e Souza (2021) apontam que para ensinar a disciplina nesta perspectiva, a capacidade de pensar criticamente os fenômenos geográficos para então ensiná-los decorre dos fundamentos teóricos que estão na base deste ensino e dessas superações.

A segunda, decorrente da primeira, diz respeito ao fato de que as ferramentas teóricas para ensinar Geografia possibilitam a percepção de erros

conceituais e descontextualizados presentes no âmbito escolar e, a partir destas percepções, corrigi-los ascendendo a novos conhecimentos, novos conceitos (SOUZA; CASTELLAR, 2016). São, portanto, possibilidades de abordagens das questões indígenas no ensino de Geografia, superando o problema aqui tratado.

CONSIDERAÇÕES

A partir das discussões estabelecidas neste texto, pode-se afirmar que a abordagem geográfica conexa aos povos indígenas ainda tem sido considerada um grande desafio. Os problemas historicamente construídos, principalmente durante o processo de colonização e a incompatibilidade entre as concepções de Geografia, fundamentadas por referenciais europeus e as espacialidades indígenas, são os principais empecilhos para que este desafio seja superado.

Um exemplo é a emissão tardia da Lei nº 11.645/2008 que, embora oriente o ensino sobre os povos indígenas, não conseguiu dissipar a problemática que envolve os estudos relacionados a estes povos. No âmbito da Geografia, com algumas evoluções, a superficialidade, a descontextualização e a fragmentação ainda se fazem presentes nos documentos curriculares, livros didáticos e no modo pelo qual os professores ensinam. Esse último fator tensiona um outro problema: a questão indígena também não tem sido abordada de forma satisfatória na formação docente em Geografia, como preconiza Haesbaert (2021) e Amparo (2012).

Nesse sentido, os resultados provenientes do levantamento de pesquisas aqui realizadas, materializam as dificuldades apontadas nas discussões presentes neste texto. Entretanto, estes resultados, também, evidenciam que uma mudança no curso da questão indígena na Geografia escolar não é impossível. As propostas didáticas apresentadas por alguns pesquisadores mostram que, com uma devida formação, a compreensão e, conseqüentemente o ensino, sobre as espacialidades indígenas é completamente realizável.

Por fim, partindo da premissa de que, para solucionar um problema é necessário, primeiro, identificá-lo e compreendê-lo em seu contexto histórico para, a partir daí, pensar estratégias visando a sua superação, acredita-se que a investigação aqui apresentada contribui significativamente para as discussões relacionadas às questões étnico-raciais no ensino, especificamente a questão indígena na Geografia Escolar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, W. R. A. A educação jesuítica no Brasil e o seu legado para a educação na atualidade. **Revista Grifos**, n.36/37, 2014. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/grifos/article/view/2540>. Acesso em: 12 jun. 2021.

AMPARO, S. dos S. Da invisibilidade da questão indígena na Geografia: relato de participação no V Simpósio Nacional I Internacional sobre Espaço e Cultura. **Revista de Estudos e Pesquisas – FUNAI**, v.4, n.2. 2007. Disponível em: <https://repositorio.sistemas.mpba.mp.br/jspui/handle/123456789/496?mode=full>. Acesso em: 10 jun. 2021.

AMPARO, S. dos S. A questão indígena como questão urbana: notas para a construção de uma problemática geográfica. **Ensaio de Geografia**, v.1, n.2. 2012. Disponível em: https://periodicos.uff.br/ensaios_posgeo/article/view/36242. Acesso em: 10 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 jun. 2021.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasileira, MEC/SEF. 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/geografia.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2021.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrize>. Acesso em: 25 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 25 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 25 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 25 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 25 ago. 2020.

BRASIL. Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008. Parecer nº14/2015. Conselho Nacional de Educação. 2015

CAVALCANTI, L. de S. **Pensar pela Geografia. Ensino e relevância social**. Goiânia. C&A Alfa e Comunicação, 2019.

CIGOLINI, A. A; SILVA, M. C. A temática indígena no ensino de Geografia: problemas e caminhos. **Revista Geografar**. v.15, n.1. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/geografar/article/view/69961>. Acesso em: 17 jun. 2022.

FANELLI, G. de C. R. A Lei 11.645/08: história, movimentos sociais e mudança curricular. **Dissertação** (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 144p. 2018. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/21368>. Acesso em: 17 jun. 2022.

FERNANDES, A. M. O lugar e o som: estudo geográfico da “música guarani” – reflexões a partir do ensino. **Dissertação** (Mestrado). Universidade Federal de Dourados. 157p. 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/190>. Acesso em: 17 jun. 2022.

FERNANDES, A. M. Outras imaginações espaciais: experimentações e derivas entre sons e imagens no ensino de Geografia. **Tese** (Doutorado em Geografia). Universidade Federal da Grande Dourados. 182p. 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/2187>. Acesso em: 17 jun. 2022.

FRANCISCO, D. L. Os territórios indígenas na produção didática de Geografia no Brasil. **Tese** (Doutorado). Universidade Estadual Paulista, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/204416>. Acesso em: 10 mai. 2022.

GASTAL, L. de S. Conhecimento indígena – Presente! Os saberes e fazeres dos povos originários nas práticas pedagógicas de Geografia. **Monografia** (Graduação). Departamento de Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 63p. 2021. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/222787>. Acesso em: 10 dez. 2021.

GATTI, B; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Viviam; PFAFF, Nicolle (org.). **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 29-38.

GUITES, A. R. L. Geografia e livro didático: representação dos povos indígenas. **Dissertação** (Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria. 115p. 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/19848>. Acesso em: 10 dez. 2021.

HAESBAERT, R. **Território e descolonialidade: sobre o giro (multi)territorial/de(s)colonial na América Latina**. Buenos Aires. CLACSO. 2021. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20210219014514/Territorio-decolonialidade.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2021.

MOROSINI; M. C; NASCIMENTO, L. M; NEZ, E. Estado do Conhecimento: metodologia na prática. **Humanidades e Inovação**. v.8, n.55. 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4946>. Acesso em: 21 mar. 2021.

PRINTES, R. B. Presença indígena nos livros didáticos de Geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v.4, n.8. 2014. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/247>. Acesso em: 20 mar. 2022.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo. Companhia das Letras, 1995.

SANTOS, L. S. C; SOUZA, V. C. de. Pensar e raciocinar a Geografia como instrumento de cognição. **Signos Geográficos - Boletim NEPEG de Ensino de Geografia**, v. 3, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/signos/article/view/67379>. Acesso em: 20 mar. 2022.

SILVA, M. A conquista da escola: educação escolar e movimento de professores indígenas do Brasil. **Em Aberto**. v.14, n.63. 2008. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2282>. Acesso em: 20 mar. 2022.

SILVA, B. C. C. **Desenvolvimento, aprimoração e consolidação de uma Educação Nacional de Qualidade: Ensino da história e da cultura dos povos indígenas**. Relatório Final de Consultoria. Ministério da Educação. 2012.

SILVA, M. C. da P. A temática indígena na Geografia Escolar: proposições de sequências didáticas para o ensino médio. **Dissertação** (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/27317>. Acesso em: 10 mar. 2021.

SOUZA, V. C. de. CASTELLAR, S. M. Vanzella. Erros didáticos e erros conceituais no ensino da Geografia: retificações e mediações à construção do conhecimento. **Boletim Goiano Geografia**, v. 36, n. 2, p. 241-264, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/bgg/article/view/241>. Acesso em: 10 mar. 2021.