

PRESEÇA/ AUSÊNCIA DOS POVOS INDÍGENAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA: REFLEXÕES SOBRE UMA ABORDAGEM INTERCULTURAL NO ENSINO

PRESENCIA/AUSENCIA DE PUEBLOS INDÍGENAS EN LOS LIBROS DE TEXTO DE GEOGRAFÍA: REFLEXIONES SOBRE UN ENFOQUE INTERCULTURAL DE LA ENSEÑANZA

 Julia Lobato Pinto de Moura ^A

 Maria de Jesus Morais ^A

^A Universidade Federal do Acre (UFAC), Rio Branco, AC, Brasil

Recebido em: 08/02/2022 | 21/07/2022 DOI: 10.12957/tamoios.2023.65236

Correspondência para: Julia Lobato Pinto de Moura (lobato.julia@gmail.com)

Resumo

Esta é uma reflexão sobre os conteúdos referentes aos povos nativos presentes nos livros didáticos de Geografia, com o objetivo de identificar se estes documentos apontam caminhos para uma abordagem intercultural, que leve à reflexões sobre geografias indígenas, suas lutas sociais, suas cosmologias e permanentes estratégias de resistência. Interessa-nos investigar como as temáticas indígenas são abordadas em livros didáticos de geografia, destacando a importância de olhar e ouvir as vozes dos pensadores indígenas. A perspectiva teórico-metodológica que embasa a análise dos documentos está ancorada no campo dos estudos culturais e críticos, sendo a interculturalidade uma perspectiva que dialoga diferentes cosmologias, epistemologias e racionalidades de forma horizontal. Os livros analisados da coleção “Espaço e Vivência”, utilizados na rede estadual de ensino do Acre, permite que professores e alunos tenham acesso a conhecimentos sobre a sociodiversidade de povos indígenas, porém nota-se um silenciamento das ciências indígenas em diversos momentos que poderia haver uma maior ecologia de saberes.

Palavras-Chaves: Interculturalidade; Ensino de Geografia; Povos Indígenas.

RESUMÉN

Esa es una reflexión de los contenidos a ella acerca de los pueblos indígenas que están en los libros didácticos de la clase de Geografía para identificar caminos en relación a una teoría intercultural para reflexiones acerca de geografías indígenas, sus peleas sociales, sus cosmologías, más allá estrategias de resistencia. Nos interesa investigar cómo se abordan los temas indígenas en los libros de texto de geografía, destacando la importancia de mirar y escuchar las voces de los pensadores indígenas. La perspectiva teórico-metodológica que subyace al análisis de documentos está anclada en el campo de los estudios culturales y críticos, siendo la interculturalidad una perspectiva que dialoga con diferentes cosmologías, epistemologías y racionalidades de forma horizontal. Los libros analizados de la colección “Espaço e Vivência”, utilizados en la red estatal de educación de Acre, permiten a profesores y alumnos acceder a conocimientos sobre la sociodiversidad de los pueblos indígenas, pero hay un silenciamiento de las ciencias indígenas en varios momentos que podría hay una mayor ecología del saber.

Palabras clave: interculturalidade, enseñanza de Geografía, pueblos indígenas





INTRODUÇÃO

Este é um estudo sobre representações dos povos indígenas nos livros didáticos de geografia e possibilidades de avanços no sentido de uma abordagem intercultural. O objeto de estudo é um conjunto de documentos que serve de orientação para o trabalho dos professores de Geografia da Educação Básica, pensando o livro didático e os parâmetros curriculares como ferramentas de ensino e portadores de discurso enquanto prática social. O objetivo é investigar como as temáticas indígenas são abordadas nos livros didáticos de Geografia, e discorrer sobre possíveis caminhos para uma abordagem intercultural no ensino; refletir sobre as geografias indígenas, destacando a importância de ler, ouvir e falar de conteúdos feitos por professores, escritores e pensadores indígenas; analisar a relação dos conteúdos propostos com o contexto de aplicação da lei 11645/08 no ensino de Geografia, evidenciando possibilidades e limites presentes em livros didáticos.

Ao analisar experiências no Brasil e América Latina, reconhecemos que desde as últimas décadas do século XX, houve diversos avanços em termos de promoção de uma educação intercultural em contextos indígenas e não-indígenas, a partir da produção de materiais didáticos, incremento de uma educação bilíngue, esforços para registro das línguas maternas e marcos legais como a lei nº 11645/08 no contexto da Educação Básica. Esta lei instituiu a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, e preconiza como conteúdo programático os “diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira”, entre eles “o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.” (BRASIL, 2008). Porém, como destaca Crisóstomo (2012) e Chirif (1997), muitas vezes as políticas interculturais supõe apenas que os indígenas se interculturalizem, isto é, aprendam a língua e as formas de organizar o conhecimento hegemônicas para os outros setores do país, sem que estes tenham que realizar o processo recíproco, isto é, sem que a Educação Básica, o Ensino Regular, também se voltem para olhar a história, geografia, as formas de fazer ciência e produzir conhecimento em contextos indígenas.

Durante a pesquisa documental com livros didáticos, com a nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC) de Geografia, à luz do que recomenda a lei nº 11645/08, procuramos identificar em quais conteúdos da geografia a temática indígena é abordada. O que é dito? Como é dito? O que não é dito e poderia ser dito? Os indígenas são retratados em conteúdos diversos ou só naqueles referentes à formação do Brasil e suas populações? A luta pelos direitos territoriais aparece? Os conhecimentos, cosmologias e epistemologias indígenas são enfatizados? A diversidade cultural indígena é salientada? Há uma reflexão crítica sobre os estereótipos que colocam os povos indígenas como pertencentes a um “passado”? Que



práticas interculturais com temáticas indígenas podem ser realizadas no contexto da sala de aula de Geografia no Ensino Regular a partir deste material didático elementar, o livro?

A lei Nº 11.645/08 não inclui a Geografia como área prioritária quando, no 2º parágrafo do texto, define que os conteúdos referentes “serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras” (BRASIL, 2008). Porém, existem relações intrínsecas entre os conteúdos programáticos descritos na lei e os da área da Geografia nas escolas, como formação do povo e do território brasileiro, estudos demográficos e de desigualdades étnicas, migrações, territórios tradicionais, entre muitos outros. A literatura indígena e suas cosmologias também podem ser importantes instrumentos numa aula de Geografia, em uma perspectiva etnogeográfica.

REVISÃO TEÓRICA

Para Chirif (1997) a categoria de identidade é sempre problemática, posto que são representações estratégicas e imaginárias que visam construir uma suposta unidade do ser enquanto coletivo, e é sempre um processo de assimilação e aprendizado cultural, nunca concluído. A identidade, como ressalta Chirif (1997) e Silva (2000), é fundada na construção de uma diferença, na relação com o Outro, o distinto. E é ao mesmo tempo um processo de assimilação e aprendizagem cultural que muda o tempo todo, de acordo com as dinâmicas internas e as variadas influências do exterior.

O termo “índio” está escrito na Constituição brasileira de 1988, e nestes termos é a eles garantido no Art. 231 “os direitos originários sobre as Terras.” A expressão índio ou indígena corresponde a

aqueles que descendem de populações que viviam no país ou região geográfica na qual o país estava inserido no momento de sua conquista ou colonização ou do estabelecimento de suas fronteiras atuais e que, independentemente de sua condição jurídica, mantém algumas de suas próprias instituições sociais, econômicas, culturais e políticas ou todas elas. (OIT, 2011, p.17).

A despeito de ser um termo de uso oficial, é lido atualmente como um generalismo grosseiro carregado de notas pejorativas, um “erro de Colombo” que teimamos em reproduzir. Categorias genéricas como índio, indígena, negros, mestiços, entre outras definições usadas nos discursos de racialização dos corpos também precisam ser analisadas “*con el objetivo de echar luz sobre cómo ella juega en el proceso de occidentalización de la sociedad*” (CHIRIF, 1997, p.135), seja peruana ou brasileira, ou latino-americana, amazônica, porque todos esses



significantes dizem de uma região/espço do mundo marcados e inaugurados nas relações e discursos da colonização-colonialidade-modernidade.

A escola pode ser espaço para reprodução de visões estereotipadas ou de leituras críticas que contribuam para que a sociedade conheça a sociodiversidade indígena, respeite e fortaleça suas lutas e direitos à partir da escuta ativa do que eles têm a nos dizer, sobre como é ser e estar em um mundo que, há pelo menos cinco séculos, vem se reterritorializando e resistindo às sistemáticas tentativas de apagamentos. As visões estereotipadas oscilam entre a concepção romântica de sujeitos sociais puros, inseridos na natureza, ingênuos, presente no passado, ou de sujeitos bárbaros, selvagens, primitivos e preguiçosos, empecilho para o progresso, e ambas narrativas precisam passar por um processo de desconstrução. Ouvir, ler e trabalhar em sala de aula com temáticas e autores indígenas pode ser um primeiro exercício intercultural nessa direção. Será que os livros didáticos trazem essas vozes para serem lidas/ouvidas?

Santos (1996) pensa que, para construir a cidadania através da Geografia, é preciso construir a Geografia através da ideia de cidadania, tarefas inseparáveis. A perspectiva de uma geografia cidadã nos leva a uma epistemologia sobre nossa existência como professoras e formadoras de professores, e o nosso papel no processo de desconstrução de estereótipos eurocêntricos que justificam e naturalizam discursos e práticas violentas contra os povos indígenas em todo o mundo. O que falamos sobre os povos indígenas em sala de aula, deste lugar de professoras não-indígenas e para alunos não indígenas em sua maioria, e o quanto os livros didáticos favorecem ou não uma abordagem significativa e intercultural no espaço da escola regular, é sobre o que estamos à refletir.

Fonseca (2012) propõe o que seriam as bases científicas para desenvolvimento de pesquisas em uma perspectiva intercultural, alargando o conceito de ciência para além da ótica ocidental instituída, para aproveitar a diversidade de cosmovisões que coexistem em espaços pluriculturais como o Peru, de onde o autor escreve. O autor se questiona sobre as possibilidades de desenvolver uma prática científica intercultural em um país como o Peru, com mais de 40 povos e, portanto, com mais de 40 tradições científicas específicas. De alguma forma é necessário destacar que entre a diversidade de etnias indígenas, não existe um pensamento único, uma ciência, uma arte única. A memória é um saber gravado em seus corpos, que conecta passado e presente. Cada nação indígena conseguiu preservar e atualizar em alguma medida seus repertórios, suas tradições, territorialidades, conhecimentos, línguas, conceitos, artes, assim como suas geografias.

Para CLAVAL (1999, p. 70), etnogeografia é uma “noção pouco empregada”, um campo de trabalho e de investigação que vem crescendo mas ainda é pouco explorado.



Investigar as geografias concebidas e praticadas por diversos grupos, seus esforços cartográficos, é propor um enfoque por muito tempo silenciado na história do pensamento geográfico, “os significados que as diversas sociedades conferem à sua inserção no espaço, as suas etnogeografias” (CLAVAL, 2006, p. 21). Haveria uma geografia indígena, ou muitas geografias indígenas, isto é, muitos modos de pensar, sentir, descrever a espacialidade e as relações sociedade-natureza. Daniel Munduruku aponta para diferenças entre os saberes de sociedades indígenas e não-indígenas no que toca às habilidades para se ler o mundo, ou seja, interpreta-lo, estuda-lo – no limite, fazer geografia – que também é história, literatura, ciência e arte.

Durante muito tempo, a ausência de uma escrita alfabética, do letramento, foi um argumento utilizado para desqualificar sociedades indígenas dentro de um esquema eurocentrado de suposta evolução humana. Munduruku, por sua vez, destaca que para se ler os códigos da escrita da floresta, entender sua linguagem, é preciso também ser alfabetizado.

Este alfabeto, que a natureza teima em manter vivo; esta escrita invisível aos olhos e coração do homem e da mulher urbanos, tem mantido as populações indígenas vivas em nosso imenso país. Esta escrita fantástica tem fortalecido pessoas, povos e movimentos, pois traz em si muito mais que uma leitura do mundo conhecido... traz também em si todos os mundos: o mundo dos espíritos, dos seres da floresta, dos encantados, das visagens visagentas, dos desencantados. (MUNDURUKU, s.d., *on-line*).

O que os saberes das tradições Munduruku, Krenak, Huni-kuin, Manchinere, Ashaninka etc, teriam a nos ensinar na perspectiva de um processo de ensino de geografia intercultural? Os livros didáticos apontam caminhos? Os livros didáticos produzidos pelos professores indígenas para usarem em suas escolas, talvez, sim. Ikumã Metyktire, professor indígena do Parque do Xingu, compara a ciência geográfica à ciência dos pajés, por sua capacidade de fazer um grande escaneamento da Terra. “Vê tudo que anda no mato: bicho que mora no lago, morro, cobra, jenipapo, demarcação da área, aldeia onde mora nosso povo, a pesca no rio, até o arreiro onde a anta mora.” (METYKTIRE, 1998, p.10)

A escola e o conceito de escolarização não pertencem ao mundo indígena, nem o conceito de geografia. Isso não significa que entre os indígenas não haja um movimento no pensamento, no conjunto de práticas cotidianas não compartimentadas, que visa ensinar costumes, a língua e as tradições, o modo de pensar, ler e interpretar o espaço em que se vive, as relações políticas e afetivas que se constroem no lugar, isto é, educar e fazer suas geografias. Fonseca (2012) sugere que uma perspectiva intercultural reconhece que os diferentes sistemas culturais possuem formas específicas de produção de conhecimentos, epistemologias próprias, tratando-as em igualdade, sem produzir hierarquias. É por isso que



pensamos que a definição de Metyktire que diz que “A geografia é como se a gente virasse pajé grande” (METYKTIRE, 1998, p. 10) tem muito a nos ensinar.

Orlandi (2007) nos coloca diante das políticas de silêncio e silenciamentos para pensar o silêncio enquanto constitutivo de sentido. Em sua análise sobre o silêncio e a presença/ausência do índio/indígenas na identidade cultural brasileira, destaca que apesar de serem muitas as narrativas sobre estes indivíduos, seus povos, tradições e costumes, nos discursos que constituem a nação, tais indivíduos não falam na história do Brasil, nos textos que são tomados como documento. “Ele não fala, mas é falado pelos missionários, pelos cientistas, pelos políticos.” (ORLANDI, 2007, p. 59)

Freire (2000), em suas cartas em defesa de uma pedagogia da indignação, nos leva a refletir sobre possibilidades de práticas interculturais no ensino e sobre “o direito e o dever de mudar o mundo”, a compreensão da história como possibilidade. Aproximando daquilo que entendemos ser os estudos culturais e uma perspectiva decolonial, interessa-nos que a prática de ensino de Geografia nas escolas e universidades, com o apoio dos livros didáticos submetidos à uma leitura crítica, abra-se para a escuta e escrita de mulheres e homens indígenas, um amalgama identitário diverso, mas com traços em comum.

Um mergulho nas ciências, geografias, histórias e literaturas indígenas possibilita-nos pensar numa teia e “ecologia de saberes” que dialogue diferentes formas de conhecimentos, capazes de colocar em questão o monopólio da lógica ocidental moderna e eurocentrada, que define o que é geografia a partir de apenas uma determinada tradição cultural e geográfica, assim permitindo um “reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer sua autonomia.” (SANTOS, 2007, p.85)

METODOLOGIA

Neste estudo analisamos livros do ensino fundamental utilizados na rede pública de Rio Branco, Acre, da Coleção “Espaço e Vivência” do 6º ao 9º ano (PNLD 2017-2019), de autoria de Levon Boligian, Rogério Martinez, Wanessa Garcia, Andressa Alves, mais especificamente na Escola Estadual Elozira dos Santos Thomé, campo de estágio supervisionado em ensino de Geografia da Universidade Federal do Acre. Esses livros foram obras de apoio para elaboração das regências no contexto de realização de estágios supervisionados.

Ao analisar experiências no Brasil e América Latina, reconhecemos que desde as últimas décadas do século XX, houve diversos avanços em termos de promoção de uma



educação intercultural em contextos indígenas, a partir da produção de materiais didáticos próprios, incremento de uma educação bilíngue, esforços para registro das línguas e formas de mapeamento próprios, como o "Atlas Geográfico Indígena do Acre" (RESENDE, GAVAZZI, 1996). Esta foi uma iniciativa da Comissão Pró-Índio do Acre, através de cursos de geografia ministrados no início da década de 1990, no contexto do projeto "Uma Experiência de Autoria". Professores indígenas dos povos Kaxinawa (Huni Kuin), Jaminawa, Apurinã, Manchineri, Shawanawa, Yawanawa, sob coordenação de Marcia Spyer Resende e Renato Antônio Gavazzi, se aproximaram e se apropriaram de conhecimentos da cartografia convencional, reelaborando-os. Assim recriaram, ressignificaram e produziram seus próprios mapeamentos imagéticos e textuais. É um bom exemplo de prática intercultural, mas como fazer o movimento inverso? A escola ir aos povos indígenas, suas memórias, mentalidades e aprender com eles, com o que eles têm a nos ensinar sobre o planeta Terra, suas geografias, suas cartografias. Os livros didáticos de geografias poderiam trazer ecos destas vozes e pensamentos, no sentido de descolonizar o currículo, ainda marcado pelo etnocentrismo ocidental naturalizado como verdade universal.

Muito já se criticou o professor que se apoia exclusivamente no livro didático, material que não deve ser tratado como um manual de verdades e regras para o ensino e nem utilizado como único meio da intervenção do professor e da pesquisa do aluno. Porém, é preciso destacar a importância do livro didático sobretudo na vida dos estudantes de escolas públicas e periféricas, e os avanços advindos com o Plano Nacional dos Livros Didáticos (PNLD) no sentido de ampliar o acesso ao material. É importante um permanente processo crítico reflexivo acerca dos textos que lemos, sobretudo aqueles que apoiam e direcionam a prática docente, como os livros didáticos e as matrizes curriculares.

Ensinar geografia implica reconhecer que ela é uma ciência que comporta um emaranhado de perspectivas teórico-metodológicas, e que a construção de um conhecimento dito geográfico, seja dentro ou fora da sala de aula, pode se dar a partir de múltiplas escolhas conceituais e procedimentais - em contínua transformação. Sabe-se que nas aulas de Geografia o livro didático é um dos recursos mais utilizados. É uma importante ferramenta de ensino e portador de discursos. Ali o aluno tem acesso a mapas que espacializam as informações, fotografias, charges e outras imagens e textos que interpretam a realidade, explicam o funcionamento de um fenômeno ou retratam algum contexto.

O livro didático é um auxílio no ensino-aprendizagem para o professor e para o aluno, cabendo ao docente a responsabilidade de apresentá-lo como fonte de pesquisa, descoberta, e vínculo com a vida social do aluno. Em algumas situações, o livro didático é o único material impresso de que os alunos dispõem e a única fonte para a conhecimento da imagem do Outro. Os livros didáticos, como ressalta TONINI (2009), são como máquinas de produção de



sentidos, de significados, e são igualmente instauradores de uma dada forma de ver e dizer a realidade. Ao professor está dado saber e ensinar a lê-lo, reconhecendo suas possibilidades e limites como recurso didático.

RESULTADOS

Analisar criticamente os livros didáticos de que dispõe como ferramenta de ensino é parte do trabalho de pesquisa do docente. Na Coleção “Espaço e Vivência” encontramos os conteúdos de Geografia distribuídos nas 4 séries finais do ensino fundamental da seguinte forma, conforme a BNCC: 6º ano - Introdução a Ciência Geografia; 7º ano - A organização do espaço brasileiro; 8º ano - O espaço geográfico mundial; 9º ano - A dinâmica dos espaços da globalização.

A nova BNCC para a área da Geografia enfatiza o raciocínio geográfico e pensamento espacial como habilidades necessárias para o exercício da cidadania. O termo índio não é utilizado, sempre o termo indígenas, assim como nos livros didáticos analisados. As temáticas referentes aos povos indígenas são literalmente citadas sobretudo no 7º ano, quando define-se que o professor de Geografia deve:

(EF07GE03) Selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades indígenas, de remanescentes de quilombolas, 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.

O livro do 6º ano tem o foco na geografia da natureza, e é pequena a presença do pensamento indígena e suas geograficidades. Nos tópicos de introdução à ciência geográfica, uma foto do povo Kamayurá aparece ao lado de outras (figura 1), que visam retratar as diferentes formas de organização do espaço e relação dos seres humanos com a natureza. Geralmente, os textos se referem aos indígenas sempre destacando seu grupo étnico específico, o que favorece que os alunos conheçam a sociodiversidade existente. Na imagem, a descrição: “expressão cultural de um grupos de indígenas do povo Kamaiurá, que vive no Parque Indígena do Xingu, Mato Grosso, em 2014.”

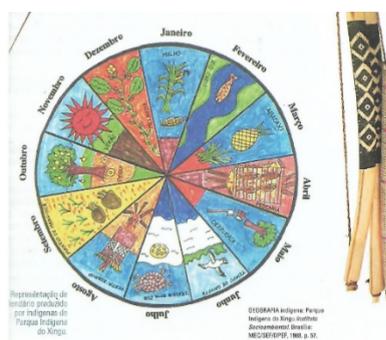
Há um tópico especial sobre “Povos indígenas e a agricultura”, muito importante para desconstruir concepções estereotipadas de que os indígenas viviam só de coleta e caça. É o único pequeno trecho em que, de alguma forma, as vozes dos povos indígenas se fazem presentes nesse livro, com reprodução do calendário agrícola elaborado pelos professores indígenas do Parque do Xingu. (figura 2)



Figura 1



Figura 2



Fonte: Coleção Espaço e Vivência, 6º ano.

O restante do livro do 6º ano aborda aspectos relevantes da estrutura natural da Terra, formas de representação em mapas, mas em nenhum momento acontece diálogo com conhecimentos de povos indígenas, como, por exemplo, a influência da língua tupi nos topônimos de relevos, paisagens e na hidrografia nacional (Itambé, Itabirito, Itioca, Pindamonhangaba, Piracanjuba, Piratininga, Caatinga, etc.) ou textos e mapas produzidos e reunidos em atlas ou publicações de indígenas.

Talvez o 6º ano seja o momento ideal de trazer um pouco do pensamento de professores e escritores indígenas que problematizam a ideia de natureza do homem dito moderno, o “branco colonizador” que, ao estabelecer uma dicotomia entre sociedade-natureza, entre a Terra e a humanidade, coloca em primazia os interesses econômicos, de dominação de territórios e coisificação de seres vivos, que são inteligências humanas e não-humanas. A natureza passou a ser tratada como recurso e mercadoria. Ailton Krenak (2019) sugere que a narrativa globalizante vem apagando as narrativas dos povos tradicionais que produzem outras visões de mundo, outras geografias, sentidos e descrições para a relação homem-meio, onde a pedra é uma irmã, um rio é um avô, a floresta uma rainha, etc.

No Equador, na Colômbia, em algumas dessas regiões dos Andes, você encontra lugares onde as montanhas formam casais. Tem mãe, pai, filho, tem uma família de montanhas que troca afeto, faz trocas. E as pessoas que vivem nesses vales fazem festas para essas montanhas, dão comida, dão presentes, ganham presentes das montanhas. Por que essas narrativas não nos entusiasmam? (KRENAK, 2019, p. 10)



Ailton Krenak sintetiza dizendo que trata-se do “abuso do que chamam razão” (2019, p.19), que passa uma ideia de que nos descolamos da terra e da nossa condição de natureza, “vivendo uma abstração civilizatória” (KRENAK, 2019, p.22).

No livro do 7º ano, a temática indígena é abordada com mais frequência, pois o conteúdo desta série é voltado para a geografia do Brasil. No início do capítulo sobre Formação do Território Brasileiro, observa-se um mapa destacando que o território era originalmente ocupado por uma diversidade de povos indígenas, mas não explicita o genocídio e etnocídio sofrido por essas populações como parte inerente do processo de colonização, a violência bandeirante e a catequese.

Os povos indígenas pouco são citados nos capítulos sobre dados demográficos e questões agrárias. Nos capítulos sobre Cidades brasileiras há uma reflexão sobre “Índios urbanos”. Quando se refere à regionalização do território brasileiro, na parte sobre a Amazônia, reproduz o velho mito do vazio demográfico ao defender que “parte considerável desta região ainda é desabitada” (BOLIGIAN, MARTINEZ, GARCIA, ALVES, 2015, p. 21).

Nos capítulos sobre a região norte e centro-oeste, a presença indígena é salientada, defendendo a tutela do Estado para conter os conflitos dos quais se veem vítimas pelo avanço da ocupação e agronegócio nestas regiões. Pouco se enfatiza a luta e resistência histórica dos povos indígenas, tampouco a presença indígena nas outras regiões do território brasileiro. É mais um exemplo de um trecho que merece ser problematizado pelo leitor/professor no sentido de reconhecer, como destaca Márcia Kambeba, que a “ação do Estado opera na implantação de infraestrutura para assegurar dinamismo econômico e social, e, por conseguinte, não poupa os territórios étnicos.” (SILVA KAMBEBA, 2012 p. 32)

No final desta edição, há um caderno especial intitulado “Os povos indígenas: território, cultura e sociedade” que é bem interessante para aprofundar o conhecimento sobre suas características e direitos territoriais, mas fica a questão se não seria ainda mais importante desenvolver essas temáticas e inseri-las com mais frequência e não apenas como tópicos especiais, que acabam sendo de leitura facultativa e complementar.

No livro do 8º ano, cujo foco é América e África, nosso olhar se volta para os povos indígenas fora do Brasil. Observamos que no capítulo 1, que trata da formação do planeta Terra, apresenta-se as teorias científicas mais aceitas e ao final há uma recomendação para a leitura do livro “Histórias do Céu e da Terra: Lendas indígenas do Brasil”, que traz narrativas indígenas sobre a origem do mundo. Em seguida, há um interessante tópico sobre “Mitos e ciência: um modo de entender a natureza”, que mostra como o conhecimento das diversas mitologias são formas de explicação do mundo, assim como a ciência - o que nos lembra o



diálogo com a “Dialética do esclarecimento” de Adorno e Horkheimer. Essa leitura, apesar de não citar literalmente narrativas indígenas, nos chega como um tímido porém já significativo esforço na direção do livro didático de geografia permitir uma abordagem intercultural. Os autores destacam que, para várias sociedades, o que chamamos de “mitos e lendas” são explicações para diversos fenômenos da natureza e convivem e dialogam com as explicações científicas. E que o ser humano tem sido “um incansável ‘caçador’ de respostas para os complexos fenômenos da natureza.” (BOLIGIAN, MARTINEZ, GARCIA, ALVES, 2015, p. 21)

Populações nativas de outras partes do mundo são mencionados nesse livro, como os batwa, povos caçadores e coletores da África central, cuja imagem ilustra um texto intitulado “Nem todos são capitalistas”, de Marie Roué. Há um mapa que mostra a diversidade étnica na África e a arbitrária formação de seus estados independentes. Há 4 capítulos voltados para a América Latina, porém não há um aprofundamento sobre os povos originários, as civilizações ameríndias conhecidas como os Astecas, Incas, Maias, ou os processos de colonização. Enfatiza-se que a diversidade cultural do continente compreende “três grupos principais: indígenas, europeus e africanos” (BOLIGIAN, MARTINEZ, GARCIA, ALVES, 2015, p. 104), reforçando a narrativa do encontro das três raças sem maiores problematizações. Sobre o espaço agrário na América Latina, a questão indígena é abordada convidando os alunos a interpretar a letra da música “Índios” de Renato Russo - em um exercício dissertativo. Notou-se a ausência de referência ao genocídio na colonização da América do Norte. Do processo de colonização da América anglo-saxônica, nada é falado a respeito da violência empreendida sobre os povos nativos e sua diversidade.

No livro do 9º ano, o foco é o mundo da tecnologia e a globalização, e debruça-se sobre a geografia regional da Europa, Ásia, Oceania. Algumas notas são tecidas sobre povos nativos do Ártico e sobre a exclusão social das minorias étnicas e povos nativos que habitam a Bacia do Pacífico. Nesse caso, o genocídio das populações nativas é mencionado. Fala-se das consequências da colonização para os aborígenes e maoris, povos nativos da Austrália e Nova Zelândia dizimados com a ocupação inglesa, e das condições de subdesenvolvimento e pobreza em que vivem os remanescentes destes povos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das leis 10639/2003 e 11645/2008, podemos tentar entender o processo de instituição de uma mudança na matriz curricular e as implicações disso na prática de ensino dos professores de Geografia, atentos à importância de rever paradigmas eurocentristas consolidados na perspectiva geográfica. As leis que fizeram os acréscimos à LDB e tornaram



obrigatório o ensino de “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” sem dúvidas causaram impactos positivos nas escolas e na produção dos livros didáticos. Mesmo que muitas vezes de forma ainda tímida, restrita a iniciativas individuais de alguns professores e a comemorações pontuais em alusão ao “Dia do Índio” ou “Dia da Consciência Negra”, houve avanços. Porém, muitas pesquisas, como Gatinho (2012) e Cruz e Jesus (2013), têm observado que a aplicação das referidas leis não tem sido satisfatória, seja por falta de preparo dos professores, disponibilidade de materiais didáticos específicos, vontade política e em alguns casos, intolerância e preconceitos historicamente arraigados em relação ao Outro.

Os livros analisados da coleção “Espaço e Vivência”, utilizados na rede estadual de ensino do Acre, aprovado pelo PNLD para ser utilizado nas escolas de 2017-2019, permitem que professores e alunos tenham acesso a conhecimentos sobre a sociodiversidade de povos indígenas e um pouco de suas geografias, isto é, arranjos socioespaciais e lutas pela sobrevivência e pelos territórios, em uma sociedade que há séculos tenta coloniza-los e extingui-los de diversas formas. Em foco, questões demográficas e sobre a terra. Se bem trabalhado pelo professor/a, os livros podem atender ao que regulamenta a BNCC e a lei 11645 sobre ensino de histórias e culturas indígenas.

Percebe-se, no entanto, um silenciamento dos conhecimentos indígenas em diversos momentos em que poderia haver uma maior ecologia de saberes, seja na interpretação do relevo, da distribuição das águas e das mudanças climáticas, seja nas questões econômicas, de uso dos recursos das florestas, conflito nas cidades e campos.

Trazer mais a produção de professores e escritores indígenas em nossos textos, suas cartográficas, pode favorecer o diálogo intercultural no ensino de Geografia entre pessoas não-indígenas, contribuindo na luta antirracista, combatendo preconceitos e intolerâncias persistentes com ciência, arte, filosofia e ecologia de saberes. Pensar as etnogeografias indígenas é pensar formas de descolonizar o pensamento e o currículo e abrir-se às leituras de como outros diversos povos interpretam fenômenos socioespaciais e produzem seus saberes geográficos. Um caminho para o exercício da prática cultural crítica em espaços hegemônicos, que problematize a visão sobre os indígenas que grande parte da sociedade brasileira ainda tem, também pode chegar pelo livro didático, desde que bem selecionado pelos atores envolvidos na escolha do material e que o processo de leitura e ensino-aprendizagem seja bem conduzido pelos professores e alunos em sala de aula.



REFERÊNCIAS

BOLIGIAN, L.; MARTINEZ, R.; GARCIA, W.; ALVES A. **Geografia - Espaço e Vivência** – Coleção 6º ao 9º Ano – São Paulo: Saraiva, 2015.

BRASIL. **Lei 11.645**, de 10 de marco de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm> Acesso em: 2021-01-20

CHIRIF, A. C. *Identidad y movimiento organizativo em la Amazonia peruana*. Porto Alegre, **Horizontes Antropológicos**, ano 3, n. 6, p. 135-159, out. 1997. (135-159 p.)

CRISÓSTOMO, L. J. *Acompañamiento epistemológico en la investigación para el desarrollo de la educación bilingüe intercultural*. In: LORENTE, Juan Carlos e SACONA, Unai. **Investigación aplicada a la educación intercultural bilingüe: algunas reflexioes epistemológicas**. Helsinki, Instituto de Ciencias del Comportamiento, 2012. (101-118 p)

CRUZ, C. S; JESUS, S. S. **Lei 11.645/08: A escola, as relações étnicas e culturais e o ensino de história - algumas reflexões sobre essa temática no PIBID**. XXVII Simpósio Nacional de História. ANPUH Brasil, Natal: RN, 2013. (10 p.)

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora Unesp, 2000. (63 p.)

GATINHO, A. A. **As dificuldades da implementação da educação das relações étnico-raciais no Município de Rio Branco-AC**. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012. (12 p.)

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. (57 p.)

METYKTIRE, I. *in*: Parque Nacional do Xingu/ Instituto Socioambiental. **Geografia indígena**. Brasília: MEC/SEF/DPEF, 1998. (63 p.)

MUNDURUKU, D. **A escrita e a autoria fortalecendo a identidade**, s.d. Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt/c/iniciativas-indigenas/autoria-indigena/a-escrita-e-a-autoria-fortalecendo-a-identidade>>. Acesso em: 08 jul. 2010.



OIT-ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Convenção nº 169** sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT/Organização Internacional do Trabalho. Brasília: OIT, 2011.

ORLANDI, Eni. **As Formas do Silêncio**: no movimento dos sentidos. 4ed. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 2007. (181 p.)

RESENDE, M. S., GAVAZZI, A. **Atlas Geográfico Indígena do Acre**. Rio Branco: Comissão Pro-Índio, 1996. (62p.)

SANTOS, M. **Por uma Geografia cidadã**: por uma epistemologia da existência. *Boletim Gaúcho de Geografia*, 21: 7-14, ago., 1996. (71-94 p.)

SANTOS, B. de S. **Para além do pensamento abissal**: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Revista Novos Estudos*, nº 79, novembro, 2007. (24 p.)

SILVA, T. T. Org. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis/RJ, Vozes, 2000. (133 p.)

SILVA KAMBEBA, M. V. **Reterritorialização e identidade do povo Amágua- Kambeba na aldeia Tururucari- Uka**. (Dissertação de Mestrado). Manaus, AM: UFAM, 2012. (176 p.)

TONINI, I. M. **Identidades Capturadas**: gênero, geração e etnia na hierarquia territorial dos livros didáticos de Geografia. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2002. (136 p.)

COMO CITAR ESTE TRABALHO

MOURA, Julia Lobato Pinto. MORAIS, Maria de Jesus. Presença/ ausência dos povos indígenas nos livros didáticos de Geografia: reflexões sobre uma abordagem intercultural no ensino. *Revista Tamoios*, São Gonçalo, v. 19, n. 1, p. 242-255, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/tamoios.2023.65236>. Acesso em: DD MM. AAAA.