

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS  
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA  
LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

Lúcio de Souza Gastal

CONHECIMENTO INDÍGENA - PRESENTE!: Os saberes e fazeres dos  
povos originários nas práticas pedagógicas de Geografia

Porto Alegre  
2021

Lúcio de Souza Gastal

CONHECIMENTO INDÍGENA - PRESENTE!: Os saberes e fazeres dos povos originários nas práticas pedagógicas de Geografia

Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, requisito para a obtenção de título de Licenciado em Geografia.  
Orientação: Prof. Dr. Marcelo Argenta Câmara

Porto Alegre  
2021

Lúcio de Souza Gastal

CONHECIMENTO INDÍGENA - PRESENTE!: Os saberes e fazeres dos povos  
originários nas práticas pedagógicas de Geografia

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Argenta Câmara

Aprovado em: \_\_/\_\_/\_\_

BANCA EXAMINADORA:

---

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Argenta Câmara - UFRGS

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Roselane Zordan Costella - UFRGS

---

Prof. Dr. Dilermando Cattaneo - UFRGS LITORAL

## **AGRADECIMENTOS**

Eu gostaria de agradecer primeiramente aos ensinamentos dos povos originários e dos escritores e professores com quem aprendi tanto.

Em especial ao Marcelo por me orientar nessa caminhada com parceria e paciência.

Também aos alunos das escolas em que fiz estágios, do Resgate Popular e dos outros projetos de educação que tive o prazer de participar por me recepcionaram tão bem na vida de professor, trazendo motivação para seguir lutando pela educação.

Agradeço à minha mãe, Joice, por ser meu maior suporte muito antes de eu saber que caminho seguir, somente ela sabe tudo que percorri e sempre esteve ao meu lado sendo minha amiga, minha aluna e minha professora.

À Roberta por estar sempre disposta a me ajudar, ouvir, aconselhar e tranquilizar, não há nada que eu possa colocar aqui que mensure todo carinho, atenção e companheirismo.

À minha madrinha Hilda Alice com quem sempre pude contar, ao meu tio Hugo Luiz minha primeira referência de Professor e escritor, ao meu pai Estevão e minha irmã Delene os quais a admiração que senti desde a infância me incentivaram a sempre querer ir mais longe.

Por fim gostaria de agradecer a todos que assim como os anteriores também me ensinaram, riram, dançaram, caminharam e tomaram banho de rio comigo. Em especial ao pessoal do “Hibridão” por ter me acolhido na Geografia e a todos os que a vida botou no meu caminho nas andanças por Porto Alegre, pela Agronomia e pela Biologia e que hoje chamo de amigos, sendo a prova que todas as escolhas que fiz valeram a pena por os ter conhecido.

## RESUMO

Apresenta-se, neste trabalho, uma análise da presença indígena no currículo de Geografia na Educação Básica. Tanto daquilo que é hoje praticado com o advento da Lei 11.645/2008, quanto de algumas possibilidades de o que pode ser feito para ir além da mera inclusão da temática indígena nos conteúdos a serem trabalhados nas aulas de geografia por uma obrigação legal. Caminhando, assim, para uma educação intercultural construída com os saberes dos povos originários e não apenas sobre eles. Para isso foi feita uma revisão bibliográfica sobre a realidade e a cultura dos Povos Indígenas do Brasil de forma geral, com ênfase na percepção do espaço geográfico e diversidades epistêmicas que são renegadas do embasamento teórico das aulas de Geografia. Também foi investigado como o tema é de fato abordado com amparo de pesquisas anteriores e da escuta de alguns professores de Geografia da educação básica. Foi trazido pensamentos e experiências de autores, professores e pesquisadores indígenas e não-indígenas sobre a necessidade da interculturalidade e dos saberes originários para a descolonização do ensino. Por fim exemplos de materiais e práticas pedagógicas que podem ser utilizadas por professores e educadores que pretendem preparar suas aulas sob a perspectiva aqui apresentada.

**Palavras-chave:** Saberes indígenas. Interculturalidade. Ensino de Geografia

## **ANEXOS**

**Anexo 1.**

**61**

## SUMÁRIO

<b>1. Introdução</b>	<b>7</b>
<b>2. Os povos originários, sua cultura e o apagamento</b>	<b>12</b>
<b>3. Descolonizando o olhar sobre Território</b>	<b>20</b>
<b>4. A Cultura Indígena no currículo escolar</b>	<b>25</b>
<b>5. Compartilhando possibilidades, materiais e atividades</b>	<b>38</b>
<b>6. Considerações finais: Para seguir construindo</b>	<b>51</b>
<b>7. Referencial Bibliográficos</b>	<b>53</b>

## 1. Introdução

Ao observar como a população originária brasileira é referida na mídia e na fala das pessoas, é comum encontrarmos uma visão construída de um “O Índio”- de forma vaga e genérica, não considerando a enorme diversidade de povos existentes, além de muitas vezes associá-los de forma romantizada apenas ao passado, apagando sua existência na atualidade e isolando-os da realidade, ou até mesmo de forma hostil como sendo aqueles que atrasam o desenvolvimento. Essa visão, além de invisibilizar sua existência, silencia a luta dessas populações por direitos assim como seus saberes e conhecimentos ancestrais.

Essa imagem estereotipada e invisibilizadora dos povos originários está também presente na escola, sendo esta talvez a principal difusora de tal imagem, que não apenas colabora para que não se avance para o fim dos preconceitos com a população e do desrespeito com a cultura indígena, como deixa de utilizar os conhecimentos e saberes desses povos que foram construídos em milhares de anos de contato com a natureza e que são passados de geração em geração, e que hoje correm o risco de serem apagados e vistos como herança e não como algo vivo que segue em construção. A cosmovisão, a percepção ambiental e a dinâmica socioespacial desses povos se contrapõem às hegemônicas, oriundas da colonização, e podem trazer novas abordagens para diversos temas que fazem parte da educação escolar.

O despertar do incômodo pela ausência de uma abordagem respeitosa da temática indígena e pela valorização dos seus conhecimentos, surgiu pra mim antes de ingressar na graduação, quando cursava o técnico em meio ambiente e tive a oportunidade de estagiar no Projeto Laboratório de Inteligência do Ambiente Urbano, atuando com educação ambiental em uma escola do município de Porto Alegre junto a estudantes de Ensino Fundamental. Foi também nessa experiência como educador, que, vivenciando o cotidiano escolar e convivendo e aprendendo com os alunos, decidi me tornar professor, assim como o interesse pela Geografia - mesmo tendo havido a tentativa de outros caminhos antes deste - devido ao encantamento que tive em trabalhar com aquelas crianças e jovens sobre as paisagens, lugares e a sociedade que os cercam, oportunizados por esse projeto diferenciado em que participei.

A reflexão a respeito da presença da temática indígena nas escolas surgiu quando em abril de 2013, ao presenciar as atividades relacionadas ao “Dia do Índio”, notei que estas consistiam em pinturas faciais com tinta guache e “cocares” de papel, o que me lembrou da total ausência que os povos indígenas tiveram no currículo que vivenciei como aluno da escola básica. Ainda totalmente inexperiente eu resolvi mostrar imagens de pessoas indígenas em diversos contextos em que estão inseridos, assim como o videoclipe da música “*Eju Orendive*” grupo de Rap Guarani Kaiowá - Brô Mc’s<sup>1</sup> que havia conhecido naquela época, o que gerou falas que demonstraram desconhecimento da realidade dos povos indígenas na contemporaneidade e visões estereotipadas sobre essas populações. Paralelamente a isso, realizava junto àqueles que participavam do projeto de Educação Ambiental a horta escolar, o plantio de árvores nativas e o estudo do bairro onde a escola ficava, o que me fez ter os primeiros pensamentos sobre como os conhecimentos originários são renegados das práticas pedagógicas. Durante a minha caminhada na graduação tive algumas breves oportunidades de vivências em aldeias Mbyá-Guarani em São Miguel das Missões, Porto Alegre e Maquiné e de ouvir Guaranis e Kaingangs em espaços como a universidade e em subidas ao Morro Santana, assim como a experiência na construção de espaços de educação popular, o que ampliou meu interesse e compreensão por iniciativas que buscam legitimar os saberes indígenas na educação escolar e como isso é um dos passos a serem tomados para uma educação para a diversidade que é de tamanha importância para a “construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.” (BRASIL, 2018, p. 25).

Tendo em vista o papel transformador social da educação e que essa, conforme traz Brandão (2007, p. 11, *apud* REGO; COSTELLA, 2019, p. 11) “participa do processo de produção de crenças e ideias, de qualificação e especialidades que envolvem troca de símbolos, bens e poderes que, em conjunto constroem tipos de sociedade”, a inclusão da temática indígena na educação auxilia para crenças e ideias que conduzem à construção de uma sociedade combativa aos preconceitos, antirracista, com consciência socioambiental, e respeitosa com os povos originários e todos aqueles que sofrem com qualquer tipo de violência, discriminação ou impedimento de exercer sua cultura. É preciso estar ciente da importância da educação, que para Freire (2000, p. 27) não pode optar pela neutralidade, estando

---

<sup>1</sup> O vídeo referido pode ser acessado no link: <https://www.youtube.com/watch?v=oLbhGYfDmQg>

ou ao lado do pensamento crítico sobre o mundo e de sua transformação ou da acomodação e manutenção das injustiças sociais.

Agir nesse sentido se faz urgente devido à crescente crise ambiental que está sendo vivenciada, atingindo primeiramente e mais profundamente esses grupos. Essa crise ambiental, segundo Leff (2009, p. 18) “é uma crise da razão, do pensamento, do conhecimento” e esse é um dos entendimentos que faz as ações para incluir conhecimentos tradicionais nas práticas pedagógicas tão imprescindíveis para os educadores que se veem como responsáveis por construir práticas que enfrentem essa crise.

Esse é o maior desafio da educação na atualidade: o da responsabilidade – a tarefa de coadjuvar este processo de reconstrução, educar para que os novos homens e mulheres do mundo sejam capazes de suportar a carga desta crise civilizatória e convertê-la no sentido de sua existência, para o reencantamento da vida e para a reconstrução do mundo. (LEFF, 2009, p. 24)

Compartilho com Renato Emerson dos Santos (2019, p. 5) “que o ensino de Geografia pode ser instrumento de uma educação para a igualdade racial” ao mesmo tempo que, ao trazer os conhecimentos e concepções de mundo dos povos originários, serão incorporadas novas abordagens ao estudo do *espaço geográfico*, buscando compreender suas relações socioespaciais para romper com a visão eurocêntrica dominante no imaginário sobre território e outros conceitos fundamentais para a geografia. Se de forma geral e simplista pode se dizer que a Geografia estuda o mundo, o reconhecimento de outros conhecimentos se faz extremamente necessário, sob a ótica da *Epistemologia do Sul* de Boaventura de Souza Santos, que tem como premissa que “la comprensión del mundo es mucho más amplia que la comprensión occidental del mundo” (SANTOS, 2011, p. 35) e que a diversidade de conhecimentos existentes são desvalorizados e ignorados, desperdiçando alternativas para a construção de uma sociedade melhor.

La diversidad del mundo es infinita, una diversidad que incluye modos muy distintos de ser, pensar y sentir, de concebir el tiempo, la relación entre seres humanos y entre humanos y no humanos, de mirar el pasado y el futuro, de organizar colectivamente la vida, la producción de bienes y servicios y el ocio. (idem)

A crescente conscientização sobre a importância de uma educação para a diversidade cultural somada à luta pelos direitos dos povos indígenas geraram marcos legais para garantir que a história e a cultura desses povos, assim como a dos afro-brasileiros, estivessem presentes no currículo escolar, destacando-se a Lei 11.645/2008 que torna esse um conteúdo obrigatório. Foi frente a esses cenários que surgiram as reflexões que guiaram esse processo de pesquisa:

*-Quais são os desafios para o ensino da temática indígena na educação escolar, com enfoque currículo praticado de Geografia?*

*-Qual a importância de uma educação intercultural que dialogue com os saberes indígenas?*

*-Quais são exemplos de práticas pedagógicas efetivas nesse sentido?*

Buscando fundamentar as reflexões trazidas a partir desses questionamentos, adotamos como primeiro procedimento metodológico uma revisão bibliográfica ampla e extensa, partindo de materiais que retratam as realidades atuais e históricas dos povos originários. Foram utilizadas pesquisas acadêmicas e relatos de indígenas de diferentes etnias sobre seus saberes e fazeres tradicionais, visando dessa forma pensar de forma intercultural sobre temas que fazem parte do conteúdo escolar de geografia ou, até mesmo, que os ultrapassem. Considerou-se aqui a perspectiva de uma educação intercultural (WALSH, 2006) que fosse além da “mera” inclusão da temática indígena, mas que pensasse “desde” e “com” seus conhecimentos, não apenas no sentido da cultura indígena, mas trazendo suas concepções e percepções ambientais e socioespaciais. Esse caminho permite que outros conceitos de território e territorialidades possam ser compreendidos para que, assim, o espaço geográfico seja visto com outros olhares.

Como procedimento metodológico seguinte, foi buscada também uma fundamentação teórica que nos permitisse ter um panorama de como a temática indígenas está - ou não - presente nas aulas de Geografia da educação básica. Buscou-se explorar os arcabouços legais representados, principalmente, pela Lei 11.645/2008, trazendo experiências e pesquisas que retratam as dificuldades e os desafios de implementá-la e de entendê-la para além da obrigação legal

Na sequência desse percurso metodológico, foram analisados os resultados de pesquisas acadêmicas feitas com professores e escolas por autores de outras regiões do país. Com o intuito de atualizar estes resultados e nos aproximar do contexto onde o presente trabalho é realizado, adotamos como procedimento

seguinte a aplicação de questionários destinados a professores de Geografia atuantes na Educação Básica de Porto Alegre, cujos resultados serão analisados no corpo deste trabalho.

Por fim, para apresentar algumas alternativas a professores, em exercício ou futuros, e aos demais interessados que possam estar lendo esse trabalho, foi feito um levantamento de algumas práticas pedagógicas e de outras atividades que considero efetivas para um diálogo intercultural e que trazem os saberes indígenas em sua construção. Para isso, são trazidos relatos de experiências de professores e de pesquisadores, além de materiais e projetos de fácil acesso, que em geral são poucos difundidos durante a graduação e mais ainda aos professores que atuam anteriormente ao afloramento de discussões nesse sentido.

## 2. Os povos originários, sua cultura e o apagamento

O professor que for abordar a história e a cultura indígena em suas aulas, precisa ter a consciência que não é possível fazer isso de forma generalizada, como nos alerta Munduruku (2019 p. 47) ao afirmar que “um dos equívocos mais comuns quando o tema é povos indígenas é considerar toda a diversidade cultural que ainda hoje existe como sinônimo de semelhança”. Segundo dados do IBGE (2010), a população indígena no Brasil é composta por 817.963 mil pessoas autodeclarados indígenas, de mais de 305 etnias, tendo sido registradas mais de 274 línguas distintas, que expressam múltiplas formas de interpretar e se relacionar entre si e com espaço, o que inviabiliza representar toda essa diversidade em uma imagem única. Outra afirmativa errônea comum é a de que estes estão distantes da vida nas cidades, pois o censo do IBGE de 2010 levantou que cerca de 36,2% dos indígenas vivem em áreas urbanas onde, apesar de não serem percebidos, “os indígenas fazem parte do nosso cotidiano. Eles estão nas ruas do centro da cidade, nos parques, na universidade, em aldeias espalhadas por todo o Rio Grande do Sul e pelo Brasil” (GOMES, 2011, p. 34).

No que hoje é chamado de Brasil e América Latina houve uma substituição de um ordenamento territorial exercido pelos povos autóctones há milhares de anos, por um modelo imposto pelos colonizadores europeus a partir do século XV, apropriando-se do espaço visto como desocupado, dominando não apenas o território o qual as sociedades daqui habitavam e no qual expressavam seu modo de vida, como também seus corpos e cultura. “Epidemias, massacres, escravização, catequização, expropriação territorial e confinamento são eventos que marcaram as relações dos povos indígenas com as forças coloniais” (GOBBI et al, 2010, p. 20). As pessoas que aqui viviam foram privadas de suas vidas e de suas terras para que os colonizadores exercessem práticas de extrativismo mineral, vegetal e agropecuária, impondo seus valores da sociedade ocidental judaico-cristã contra toda diversidade cultural e territorial existente, com a presença anterior sendo acobertada também por linguagens e narrativas, ocorrendo além de um etnocídio, o que Souza (2009), chama de epistemicídio, culminando na visão que até hoje se tem (ou não se tem) dos povos originários.

As marcas da violência contidas na história do contato europeu com os primeiros habitantes das terras colonizadas do outro lado do Atlântico está, inclusive

na forma como são chamados até os dias de hoje. Segundo Munduruku e Wapichana (2019), a palavra “índio” trazia desde o princípio uma conotação pejorativa, usada para qualificar os que são chamados como inferiores e à margem da sociedade. Ela seguiu sendo usada por séculos, remetendo à “mal contada história do descobrimento do Brasil”, reforçando, com o passar do tempo, a imposição da versão dos dominadores, reduzindo as mais de mil línguas e visões de mundo que encontraram em apenas uma imagem única e subvalorizada. Para Munduruku (2019), o mais apropriado seria termos como “indígena” e “nativo”, para que possam contar sua história de sua forma. Segundo ele, “por incrível que possa parecer não há relação direta entre as palavras índio e indígena, embora o senso comum tenha sempre nos levado a crer nisso”. O termo “indígena” remete a “originários”, enquanto “índio” ao massacre de seus povos e ao desprezo que sua cultura e seus corpos sofreram e ainda sofrem.

Neste sentido eu sou um indígena Munduruku e com isso quero afirmar meu pertencimento a uma tradição específica com todo o lado positivo e o negativo que essa tradição carrega e deixar claro que a generalização é uma forma grotesca de chamar alguém, pois empobrece a experiência de humanidade que o grupo fez e faz. É desqualificar o modus vivendi dos povos indígenas e isso não é justo nem saudável. (MUNDURUKU, 2019, p. 51)

Mesmo passado séculos do fim da colonização europeia, ainda ocorrem dinâmicas econômicas semelhantes às que desde o princípio servem para manter as matrizes dos mercados. Os povos remanescentes ainda hoje sofrem com a exploração das áreas e dos recursos imprescindíveis para a sua sobrevivência e para a manutenção de seus costumes, cultura e saberes, ao passo que as atividades exploratórias vêm se intensificando com a alta demanda de novos agentes do mercado global e a grande dependência que o modelo econômico e social vigente têm com as commodities. A exploração desenfreada de recursos é feita em nome do desenvolvimento que faz perdurar até a atualidade um caráter colonial e territorial, como traz Câmara (2017, p. 254) esse desenvolvimento “deve ser entendido como uma estratégia de ordenamento de territórios, estabelecendo hierarquias e funcionalidades para as distintas regiões atingidas em seu avanço”, ou

seja, essa ideia de progresso “em prol de um suposto bem comum” passa por cima dos modos de vida indígenas ao mesmo tempo que os excluem de seus frutos.

As injustiças historicamente cometidas pelos que dominaram os territórios originários, e que perduram até hoje, fez com que fossem necessárias medidas legais para garantir a preservação dessas sociedades, com sua religiosidade, formas de subsistência e conhecimentos ancestrais. A partir da Constituição Federal de 1988 essas questões passaram a ter maior visibilidade, com o reconhecimento de seus direitos e a legitimação e a intensificação da luta pelas terras que tradicionalmente ocupam para que possam manter o seu modo de vida. O direito à demarcação de terras indígenas (TI) está assegurado no artigo 231 da CF 1988 e para que isso ocorra devem ser realizados levantamentos antropológicos, etno-históricos, jurídicos, fundiários e cartográficos por grupos de trabalho formados por técnicos da FUNAI e do INCRA, com participação das comunidades indígenas envolvidas. Mas mesmo com os arcabouços legais, sua territorialidade, no sentido dado por Souza (2011) de desenvolvimento e autonomia no espaço, não está completamente garantida para que a exerçam dentro de suas necessidades socioculturais. Atualmente (segundo dados da FUNAI), no Brasil são ao todo 567 Terras Indígenas (entre delimitadas, declaradas, homologadas e regularizadas), o que corresponde a um total de mais de 117 milhões de hectares, ou seja, aproximadamente 13% da extensão do território nacional. Nessas terras vivem cerca de 57,7% da população autodeclarada indígena no Brasil, segundo dados do IBGE (2010), enquanto o restante vive fora de TIs, muitas vezes na beira de rodovias, nas ruas dos centros urbanos, entre outras situações de vulnerabilidade.

Além da Constituição Federal de 1988, outros documentos como a “Declaração das Nações Unidas pelos Povos Indígenas”, de 2007, que preveem a demarcação e a permanência nas TIs assim como o direito ao espaço necessário para se desenvolver social, cultural, espiritual e economicamente, de forma livre e com autonomia em seus territórios, tendo o reconhecimento e proteção jurídicos a esses direitos assegurados pelo Estado. Apesar disso, a maioria das comunidades indígenas não é contemplada plenamente por esses direitos, muitas não vislumbram o avanço no processo de demarcação de suas terras, e para aquelas que já as tiveram, muitas vezes as porções recuperadas são diminutas, ou não atendem suas necessidades. Para Mota (2011, *apud* GUERRA; ARUZZO, 2020, p.129), “as reservas indígenas não são pensadas para atender à reprodução do

modo de vida dos indígenas que são ali territorializados com base em sua antiga organização socioterritorial, por não atender às suas necessidades de acesso aos rios e matas necessários para a reprodução de seus costumes”. Considerando que as Terras Indígenas são “delimitações territoriais que são historicamente fixadas por meio de estratégias de poder e controle político do Estado, conclui-se que os territórios e as Terras Indígenas são espaços dominados que, inevitavelmente, forçam os índios a firmar um pacto eterno de dependência com o Estado” (LADEIRA, 2008, p. 84).

Para além disso ainda há constantes conflitos fundiários com os agentes do agronegócio, mineração e outros tipos de atividades que se sobrepõem a esses territórios, ou exploram ilegalmente seus recursos, gerando embates políticos há décadas e que vem se agravando no atual momento em todo o território brasileiro, principalmente nas regiões norte e centro-oeste do país e que não raras vezes culminam em consequências trágicas para as comunidades indígenas, como depredação e incêndio de suas lavouras e moradias e até mesmo assassinatos, em sua maioria de lideranças e ativistas que lutavam pela proteção e demarcação de terras. Há também suicídios, para os quais as “principais motivações apontadas foram “desespero” e “desesperança”, além da degradação da identidade e da vivência cultural, oriundas da questão “territorial”, seja devido à morosidade para garantir aos indígenas o seu direito ao território tradicional, seja à ineficiência ou inexistência de políticas de sustentabilidade e gestão territorial” (CIMI, 2020). Segundo o Relatório da Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil, do CIMI (Centro Indigenista Missionário), no ano de 2019 houveram 256 casos de invasão de TIs e 276 casos de violência contra a pessoa, a maioria deles assassinatos, tentativas e ameaças, além dos casos de omissão do poder público em que constam cento e treze suicídios. Esses números representam um aumento alarmante em comparação aos relatórios dos anos anteriores.

O aumento vertiginoso de invasões, grilagens, incêndios criminosos, loteamentos ilegais, ameaças, conflitos, descasos no atendimento à saúde e à educação, criminalização, dentre outras violações a seus direitos, evidencia que os indígenas enfrentam um dos momentos históricos mais desafiadores desde a invasão dos colonizadores” (RELATÓRIO – Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil – Dados de 2019 Conselho Indigenista Missionário - Cimi)

Um dos tipos de conflito existentes com as TIs e que merece destaque devido ao seu teor paradoxal é o que ocorre com as Unidades de Conservação, principalmente aquelas de Proteção Integral, que são definidas pela Lei 9.985/00, que institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza (SNUC), como as responsáveis pela "*Manutenção de ecossistemas livres de alterações causadas por interferência humana, admitindo apenas o uso indireto dos seus atributos naturais*", sendo permitido então apenas atividades com intuito de ecoturismo, pesquisa científica, educação e recreação, não sendo permitida a permanência humana nessa área, independente da ocupação, origem ou etnia, ou de atividades que danifiquem ou utilizem os recursos naturais para consumo ou coleta. Povos e Comunidades Tradicionais podem realizar atividades como essas, contanto que mantenham a conservação dos recursos, apenas nas Unidades de Conservação de Uso Sustentável, como as Florestas Nacionais, as Reservas Extrativistas e as de Desenvolvimento Sustentável, e apenas por esses grupos humanos.

As Unidades de Conservação, sobretudo as que excluem completamente as populações tradicionais, acabam se tornando mais um entrave nas conquistas por terras para povos originários remanescentes. Muitas áreas que eram tradicionalmente ocupadas por essas comunidades, e que justamente por conta dessa ocupação ainda se mantêm preservadas, são atualmente áreas protegidas que privam o acesso dessas populações em nome da conservação. As Terras Indígenas acabam ocupando extensões territoriais muito menores que as Unidades de Conservação das mesmas regiões, ou há o impedimento de que novas TIs sejam demarcadas, fazendo com que alguns membros de comunidades originárias acabem "identificando o ambientalismo como o substituto dos antigos grileiros" (ARRUDA, 1999, p. 89) intensificando os conflitos.

Essa relação é paradoxal, pois os povos originários possuem uma vida consideravelmente mais harmoniosa com o que a cultura ocidental define como natureza. Os conhecimentos tradicionais desses povos carregam técnicas e informações de práticas milenares de manejo ecológico e preservação de espécies e habitats baseados em outras cosmovisões e entendimentos da relação com o espaço. Em contraponto a isso são atingidos negativamente pelas políticas de proteção ambiental, sem muitos benefícios a curto prazo, não sendo consultados e não podendo trazer suas contribuições para esses processos. Para Bensusan

(2006), aqueles que conservam estão sendo punidos, pois aqueles que degradam o meio ambiente não são retirados de seus locais de moradia e ainda usufruem dos benefícios ecológicos das áreas protegidas. Além disso, ao privar as comunidades indígenas dos acessos a áreas protegidas se nega uma parceria para a conservação, com conhecimentos ancestrais a respeito da biodiversidade e do manejo ecológico e outros saberes que podem ser benéficos.

Os conhecimentos tradicionais desses povos carregam técnicas e informações de práticas milenares de manejo ecológico e preservação de espécies e habitats baseados em outras cosmovisões e entendimentos da relação com o ambiente. Para os mbyá Guarani a natureza está ligada aos seres do cosmo e para eles as matas, águas e seres nelas vivem trazem sua saúde física e espiritual. Na floresta estão seu alimento, sua cura e os elementos fundamentais para o *mbyá reko*, o seu modo de vida, que é difícil de ser compreendido por não indígenas, pois não se relacionam com o natural da mesma forma. Para os Mbyá, os animais possuem intencionalidade e até mesmo as plantas possuem alma, podendo ser de extrema importância para vida Guarani, como é o caso do milho, tido com um ser sagrado, fundamental para a cerimônia de batismo e, conseqüentemente, para a existência daqueles que nascem.

Segundo Gobbi (2010) os Guarani possuem técnicas agrícolas que se utilizam do manejo das sucessões ecológicas e da domesticação da paisagem com tendência a promover a biodiversidade. A agricultura para eles vai além da subsistência, sendo responsável por fornecer seres extra-humanos importantes para suas vidas e tendo um papel de sociabilidade na *Tekoá*. O manejo agroflorestal mantido pelos Mbyá é classificado, segundo estudos etnológicos trazidos por Gobbi (2010), como sendo típicos de povos amazônicos.

Os conhecimentos ancestrais dos povos ameríndios, espalhadas por todo continente, em diversos grupos étnicos, são responsáveis, como traz Porto-Gonçalves (2002), pela domesticação de uma enorme parcela das plantas na qual se baseia a alimentação humana ainda hoje, além de um conhecimento ecológico oriundo de milhares de anos de convívio com os ecossistemas onde esses organismos habitam, gerando um patrimônio imaterial de valor inestimável, que necessita ser reconhecido e preservado.

Sem dúvida os povos que aí habitam bem que mereciam uma vida mais digna, sobretudo com respeito às suas matrizes de racionalidade que foram capazes de se desenvolver com e não contra essa natureza. (PORTO-GONÇALVES, 2002, p. 8)

O entendimento da relação que os povos originários remanescentes mantêm com a natureza reforça o paradoxo de manter as comunidades indígenas fora das políticas de conservação e áreas de proteção, com um discurso preservacionista coerente com o que Diegues (1996) chama de *Mito da Natureza Intocada*, que acredita que para preservar a natureza não deve haver nenhum tipo de contato humano em determinadas áreas, ignorando os impactos positivos que populações tradicionais vêm mantendo muito antes do modelo de preservação vigente ter sido estabelecido. Esse mesmo discurso é recorrente no ensino de Geografia ao tratar a interação humana com a natureza, presente na BNCC em diversas abordagens na unidade temática “Natureza, ambientes e qualidade de vida”. A diversidade ecológica e a cultural associadas é a forma mais completa de ter uma abordagem geográfica da temática ambiental. Entretanto, devemos tomar o cuidado para “afastar a imagem do bom selvagem que frequentemente conservacionistas românticos atribuem aos povos tradicionais” (DIEGUES, 2000 p. 99), além de evitar trazer uma dimensão meramente utilitarista a essas comunidades. Conforme Krenak (2018) a defesa da terra pelo indígena é reflexo da relação de pertencimento que têm com ela.

Os Kaiowa Guarani lutam pela terra porque pertencem à terra, não porque a terra pertence a eles; a terra não pertence a ninguém. Para o indígena da terra, não há outro lugar, não há outra ecologia. (KRENAK, 2018, p. 2)

O próprio conceito de “*ecologia*”, é uma ideia imposta aos povos originários, pois pressupõe a preservação da *natureza* a separando dos sujeitos coletivos. Segundo Krenak (2018) isso é um processo político, efeito da violência colonial que perdura até hoje com a promoção do *individualismo*, resultado da ruptura entre o humano e o lugar que lhe dá suporte à vida.

Ecologia, para quem vive em uma floresta, é floresta viva a respirar e a inspirar: a vida da floresta é o suporte para a materialidade e a espiritualidade da existência, da cultura e da produção/reprodução da subsistência. (KRENAK, 2018, p 1.)

Para romper com o pensamento que separa sociedade do espaço de forma dicotômica é preciso “abandonar um dos pilares do pensamento eurocêntrico que é a separação de sociedade e natureza” (PORTO-GONÇALVES, 2006, p. 163). As populações que habitam originalmente o que hoje é chamado de Brasil e América Latina seguem uma dinâmica ambiental e socioespacial que se contrapõe à vigente, imposta por todo o processo colonial desde o princípio com um desenvolvimento econômico pautado no extrativismo e exploração compulsória de recursos.

### 3. Descolonizando o olhar sobre Território

Disputas territoriais como as citadas anteriormente se fazem presentes no ensino de Geografia, pois território é um dos conceitos fundamentais dessa ciência, sendo de uso recorrente, por exemplo, na Base Comum Curricular de Geografia do Ensino Fundamental e na Área de Ciências Humanas do Ensino Médio. A compreensão, formação e ocupação de territórios, tal como o reconhecimento da diversidade étnico cultural nestes, marcam presença nas competências e habilidades do documento. Na BNCC é destacado como o conceito de território é amplo, abstrato e possui múltiplas concepções:

Território é uma categoria usualmente associada a uma porção da superfície terrestre sob domínio de um grupo e suporte para nações, estados, países. É dele que provêm alimento, segurança, identidade e refúgio. Engloba as noções de lugar, região, fronteira e, especialmente, os limites políticos e administrativos de cidades, estados e países, sendo, portanto, esquemas abstratos de organização da realidade. Associa-se território também à ideia de poder, jurisdição, administração e soberania, dimensões que expressam a diversidade das relações sociais e permitem juízos analíticos (BRASIL, 2018. p.564).

A ideia de território mais difundida é a associada às relações de poder, porém segundo Haesbaert (2004), não apenas num sentido de dominação - o que o autor também denomina de concreto-funcional - mas também de apropriação - denominado simbólico-cultural - dado pelo seu uso, por aquilo que nele é vivido. No entanto, a concepção hegemônica de território ainda é a do território-zona (HAESBAERT, 2004), a qual é vinculada a representação dos estados-nação, com sua extensão contínua e com fronteiras fixas rigidamente delimitadas, predominantes no ensino de geografia. Assim é apresentada uma visão uniterritorial “no sentido de só admitir a forma estatal de controle político-territorial” (HAESBAERT, 2004, p.24), renegando outras formas de perceber e se relacionar com espaço que se difere desta pela fluidez e mobilidade, que por sua vez é um denotativo do que Haesbaert vai chamar de território-rede.

É comum entre muitos dos povos originários uma relação territorial mais itinerante, com outras ideias de fronteiras e limites, com formas próprias de lidar e perceber o mesmo espaço. Um exemplo disto são os: “do ponto de vista de uma identidade genérica contemporânea, como grupo étnico, ou povo” (GOBBI et al.

2010 p.19) denominados mbyá-guarani, um dos três grandes agrupamentos linguísticos Guarani.

Os Mbyá-Guarani ocupam tradicionalmente o sul e sudeste do Brasil e partes da Argentina, Paraguai e Uruguai e fazem parte dos 48 povos indígenas brasileiros (entre os mais de 305 existentes hoje) que residem em mais de um país, segundo a listagem feita pelo Instituto Socioambiental. Durante o processo de colonização europeia, eles tiveram suas terras invadidas, sua população dizimada, escravizada e catequizada. Após séculos de resistência, o povo Guarani ainda mantém sua vida coletiva preservando seu modo de vida. Utilizam seus lugares de moradia para expressar sua ampla territorialidade que é intrínseca à sua cosmovisão, e é configurada pela caminhada, chamada de *Jeguatá*, a qual possui “motivações relacionadas à organização social, bastante caracterizadas pelas visitas a parentes, que permitem (re)ativar laços familiares, trazendo saúde e felicidade” (BAPTISTA et al. 2013 p.13). Essas dinâmicas de convívio fortalecem a unidade do povo Guarani e os princípios básicos de sua cultura, sendo de extrema importância para seus aspectos econômicos, sua relação com a vida e a morte e suas relações de convívio, efetivando o *mbyá reko*, o modo de vida guarani.

Outras características da territorialidade Guarani são seus marcadores territoriais próprios como a *Pindo'ty*, áreas com a presença de jerivás (*Syagrus romanzoffiana*). “São com estas palmeiras consideradas eternas, que as casas tradicionais guarani são construídas, estando relacionadas à subsistência dos Guarani, já que toda a planta é aproveitada - frutos, caule, fibras e folhas, servindo como fonte de alimento, remédio, abrigo, artefatos, e até mesmo fogo” (GOBBI et al. 2010, p 25.) e é um dos fatores que determina os locais de construção de suas aldeias. A *Tekoá* é lugar onde o mbyá encontra não somente as condições ambientais para viver, mas também as cosmológicas.

Entre os Mbyá-guarani, existe na memória coletiva o que chamam de Mbyá retã, o território que abrange uma vasta área, integrando partes do Brasil, Uruguai, Argentina e Paraguai. Este território extenso é formado por incontáveis pontos de passagens e algumas centenas de aldeias interligadas por redes de parentesco que implicam constante reciprocidade de pessoas e de recursos naturais entre aldeias e famílias que habitam este espaço geográfico. É um território geográfico amplo, não contínuo, compartilhado por distintas sociedades e conservado por meio do intercâmbio, da manutenção e formação de aldeias em locais estratégicos, com referenciais simbólicos e práticos (GOBBI et al. 2010, p 28)

Para Ladeira (2008), o conceito de território para os Guarani supera os limites físicos e é intrínseco ao convívio, desenvolvendo suas dinâmicas sociais em toda dimensão territorial, não incorporando fragmentação e fronteiras ao seu modo de vida, pois a sua configuração espacial é delimitada apenas pela relação entre aldeias, que contam com o compartilhamento para sua manutenção. Isso evidencia o território-rede proposto Haesbaert, diferenciando-se do “*território*” ensinado nas escolas, que raramente dialoga com compreensões como a dos Guarani. “A concepção de territorialidade Mbyá se baseia no princípio da mobilidade e da reciprocidade, não do estabelecimento definitivo da pessoa em uma área territorial e da propriedade, como o padrão dominante na sociedade não indígena” (STEIN, 2013, p. 47). Um território contínuo e sem fronteiras pode ser percebido na fala de um mbyá Guarani retirado de (BAPTISTA et al. 2013 p.13)

“Nhanderu (deus) só deixou uma terra para os Guarani. Se eu for no Paraguai ou na Argentina, vou encontrar alguém que fala guarani e que tem as mesmas Opy (casa de reza)”.

Ao olhar para esses aspectos e os caminhos que buscam por uma “terra sem males” segundo narrativas Guarani, nos deparamos com uma configuração espacial que pode trazer novas perspectivas para o conceito de Território na Geografia Escolar. Vale ressaltar que uma relação com o espaço, que se distingue da hegemônica no Brasil e em grande parte do mundo, não é restrita apenas ao povo mbyá-guarani, e se faz presente amplamente entre os povos tradicionais, com suas particularidades e enorme diversidade de visões e formas de expressá-las. Esses grupos podem também manter territorialidades distintas simultaneamente, como traz Baggio Di Sopra (2020) ao falar dos indígenas do Rio Grande do Sul, que o fazem “adaptando-se às imposições da sociedade não-indígena e recriando formas de ocupar tradicionalmente novos a antigos territórios”, assim os coletivos desterritorializados costumam se reterritorializar em outros espaços expressando multiterritorialidades complexas.

Ao olhar para a reterritorialização dos povos indígenas, suas aldeias remanescentes, e terras demarcadas em áreas tradicionalmente ocupadas por estes, é possível encontrar exemplos claros de rugosidades, noção trazida por Milton Santos (1978) evidenciando marcas da resistência indígena frente ao

massacre de sua população e cultura. Assim como mostrar a presença indígena nas cidades expressa muito mais um avanço urbano sobre o território que viviam originalmente, ou impossibilidade de manter seu modo de vida nele devido à devastação ou invasão por parte de grileiros, madeireiros e garimpeiros, do que um abandono voluntário de seus costumes.

O ensino de Geografia, tradicionalmente construído a partir de uma visão eurocêntrica da sociedade e do mundo, que reflete na percepção do espaço geográfico, encontrará dificuldades em abordar as dinâmicas socioterritoriais executadas pelos povos originários se seguir ignorando a diversidade existente de relações simbólicas com o território. A forma mais usual de abordar o conteúdo de formação do território brasileiro nas disciplinas das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, toma o início da colonização europeia como ponto de partida, ignorando os ordenamentos territoriais, econômicos e sociais anteriores, sendo a colonização um marco na territorialização tradicional dos povos que habitavam todo o continente, lembrando que, conforme destaca Moraes (2002):

O que cabe destacar é que a colonização envolve conquista, esta se objetivava na submissão das populações encontradas, na apropriação dos lugares, e na subordinação dos poderes eventualmente defrontados. A colonização é, antes de tudo, uma afirmação militar, a imposição bélica (mesmo, que num primeiro momento, diplomática) de uma nova dominação política. As estruturas produtivas preexistentes devem ser assimiladas à nova ordem, seja pela incorporação, seja pela destruição. (MORAES, 2002, p. 80)

Mesmo que nos livros de história conste que o colonialismo no Brasil tenha acabado em 1815, suas consequências ainda perduram até os dias dias de hoje, já “que as relações de colonialidade nas esferas econômica e política não findaram com a destruição do colonialismo” (BALLESTRIN, 2013, p. 99), numa relação denominada por Quijano (1998) como a Colonialidade do Poder. Para trazer outros saberes para o ensino de geografia é preciso se fundamentar em uma *desobediência epistêmica* para um *projeto descolonial*, ideias defendidas por Mignolo (2008) praticando uma interculturalidade que se baseia em um diálogo das cosmologias ocidentais e não ocidentais, segundo ele. A interculturalidade, segundo Walsh (2006, p. 35) vai além de “um conceito de inter-relação ou comunicação” com o outro, mas a construção de pensamentos e de possibilidades para uma sociedade

mais justa e igualitária “de e desde a diferença que desviam as normas dominantes radicalmente desafiando a elas”, embora interculturalidade seja um termo empregado muitas vezes como sinônimo de multiculturalidade, Walsh (2019, p 20) destaca que ambos se diferem, pois o multiculturalismo lida com o diferente dentro de uma lógica e significação que tende a sustentar os interesses hegemônicos da expansão do neoliberalismo, enquanto a interculturalidade aponta caminhos opostos a esse.

La meta no es simplemente reconocer, tolerar ni tampoco incorporar lo diferente dentro de la matriz y estructuras establecidas. Más bien, es implosionar desde la diferencia en las estructuras coloniales del poder, del saber y del ser como reto, propuesta, proceso y proyecto; es hacer reconceptualizar y re-fundar estructuras sociales, epistémicas y de existencias que ponen en escena y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar y vivir. Por eso la interculturalidad no es un hecho dado sino algo en permanente camino y construcción. (WALSH, 2006 p. 35)

A visão colonial de Território que omite outras relações socioespaciais, está estampada nos *mapas oficiais* que são utilizados na educação escolar. Estes “nos mostram um uma geografia repartida, na verdade, despedaçada e editada aos pedaços” (BARCELOS, 2017, p. 261). Esses mapas que excluem pontos de vista e deformam espaços para afirmar uma hierarquia de poder, deformam também o imaginário dos estudantes. Frente a essa espacialidade imposta, estão as novas *cartografias sociais*, que escutam os povos e comunidades tradicionais, incluindo nos mapas suas vivências e lugares, trazendo outros ordenamentos, linguagens, símbolos, formas e traços.

#### 4. A Cultura Indígena na educação básica

O reconhecimento da necessidade da ampliação de uma educação que combata o preconceito, respeite e ensine a conviver com diferentes culturas, juntamente com as pautas defendidas historicamente pelos povos indígenas que lutam pela valorização de sua história, costumes e existência fizeram com que fosse institucionalizada a Lei 11.645/2008. A nova lei incluía a temática indígena à Lei 10.639/2003<sup>2</sup> responsável pela obrigatoriedade do ensino sobre a História e Cultura Afro-Brasileira, que já se tratava de uma ratificação das Diretrizes e Bases da Educação.

O estabelecimento da obrigatoriedade do ensino da história e das culturas dos povos indígenas no currículo das escolas, conquista para o movimento indígena brasileiro no plano legal, reflete um contexto de lutas internacionais pela afirmação dos direitos de minorias e grupos historicamente marginalizados. Tem se estabelecido, nas últimas décadas, uma política de reconhecimento das diversidades étnicas, raciais, culturais, de gênero, de pessoas com deficiência, dentre outras, a nível mundial que objetivam orientar as relações entre estados nações, por meio da assinatura de acordos, decretos e convenções internacionais. (NASCIMENTO, 2019, p.145)

A Lei 11.645/2008<sup>3</sup> é um marco para luta dos povos indígenas que resistem desde o início da colonização no início do século XVI e vêm conquistando amparo legal a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, que com o

---

<sup>2</sup> Promulgada em Janeiro de 2003, a Lei 10.639 e segundo Santos (2011) é resultado da lutas históricas do Movimento Negro Brasileiro e de um processo de construção complexo que acabou por sintetizar as pautas defendidas pelo movimento. Sendo considerado hoje como o principal instrumento de combate ao racismo na educação foi transformado em uma nova ferramenta para reivindicações de direitos. Esse dispositivo traz além dos que também são apresentados na Lei 11.645/2008 ao se referir a cultura afro-brasileira, a inclusão o dia 20 de novembro como "Dia Nacional da Consciência Negra" no calendário escolar.

<sup>3</sup> O texto da Lei diz:

Art. 1<sup>a</sup> O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 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<sup>a</sup> 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<sup>a</sup> Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras." (NR)

Art. 2<sup>a</sup> Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

passar das décadas inspirou outras ações nessa direção, destacando-se a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre os Povos Indígenas e Tribais, que garante a adoção de “medidas de caráter educativo em todos os setores da comunidade nacional, e especialmente naqueles que estejam em contato mais direto com os povos interessados, com o objetivo de se eliminar os preconceitos que poderiam ter com relação a esses povos” (BRASIL 2004), assegurando que os materiais didáticos apresentem “uma descrição equitativa, exata e instrutiva das sociedades e culturas dos povos interessados”, entre demais caminhos que buscam mudar a visão da sociedade a respeito da população indígena. Outros documentos também fundamentaram o contexto nacional e internacional que culminaram na criação da Lei 11.645, entre eles a Declaração da ONU sobre os Direitos dos Povos Indígenas de 2007 à qual o Brasil é signatário. No ano seguinte, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) foi atualizada, incluindo a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena, um passo fundamental para uma educação que prepare para o exercício da cidadania e que esteja ciente da necessidade de “ações pautadas na perspectiva da compreensão das sociodiversidades e do reconhecimento dos direitos dos povos indígenas, bem como do reconhecimento de que o Brasil é um país pluricultural e pluriétnico” (SILVA, 2011, p. 136).

No entanto, passados mais de uma década da promulgação da Lei 11.645/2008 os avanços para uma visão realmente justa dos povos originários no campo da educação estão ocorrendo de forma ainda muito lenta. Existem muitos desafios a serem vencidos para a sua efetividade, como a falta de conhecimento a respeito da temática, de sua importância e até da própria Lei. Contribui igualmente a essa dificuldade a resistência por parte de agentes escolares, a falta de acesso e de interesse em buscar materiais que retratem a temática e a limitação a ações pontuais, compreendendo que o cumprimento da Lei se basta em incluir conteúdos sobre indígenas de forma fragmentada, sem levar em conta de fato a contribuição de seus saberes para a educação escolar.

Segundo Kaingang (2019) o ensino da cultura indígena, assim como da “Afro-Brasileira” não deveria partir da obrigatoriedade de uma Lei e da cobrança dos órgãos do governo, e sim do reconhecimento por parte dos professores da contribuição que os povos originários trouxeram, e ainda trazem, para o país. O autor reforça que seus conhecimentos têm muito a acrescentar, “trazendo as suas

formas de pensar, de educar as crianças e seus processos próprios de construção de conhecimentos” e ocupando o lugar da imagem das populações indígenas ainda presentes nos currículos escolares.

As imagens comumente associadas aos povos indígenas nos currículos da Educação Básica e mesmo nos cursos de formação de professores têm feito referência apenas ao passado colonial; à negação de traços culturais (sem escrita, sem governo, sem tecnologias); a uma condição genérica do índio que encobre a sua diversidade passada e atual, muitas vezes generalizando traços culturais de um povo para todos os demais povos indígenas; à falsa contraposição entre índios puros (verdadeiros) e índios aculturados (inventados), além de enfatizar unicamente características pitorescas e folclóricas (NASCIMENTO, 2019 p. 145)

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017) , contém em suas normativas a inclusão da temática indígena nas competências e habilidades a serem trabalhadas no currículo escolar de Geografia. É expressado amplamente no texto do documento um compromisso com a busca pela igualdade, diversidade e equidade. Para Silva (2019) o estudo da diversidade e questões étnicas, destacados nas orientações da BNCC vai além de “conhecer as próprias raízes culturais” e “a organização dos diferentes grupos que compõem a sociedade”, é essencial também no combate ao preconceito.

Lembremos, em primeiro lugar, que as raízes da história de formação do Brasil estão fundadas na guerra de conquista do Estado Colonial se consolidando em cima dos nossos territórios, de muitos povos originários destas terras. Raízes forjadas por meio de invasão violenta, tomando os nossos lugares de riqueza e de fartura e os reduzindo a locais que são chamados de parques, reservas, aldeias ou terras indígenas. Perder os territórios, perder a autonomia foi até agora o resultado para nossos povos desta construção do Brasil, sendo que muitas das nossas tribos pagaram com suas vidas neste processo de construção da nação brasileira. (KRENAK; PIMENTA, 2019, p. 16)

Nas unidades temáticas e objetos do conhecimento de geografia do Ensino Fundamental é ressaltada a importância de que os alunos reconheçam a diversidade sociocultural e a territorialidade indígena assim como as afro-brasileiras, quilombolas e dos demais povos tradicionais. Essa abordagem se faz fundamental, pois segundo o geógrafo britânico David Slater (1994, p.26) para se pensar uma democracia

social, deve-se levá-la em conta em âmbito territorial, pois a democracia é “instituída ou desenvolvida no e através do espaço”. Para Silva (2019) a diversidade de territorialidades deve ser incluída nas práticas pedagógicas para se compreender a luta dos grupos que reivindicam o direito à terra.

Assim, ao identificar e descrever territórios étnico-culturais existentes no Brasil, se reconhece a legitimidade da demarcação desses territórios, levando o aluno a pensar na perspectiva da justiça social e do direito à escolha de modo de vida. (SILVA, 2019, p. 42)

O termo “indígena” aparece quatro vezes nas habilidades pertencentes a essas unidades temáticas: duas vezes no quarto ano e duas no sétimo. Nas competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas do Ensino Médio, o termo aparece apenas uma vez em uma das habilidades vinculadas que visa promover a análise e a identificação das demandas políticas, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes. Pela forma como a temática é posta tanto em Geografia e Ciências Humanas quanto em outras áreas de conhecimento, a interdisciplinaridade não apenas é favorecida, como é incentivada, fortalecendo uma abordagem mais plural sobre os aspectos da cultura e realidade das populações originárias. Ao analisar a BNCC se encontram propostas curriculares positivas para uma educação para a diversidade, conforme Silva (2019), traz:

Ressalta-se, ainda, o caráter inovador desse documento ao propor evidenciar e valorizar esses povos, contribuindo para superar o longo período de marginalização e versões unilaterais da História e da Geografia que, na maioria das vezes, subestimaram sua existência tanto nos censos demográficos quanto na história contada à sociedade pela ótica colonizadora. (Idem, p. 44)

Porém, segundo Marques e Souza (2019) este currículo normatizado não é suficiente, sendo necessária a formação inicial e continuada dos educadores para que seja levado à prática. Para os autores a dificuldade de levar para o dia-a-dia da sala de aula aquilo que é recomendado na Base Comum Curricular revela a falta de diálogo na elaboração do documento com aqueles que atuam na educação.

Embora contemplada na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, é importante ressaltar que a inclusão da questão indígena, apenas nos conteúdos que versam sobre o período de contato e àquele que denota os aspectos populacionais de diferenciação

cultural brasileira, reforçam o entendimento de que os povos indígenas fazem parte de um “nicho” cultural paralisado no tempo-espaço, quesito em que dependendo da abordagem dada ao tema, poderá ser compreendido como povos com características culturais isoladas e estanques do contexto social. (Idem, 2019, p. 22)

A invisibilidade que as causas dos povos originários sofrem na mídia, nos discursos políticos e nas ações estatais refletem na educação escolar ao mesmo tempo em que são reforçadas por ela. A necessidade de uma obrigação legal da inclusão dessa temática é justificada por sua tradicional ausência nos currículos praticados.

Importante esclarecer que consideramos o currículo escolar uma construção e seleção de conhecimentos e práticas que são produzidos em contextos históricos e políticos concretos e, portanto, alvo de disputas e negociações acerca do que se institui como conhecimento legítimo, verdade, poder e identidade. O currículo escolar sempre parte de uma tradição seletiva, visto que é por meio dele que certos grupos sociais, especialmente os de maior poder, expressam sua visão de mundo e seu projeto social. (RUSSO; PALADINO, 2016, p. 902)

Em pesquisas, práticas docentes e de extensão, Russo e Paladino (2016) concluíram que pouco mudou na forma com que se aborda a temática indígena em sala de aula, comparativamente com décadas anteriores. Uma visão estereotipada e preconceituosa do “índio” segue sendo reproduzida nas escolas, seja ao apresentá-lo como algo que não existe mais ou ao generalizar todas as populações indígenas apresentando-as de uma forma padronizada, relacionando-as apenas ao passado do Brasil, com seus conhecimentos vistos no máximo como algo que herdamos de uma cultura extinta. O próprio termo “povos originários” possui críticas nesse sentido, pois segundo Cusicanqui (2010, p.59) a própria noção de origem denota uma conotação de arcaico, um “status residual”, os localizando no passado e os excluindo da contemporaneidade. Isso não quer dizer que não se deve empregar termos como esses, já que são utilizados inclusive nos textos e falas de indígenas ao se auto referir, como já foi trazido em escritos de Munduruku (2019), “mas precisamos fazer esse uso cientes das discussões que os envolvem” (FEITOSA 2019, p. 17).

A enorme diversidade etnicocultural existente acaba sendo invisibilizada e ficam reconhecidos como indígenas apenas aqueles que vivem isolados na floresta,

em ocas, com pinturas, vestimentas e hábitos típicos em imagens romantizadas, muitas vezes nem existentes na realidade, afirmando que aqueles que não vivem dessa forma “deixaram de ser índios”. Essa tipificação dos povos indígenas apenas atrasa as lutas por uma representação mais respeitosa e justa de sua história e cultura, contribuindo inclusive para uma visão pejorativa ou se opondo aos direitos desses povos, junto àqueles contrários à demarcação de TIs, tomando estas como um entrave ao desenvolvimento econômico e tecnológico do país, e as políticas indigenistas sendo vistas como exageradas e sendo questionadas com afirmativas como “muita terra para pouco índio”, que infelizmente vêm se agravando no discurso de muitos políticos e no senso comum.

Muitos são os fatores que dificultam a implementação efetiva da Lei 11.645, e é importante ressaltar que essa responsabilidade não recai apenas na figura do professor, vindo desde o âmbito federal, em que cabe ao Ministério da Educação fornecer os subsídios didáticos necessários às escolas, aos estados e aos municípios, que por sua vez devem fiscalizar as escolas públicas e as privadas. Têm de ser incluídos também, como coadjuvantes à eficiência da Lei, as instituições de ensino superior formadoras de professores, a serem fiscalizadas se estão construindo um currículo visando que no futuro os professores e professoras tenham conhecimento da importância e dos múltiplos aspectos a serem compreendidos para abranger a temática indígena em sala de aula. A universidade tem um papel que vai além de levar o conhecimento e interpretação das Lei de Diretrizes e Bases da Educação, mas também de valorização dos saberes e fazeres indígenas e a construção dos meios para incluí-los na educação, não encerrando sua ação apenas na graduação, mas conforme trazem Krenak e Pimenta (2019, p. 24) o Ensino Superior tem “responsabilidade de formação continuada dos profissionais atuantes em escolas e outros espaços de ensino e aprendizagem: (...) é postura ética com a vida”.

Compartilhamos que a função da universidade na formação continuada de profissionais da educação é imprescindível e que enquanto não for realizada com dignidade, respeito e inclusão à pluralidade cultural e epistemológica existente será impossível alcançar um sistema educacional de qualidade. Portanto, é preciso dizer que os programas de apoio à implementação da Lei n. 11.645/08 são ainda muito aquém do necessário. (idem)

A presença indígena nos componentes curriculares de Geografia e demais ciências humanas muitas vezes se limita à constituição do povo e da configuração espacial brasileira de forma superficial, e as contribuições de seus conhecimentos, quando trazidas, é apenas de forma anedótica, como levantado por Paladino e Russo (2016) ao analisar práticas de professores do estado do Rio de Janeiro, observando que folclores, saberes e hábitos como o do banho são trazidos de uma perspectiva eurocêntrica e generalizando a diversidade de culturas das comunidades indígenas, reduzindo as 305 etnias distintas existentes hoje em uma imagem única. Não que a valorização da origem indígena de alguns costumes brasileiros não seja como uma justiça histórica frente às narrativas eurocêntricas frequentes ao falar de determinadas tradições que são creditadas como oriundas unicamente da migração europeia, ignorando os conhecimentos milenares dos povos originários.

A abordagem das temáticas indígenas em contexto contemporâneo e escala local torna-se ainda mais difícil de ocorrer, demonstrando a falta de conhecimento da presença de comunidades originárias em regiões como o sul do Brasil, o que introduz no imaginário dos alunos que a existência indígena é distante deles em tempo e espaço. Isso é explicitado no relato de Gomes (2011) sobre atividades feitas em escolas de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, onde, ao questionar os alunos se havia comunidades indígenas na cidade e estado onde vivem, conta que muitas foram as respostas de que não existem mais e que já existiram no passado.

Em contraponto a essa ideia, é importante lembrar que segundo dados do IBGE (2010) a população indígena do Rio Grande do Sul é de aproximadamente 33 mil pessoas, dos povos Guarani, Kaingang, Charrua e Xokleng e são em torno de 140 as Terras Indígenas demarcadas no estado. Segundo Bergamaschi (2005) “...No Brasil há um desconhecimento, uma desconsideração dos povos indígenas e, em geral, sua existência é reconhecida na Amazônia ou no Xingu. Quando se fala nos índios do Rio Grande do Sul é comum o espanto ou um julgamento...” (*apud* GOMES, 2011, p. 77). Isso é relatado também em outras regiões e estados brasileiros, Macedo (2011) ao falar de Seridó, Rio Grande do Norte, traz que “no senso comum e nas escolas, já se tornara chavão escutar palavras como *desaparecimento*, *extermínio*, *fuga* e *morte* para designar o destino dos índios que habitam o Seridó” (*apud* SILVA, 2019, p. 17).

Quando é reconhecida a existência de indígenas, aparecem equívocos na forma com que são vistos, apresentando, segundo Munduruku (2019, p.52), duas visões a respeito dessas pessoas. Uma delas é a de indivíduos “corretos, incorruptíveis, éticos, solidários, pacíficos, vivendo uma vida sem problemas, maravilhosa, sem brigas ou discussões.” que vivem melhor que os alunos e professores não indígenas. A outra visão é ideologizada e contraditória à anterior, mas igualmente errônea, daquele que é visto como “preguiçoso, selvagem, atrasado, gente que atrapalha o progresso e o desenvolvimento”, Nenhuma dessas visões reconhece o cidadão originário que frequenta a graduação, domina as tecnologias e consome cultura ocidental, como legítimo, mas como traz Munduruku (2019):

O que a maioria das pessoas não percebe é que as populações indígenas não precisam estar presas ao passado para serem indígenas. Isso é outro ponto obscuro na nossa compreensão. As culturas são dinâmicas e precisam estar atualizadas para continuarem vivas. Cultura parada no tempo é a cultura presente nos museus e nos laboratórios de pesquisas. A cultura viva tem que estar sempre atualizada para poder responder às questões do seu tempo. Pensar o indígena como um ser do passado é congelá-lo no tempo para ser apreciado como peça de museu. (idem, p. 53)

Na prática, poucos são os incentivos e suportes para que a temática indígena seja aplicada no currículo de forma intercultural e que não apenas não reproduza preconceitos, mas que acima de tudo auxilie a combatê-los. O professor se vê sozinho e com recursos escassos para incluir os saberes indígenas em seu conteúdo programático, sendo necessário partir de iniciativas que acabam por ficar descontextualizadas, dificultando a compreensão total, o interesse e a seriedade dos alunos em relação ao tema. Algumas explicações sobre esse desafio são trazidas por Santos (2011), se referindo à Lei 10.639 em relação ao debate racial, mas que podem ser transportadas com facilidade para falar também da Lei 11.645 sob um ponto de vista semelhante.

Para aplicar a Lei é necessário tensionar o cotidiano, as vivências e experiências dos indivíduos, o que em si coloca um desafio para a própria proposta pedagógica: ela tem que estar em alguma forma de sintonia com estas vivências, e não se deter apenas a conhecimentos abstratos e raramente vinculados ao cotidiano do aluno. O resultado dessa dissociação entre propostas pedagógicas (aludimos aqui a conteúdos, métodos e aos materiais

correspondentes) e o cotidiano do aluno é que, correntemente, quando o assunto em tela é a temática das relações raciais, o aluno não encara como um saber escolar (e/ou científico), ou seja, para ele isso “não é aula””. (SANTOS, 2011, p.16)

Sendo insuficiente a disponibilidade de outros subsídios pedagógicos e devido sua ampla presença na educação escolar, o Livro Didático passa a ser uma das principais ferramentas de pesquisa, consulta e fonte de materiais para a preparação de aulas, ditando muitas vezes aquilo que será ensinado, agindo como guia curricular, sendo “ainda hoje, mesmo com a inserção de outros recursos didáticos, (usado) como a principal referência teórico metodológica utilizada em sala de aula” (CORRÊA; MEIRELES, 2018, p. 85). No caso dos alunos que recebem o Livro Didático essa importância ganha outros contornos podendo ser a única obra impressa que possuem em sua casa, “a única fonte para (in)formação da imagem do Outro” (PRINTES, 2014, p. 201). O livro acaba sendo encarado constantemente como algo que detém a verdade absoluta tanto pelo professor quanto pelo aluno.

No auxílio ao que busca a Lei 11.645, o Livro Didático ocupa um lugar de destaque em relação ao processo de ensino e aprendizagem, por ser portador de conteúdos ao apresentar textos, imagens, manifestações artísticas, mapas, gráficos e dados que abrangem a população e a cultura indígena. Segundo Costella, “O Livro Didático, utilizado e compreendido como um instrumento que possibilita a construção de conhecimento, também influencia no processo de conscientização do aluno” (COSTELLA, 2017, p. 183). Sendo assim, o auxílio se dá quando existe a interpretação e reflexão, por parte dos alunos sobre aquilo que é apresentado no livro.

As narrativas e imagens a respeito da temática indígena que estão presentes (ou ausentes) nos livros didáticos têm um peso muito grande na disseminação ou no combate a discursos preconceituosos, estereotipados e deterministas. Cabe aos educadores o cuidado para que o Livro “não reafirme a visão do indígena apenas como tutelado do Estado, relegando seu protagonismo enquanto agente social”. (SILVA, 2019, p.61). A figura do indígena no Livro Didático é corresponsável pelo imaginário a respeito dessas populações que o estudante levará para toda sua vida, tendo efeito direto na forma como são tratados na sociedade até hoje.

Os autores de livros didáticos vêm buscando trazer abordagens condizentes com o prescrito na Lei 11.645/2008, devido às orientações do PNLD para que isso

ocorra. Porém, segundo Silva (2019), ainda são necessários muitos esforços para ultrapassar os discursos rasos e eurocêntricos presentes em muitas das obras. Por isso o Livro deve ser analisado de forma crítica em diversos aspectos, lembrando que: "Não cumprir o livro ou criticá-lo, ir de encontro a ele, significa romper com um ordenamento de poder, algo que não é simples." (SANTOS, 2011, p. 9).

Existe uma quantidade considerável de trabalhos que realizam a análise de como a temática indígena se faz presente no Livro Didático de Geografia. Printes (2014) ao analisar as obras do PNLD de 2008 e 2014, constata que não são muitos os textos críticos e aprofundados encontrados nelas, sendo escassas as imagens que representam a realidade atual dos cidadãos originários, descrições das problemáticas atualmente enfrentadas por eles, a inclusão de seus saberes e relações etnoecológicas, bem como uma falha em trazer uma visão combativa ao preconceito. Segundo Rego (2010), muitos foram os avanços do conteúdo crítico dos livros didáticos desde a década de 80, com a denúncia aos poucos se sobressaindo à omissão. Porém, essa visão ainda não abrange todas as obras, sendo comum aquelas que mantêm os povos indígenas num lugar do passado associado à formação do espaço brasileiro, e com um conteúdo ainda muito pontual dedicado a essa temática.

Aos indígenas, nos livros, é concedida uma reserva de páginas, tal como as reservas de terras, constantemente violadas, e como se a "questão" indígena fosse solucionável por meio desse mero ato simbólico de reservar, para eles, um espaço. (REGO, 2010, p. 64)

Quando necessita adquirir mais informações, materiais e atividades sobre a temática indígena por conta própria, o professor tende a recorrer à internet, fonte que segundo Russo e Paladino (2016) pode fornecer produtos onde a criticidade não se faz presente. Em uma pesquisa rápida em ferramentas de busca por imagens de atividades que podem ser usadas em aula sobre a temática ou com palavras-chave como "dia do índio" - que é quando um maior interesse é despertado por parte dos educadores, segundo as pesquisas de Russo e Paladino (2016) e Gomes (2011) - os primeiros resultados encontrados apresentam a imagem de um "índio" folclorizado, ligando a sua existência apenas à vida isolada na floresta e às vestimentas típicas, não trazendo nenhum tipo de aprofundamento que favoreça trazer as temática indígenas para a sala de aula numa abordagem contextualizada.

Os fatores que possibilitam ou impedem a aplicação efetiva da Lei 11.645, e mais especificamente a inclusão dos saberes indígenas no currículo de geografia, são como “fatores reguladores” (SANTOS, 2011). Esses devem ser entendidos e avaliados para compreender como os obstáculos podem ser contornados para que aquele currículo prescrito pela Lei não esteja dissociado de um currículo praticado (SANTOS, 2011).

Com o intuito de dar voz a respeito da presença indígena no conteúdo escolar de geografia, para quem trabalha com a disciplina na educação básica, foi aplicado de forma online um questionário para professores de Geografia de Porto Alegre (RS). Divulgado através de aplicativos de conversa, entre grupos formados por um público desse perfil<sup>4</sup>, o questionário obteve 30 respostas.

Perguntados(as) sobre se costumam abordar a temática indígena em suas aulas, apenas quatro entrevistados(as) disseram que não, alegando que esta não está presente na ementa da disciplina; que não encontram nos materiais instrucionais da educação básica; que as matrizes de referência para o modelo híbrido de ensino, aplicado devido a pandemia de COVID-19, não incluem a temática e até mesmo que não sabem como abordar esse tema em aula.

Entre os(as) que trabalham a temática dos povos originários em suas aulas, todos(as) afirmaram fazê-lo no decorrer do ano letivo e não apenas próximo ao dia 19 de abril, o institucionalizado “Dia do Índio”. Porém, ao falar das dificuldades em geral de se trabalhar a história e cultura indígena na escola, houve quem dissesse que isso se restringe apenas à data comemorativa. Tal dado revela um provável entendimento por parte dos entrevistados de que o assunto é prejudicado se feito de forma pontual e fragmentada, ou problematizando que seja reservado apenas um dia em todo o calendário para valorizar a memória indígena. O resultado mostrado difere de outras pesquisas semelhantes, como a de Russo e Paladino (2016) no

---

<sup>4</sup> Dadas as dificuldades do atual momento, a aplicação do questionário se deu por meio de sua divulgação em grupos de whatsapp formados por membros da comunidade geográfica (docentes e bacharéis), tendo como eixo aglutinador a Associação de Geógrafos Brasileiros (AGB) – Seção Local Porto Alegre. Essa vinculação tem uma provável influência nos resultados obtidos na pesquisa, uma vez que se trata majoritariamente de um público com maior familiaridade aos temas debatidos no questionário, assim como um público que tem na reflexão sobre suas práticas uma de suas características distintivas. Ainda que não possamos afirmar, acreditamos que, caso essa pesquisa fosse realizada presencialmente e com as perguntas sendo dirigidas de forma aberta, além de – principalmente – atingindo um público-alvo mais heterogêneo, possivelmente tivéssemos atingido resultados semelhantes aos das pesquisas que servem de amparo a este trabalho.

estado do Rio de Janeiro, em que metade dos entrevistados revelou só abordar o tema próximo à data em questão. Aproximadamente a mesma porcentagem foi obtida nos resultados de Gomes (2011) com professores da Rede Pública de Porto Alegre. Segundo Munduruku (2019) as atividades que tem como intuito "comemorar" o "Dia do Índio" são geralmente as mais carregadas de estereótipos.

As atividades realizadas pelos professores que responderam ao questionário são variadas e incluem leitura de texto, análise de imagens, mapas, gráficos, filmes, vídeos e documentários, além de reflexões e debates. É perceptível a preocupação em trazer a criticidade para o assunto utilizando raciocínio e linguagens geográficas. Também há uma busca por fazê-lo de forma integrada aos demais componentes curriculares de geografia e de ser respeitoso com a realidade e a cosmovisão dos povos originários, porém não representando o todo dos professores nas práticas pedagógicas que abordam os povos indígenas. Como afirma Kayapó (2019, p. 74): "A esse respeito as discussões costumam ser muito simplórias, apenas fazendo referências a aspectos superficiais das culturas desses povos, apresentando-as como costumes herdados dos indígenas".

As dificuldades relatadas pelos professores para trabalhar a temática são que os subsídios didáticos oferecidos não dialogam com a juventude e os materiais técnicos como mapas e gráficos, que apresentam dados a respeito da população indígena, não são adaptados para crianças, havendo a reivindicação pela disponibilidade de recursos de suporte ao professor. Também foi trazido como problema a falta de tempo e de possibilidades para a inclusão da temática na grade curricular. Além disso, outro obstáculo é o preconceito que os alunos carregam, oriundo dos anos anteriores na escola e dentro de casa, motivados inclusive por questões religiosas.

Quanto aos materiais utilizados para planejar as aulas, os que mais aparecem são filmes, documentários e outros encontrados em buscas na internet. Apesar de apenas dois professores alegarem o uso do Livro Didático, já foi abordado no presente trabalho a importância deste no ensino escolar. Sendo assim, foi perguntado a opinião dos professores quanto à presença indígena no conteúdo do Livro Didático, e 80% dos entrevistados disseram ser "Ruim/péssimo", sendo provavelmente essa a razão para não ser utilizado pela maioria. As respostas relatam não existir, nas obras, conteúdo sobre essa questão, e quando aparece é de forma rasa ou a "título de curiosidade", apresentando uma imagem distante da

realidade e de forma que não articula com outros conteúdos. Esse tipo de abordagem aprofunda os processos históricos de exclusão sofridos pela população originária, não sendo condizente nem mesmo com a Base Nacional Comum Curricular, além de não ter uma linguagem atrativa para o estudante e de não trazer atividades diversificadas que possam ser usadas.

O trabalho da temática indígena de forma interdisciplinar com outras disciplinas não parece ser uma prática comum entre os professores de Geografia da Educação Básica, pois apenas cerca de 25% das respostas foram positivas à pergunta referente a esse tópico. Assim como é demonstrada a falta de disponibilidade, ou de interesse em realizar cursos de formação continuada para se aprofundar no assunto, pois nesse caso dos 30 professores apenas 5 já realizaram alguma formação nesse sentido, lembrando que a oferta de cursos desse tipo são responsabilidade das universidades e dos órgãos governamentais para a efetividade da implementação da Lei 11.645/2008. De qualquer forma, o reconhecimento da importância da inclusão dos saberes indígenas na educação básica é de ampla maioria, sendo recorrente nesses tópicos falas sobre o “resgate” e “valorização” da cultura indígena.

A quase totalidade desses professores diz ter conhecimento da Lei 11.645/2008 e entendimento de sua necessidade, porém denunciam a dificuldade para que seja posta em prática, a falta de cobrança e auxílio para isso, a resistência por parte da direção e de professores nas escolas, sendo testemunhado que ações que vão em direção ao que a Lei propõe partem ainda de iniciativas individuais. A resposta dos que desconheciam a Lei 11.645 leva a crer que é defasada a discussão sobre esta na formação acadêmica de licenciatura, inclusive sendo evidenciado a desassistência do ensino superior para o planejamento de aulas que incluam a temática indígena, isso demonstra a necessidade de se pensar cursos de extensão específicos que informem e orientem professores e futuros professores sobre essas demandas.

## 5. Compartilhando possibilidades, materiais e atividades

As políticas públicas para a inclusão do ensino da História e Cultura Indígena nas escolas não se encerram, nem deveriam se encerrar, na criação da Lei 11.645/2008 e demais normativas associadas. Faz-se necessário agir desde a formação de professores, seja nas instituições de ensino superior ou na formação continuada, oferecendo cursos, palestras e grupos de estudos sobre a temática, produzindo e adquirindo, com o respaldo de pesquisadores especializados, materiais didáticos, vídeos, publicações e livros para compor as aulas e bibliotecas escolares. É preciso também prestar apoio às mobilizações contrárias a qualquer tipo de violência à qual esses povos são submetidos e possibilitar intercâmbios da escola com comunidades indígenas, promovendo visitas entre ambas as partes, estimulando diálogos interculturais e combatendo a discriminação.

A possibilidade de levar alunos não indígenas para vivências de aprendizagem em aldeias se apresenta como uma das atividades mais favoráveis na busca por diálogos interculturais na experiência de ensino, promovendo a interação com a diversidade, praticando o respeito e exercitando a escuta ao outro. Para Falcão e Pereira (2009), a saída de campo é uma alternativa para que o aluno tenha maior participação em seu processo de aprendizagem, tirando o foco apenas na figura do professor e do Livro Didático, que pouco detêm conhecimento dos saberes originários em comparação às pessoas que os vivem e aos espaços onde são disseminados. Porém, principalmente em se tratando de visitas a locais onde vivem comunidades com realidades distintas às dos alunos visitantes, é importante ter a consciência de que “a preparação é uma etapa fundamental para o sucesso do trabalho de campo.” (LIMA; ASSIS, 2005, p. 112). Caso não haja um planejamento e uma contextualização, não apenas os objetivos propostos não serão alcançados, como pode gerar um efeito contrário à intenção, com demonstrações de desrespeito por parte dos alunos e o reforço de preconceitos se a atividade for vivenciada sob um olhar estereotipado construído ao longo de anos, o mesmo valendo para quando os indígenas visitam a escola. Munduruku (2019), relata que em 25 anos de atuação dentro de escolas, vivenciou alunos que temeram sua presença, professores e adolescentes que fizeram perguntas preconceituosas ou invasivas, mas também presenciou educadores que levavam as atividades a sério, que corrigiam falas racistas e levavam as aulas de forma respeitosa.

Caso seja explorado todo seu potencial pedagógico, "o trabalho de campo se configura como um recurso para o aluno compreender o lugar e o mundo, articulando a teoria à prática, através da observação e da análise do espaço vivido e concebido." (LIMA; ASSIS, 2005, p. 112). Ao relatar uma saída de campo com turmas de quinto ano do Ensino Fundamental de uma escola de Lajeado (RS) para a Aldeia Guarani-Mbyá *Tekoá Pindó Mirim* em Viamão - RS, Thever e Kaercher (2016) trazem os resultados positivos da prática pedagógica constituída na elaboração de *mapas-croquis* durante a visita, possibilitando que os alunos observassem paisagens distintas das que vivenciam no seu cotidiano, interagindo com outros saberes e dinâmicas espaciais. Segundo os autores, propostas de trabalho como essa desenvolvem uma consciência espacial e social.

Nesse sentido, faz-se urgente e necessário a escola abrir-se aos diferentes modos de ser para constituir-se em um lugar em que se reflita com a vida e se experimentem vivências e interações que levem em conta a sociedade plural em que vivemos, ampliando as premissas do senso comum e dos saberes pré-estabelecido (Thever; Kaercher, 2016, p. 128)

Mesmo havendo vontade por parte dos professores de promover saídas de campo, muitas vezes estas são inviabilizadas pela falta de incentivos estatais, de interesse dos gestores escolares, de conhecimento a respeito de aldeias com distância viável da escola que estejam interessadas nesse tipo de intercâmbio e de projetos que organizam vivências como essas. Não sendo possível que os diálogos interculturais ocorram presencialmente, a alternativa é a escolha de materiais onde haja o protagonismo da população indígena ao falar de seus saberes e cultura.

Segundo Bergamaschi e Gomes (2012), atividades dentro da escola que buscam a aproximação entre diferentes culturas e trazem a escuta ou a leitura de materiais produzidos por cidadãos originários (ou não) e que sejam consistentes, mostram "um movimento mais respeitoso em direção aos povos indígenas". Um exemplo de atividade desenvolvida em escolas "que propicia o diálogo intercultural, aproximando e fazendo conviver concretamente saberes e modos de vida indígenas e não-indígenas" (BERGAMASCHI; GOMES, 2012, p. 54) são as relatadas como fruto do projeto "*Fazendo Cerâmica Hoje como Nossos Avós*", que consiste em uma parceria entre comunidades kaingang e secretarias e departamentos municipais, promovendo, na Escola Porto Alegre/EPA/SMED, oficinas de arte-cerâmica

ministradas por professores, estudantes e artesãos a jovens e adultos Kaingang, com “o duplo objetivo de revitalizar e valorizar o repertório de conhecimentos e técnicas tradicionais de produção de objetos em cerâmica, próprios dos kaingang, e colocá-los em diálogo intercultural com o repertório de conhecimentos de técnicas acadêmicas aportados pela escola” (FREITAS; FAGUNDES, 2013, p. 153). Ou seja, além de servir como uma opção de fonte de renda com a venda das peças e promover um reencontro dos Kaingang com a cerâmica, prática dos grupos originários com registros arqueológicos de aproximadamente 9 mil anos na Bacia Hidrográfica do Lago Guaíba, quase perdida atualmente devido ao difícil acesso à matéria-prima na beira dos rios por falta de espaço ou disponibilidade desse recurso no local onde vivem. O projeto também possibilita, segundo Bergamaschi e Gomes (2012), o convívio entre indígenas e não indígenas no ambiente escolar, a transformação deste em espaço de socialização de saberes e a motivação dos professores em buscar materiais mais condizentes e respeitosos com a realidade dos povos originários devido à circulação de pessoas Kaingang na escola.

Desenvolvido na escola, esse projeto faz com que os povos ameríndios não sejam vistos somente como uma temática escolar que, conforme Bonin (2010, p. 76), transporta os índios para dentro das práticas pedagógicas, de currículos, de calendários, de datas comemorativas, de políticas de ações afirmativas empregando uma série de mecanismos usados para ordenar, conformar, estabelecer e definir a posição que deverão ocupar. (BERGAMASCHI; GOMES, 2012, p. 54)

Visto que nem todas as escolas dispõem de acesso a projetos que possibilitam o contato direto com a cultura indígena e é notório que há falta de subsídios, conforme relatam muitos professores segundo o levantamento ocorrido nas entrevistas apresentadas neste trabalho. É evidenciado que, infelizmente, atividades que abordem a temática indígena de forma respeitosa partem predominantemente de ações individuais de alguns professores, e estes, que demonstram interesse - ou os que venham a demonstrar - , mas não sabem que providências tomar para incluir a cultura e saberes indígenas de forma crítica e reflexiva na educação, devem buscar exemplos de práticas bem sucedidas que sejam de fácil implementação em um cotidiano escolar com poucos recursos. Um exemplo disso são as práticas sugeridas por Munduruku e Wapichana (2019) para auxiliar educadores a realizar aquilo que Munduruku chama de “Criar Piolhos” em um poema de sua autoria

Educar é como catar piolho na cabeça da criança.  
É preciso que haja esperança, abandono,  
perseverança.

A esperança é crença de que se está cumprindo  
uma missão; o abandono é a confiança do  
educando na palavra; a perseverança é a  
perseguição aos mais teimosos dos piolhos,  
é não permitir que um único escape, se perca.

Só se educa pelo carinho e catar piolho é o carinho  
que o educador faz na cabeça do educando,  
estimulando-o, pela palavra e pela magia do silêncio.

(MUNDURUKU, 2019, p.5)

Entre as práticas sugeridas está a de se aprofundar na realidade e nas visões indígenas, com sites e vídeos que sejam elaborados por organizações indígenas ou de outras instituições que o fazem de forma bem fundamentada, além de leituras que tragam a versão dos povos autóctones ao contar a história do Brasil. O autor recomenda que o professor conheça sua própria ancestralidade, antes de falar sobre assuntos etnicoculturais, realizando pesquisas junto aos seus familiares e aprendendo através dessa descoberta a “valorizar as múltiplas culturas que se cruzam no nosso país e, às vezes, até dentro da gente mesmo” (MUNDURUKU; WAPICHANA, 2019, p. 45), para assim poder ensinar, partindo do seu processo de aprendizado, estimulando seus alunos a buscá-lo. Ao utilizar crônicas e músicas que abordam o contato e a relação entre indígenas e não indígenas, os autores sugerem que seja feita uma reflexão sobre os temas nelas abordadas, sempre que possível conversando sobre essas temáticas com terceiros e realizando o exercício de tentar mudar o ponto de vista das situações retratadas nas obras. Para romper com alguns estigmas mantidos sobre os cidadãos originários, os autores indicam a possibilidade de utilizar notícias publicadas em veículos de comunicação variados que trazem manchetes com Indígenas cineastas, músicos, fotógrafos, artistas, vencedores de prêmios, aprovados em concursos e formados em cursos de graduação. Segundo Munduruku (2019) a resposta para a pergunta “*Como trabalhar a temática indígena em sala de aula?*” não é fácil e tão pouco é apenas uma, mas existem elementos que podem facilitar essa tarefa, como jogos, brincadeiras, atividades artísticas que envolvem grafismos e pinturas corporais, peças de arte tradicionais, contação de

história, etc. As ações propostas<sup>5</sup> priorizam bastante a fala e a escuta, resgatando a forma como os conhecimentos indígenas são tradicionalmente transmitidos em suas comunidades.

Seguindo esse caminho de apresentar iniciativas que disponibilizam materiais que auxiliam educadores a trazer os saberes indígenas para suas práticas pedagógicas de uma forma que não dependa de recursos da escola ou dos órgãos responsáveis, destacam-se ações como a do *Museu da UFRGS*, que realiza o empréstimo de caixas educativas para escolas e professores, elaboradas em conjunto com comunidade *Mbyá Guarani*, com o intuito de difundir elementos da cultura indígena, contendo artesanato de animais confeccionados em madeira, cestaria, instrumentos musicais, dvds com vídeos e músicas, cartilhas e livros oriundos da exposição “Oretataypy: presença Mbyá Guarani no sul e sudeste do Brasil” realizada pelo Museu da UFRGS em 2011. Além de possibilitar atividades com textos, músicas e o contato direto dos alunos com as peças de arte Guarani, a caixa possui um enorme potencial para acessibilidade de alunos com deficiência, segundo Barbosa (2017), pois os artesanatos que são trazidos com ela são táteis e estimulam os sentidos, como os chocalhos, colares, animais de madeira e cestas. Para mais, o Museu da UFRGS também promove e participa da organização de visitas e vivências em aldeias com a presença de alunos de escola pública, de servidores, técnicos, discentes e docentes da Universidade, demonstrando que o Museu não utiliza os conhecimentos e produções indígenas como objetos a serem expostos em vitrines, mas possibilitando a conexão e a valorização desses saberes.

A construção de um projeto escolar intercultural é fortalecida se forem utilizados os conhecimentos construídos nas escolas indígenas. A educação escolar indígena foi instituída desde o período colonial, com uma longa história de imposição de um projeto integracionista a serviço do apagamento das culturas originárias. A partir da década de 70 o modelo escolar indígena foi se resignificando, até ser assegurada por lei na Constituição de 1988 uma *educação diferenciada*, que por direito deve ser provida pelo Estado, respeitando as diferentes culturas e línguas:

---

<sup>5</sup> Mais práticas detalhadas para serem utilizadas como inspiração para preparação de aulas estão presentes na obra “*Currículo da Cidade - Povos Indígenas: Orientações Pedagógicas*”, organizado pela Secretaria de Educação do estado de São Paulo. A obra é escrita por dois autores indígenas: Cristino Wapichana e Daniel Munduruku, com intuito de trazer um novo olhar sobre os povos originários e conta com reflexões e propostas de atividades que podem ser incluídas nas práticas de ensino, separados pelo nível de ensino, além de um levantamento de obras literárias, músicas, vídeos e sites a fim de estimular a busca de consciência e conhecimento aos educadores.

“Essa Escola Indígena que funciona no seio das sociedades ameríndias interage com modos de vida próprios e com a educação da tradição de cada povo.” (BERGAMASCHI; GOMES, 2012, p. 55).

A ação governamental Saberes Indígenas na Escola, que visa a formação continuada de professores que pertencem a esses povos, é mais uma conquista de suas reivindicações pelos seus direitos, nesse caso por uma educação escolar de qualidade, tornando-se desde 2013 uma política oficial do Ministério da Educação agindo em colaboração com estados, municípios e as instituições de ensino superior. Na UFRGS a ação conta com a participação de professores, pesquisadores, formadores e orientadores Guarani e Kaingang, juntamente com não indígenas, docentes e discentes da universidade. Os encontros promovidos geraram materiais didáticos sob uma perspectiva dos saberes indígenas, além de reafirmar "as epistemes dos povos originários Kaingang e Guarani, suas memórias, tradições e inovações envolvendo práticas culturais, territorialidades e saúde." (ZANNATTA; STEIN, 2020, p 56). A partir de diálogos, debates e cantos em rodas de conversa que contaram com a presença de anciões dos grupos citados, foram concebidos mapas, músicas, textos e narrativas orais para uso na educação indígena, mas que são um exemplo de materiais que podem ser incluídos na preparação de aulas das escolas não indígenas, promovendo a interculturalidade.

Na apresentação de Menezes e Bergamaschi (2020) da obra sobre a ação “Saberes Indígenas na Escola - Núcleo Universidade Federal do Rio Grande do Sul”, as autoras dizem que esta *recupera* a memória coletiva das vivências e dos resultados do projeto, trazendo sentidos da expressão *recuperar* que são transponíveis aos objetivos do ensino de história e cultura indígena na escola, quais sejam, o de recuperar os saberes indígenas .

Recuperar aqui tem vários sentidos. Representa primeiramente, uma retomada, em que a palavra busca o território que sempre foi seu para poder dizer-se, a história sempre foi um território usurpado, por isso a urgência em contarmos a história com nossa própria voz. Mas, recuperar também significa cobrar uma dívida, constatação do roubo, da violência, do genocídio presente na história dos povos indígenas (MENEZES e BERGAMASCHI, 2020, p.9)

Os materiais pedagógicos predominantemente utilizados nas escolas não indígenas, são pautados principalmente pela escrita, tendo o Livro Didático como um

dos seus principais representantes, sendo uma espécie de detentor de conhecimento científico ocidental que precisa ser escrito, publicado, lido e referenciado para ser validado. Os saberes indígenas por sua vez têm como base de transmissão a oralidade, conforme relato de Ferreira (2014) sobre suas experiências na comunidade Kaingang. Os conhecimentos são passados de geração para geração de forma oral, se adaptando e atualizando, pois “a oralidade pode ser interpretada de diversas formas, diferente da escrita, que fixa o dito, que permanece a mesma” (FERREIRA, 2014, p. 42). Valoriza-se, assim, a dinamicidade das narrativas que podem se modificar conforme o tempo e o espaço em que estão inseridas, e também a sabedoria dos mais velhos, os *kujã* para os Kaingang, que escolhem preferencialmente os momentos ao redor do fogo no silêncio da noite e das matas para passar seus ensinamentos, onde os mais jovens aprendem não apenas aquilo que é dito, mas também a escutar.

Viajar pela memória das pessoas mais velhas é a mais bela e pura construção de conhecimento que um povo tem. Reunir pessoas mais velhas em rodas de conversas é muito mais significativo do que ficar sentado em 58 numa sala de aula ouvindo histórias escritas em livros, onde não sabemos quem conta e quais são suas intenções (idem, p. 34)

Entre os Guarani, a transmissão oral de saberes dos mais velhos para os mais jovens também é fundamental. Ela se dá pela figura do *karaí*, pessoas com mais tempo de vida consideradas guardiãs espirituais e do conhecimento, que transmitem sua memória coletiva através da fala. “Essa fala não é uma fala qualquer, é uma fala sagrada, já enunciada anteriormente, que delega ao Karai o poder de garantir que os ensinamentos dos antepassados não sejam perdidos.” (ROSA, 2009, p. 10).

Os saberes ancestrais que são mantidos através da oralidade são majoritariamente ignorados pelos materiais escritos utilizados nas escolas, até mesmo nas escolas indígenas. O protagonismo dos povos originários acaba não se fazendo presente nos materiais pedagógicos, pois a maioria dos textos é escrito e organizado por não indígenas, sendo entregue apenas uma perspectiva ocidental, que não legitima os saberes originários .

Outra imagem comum é do indígena visto como objeto de pesquisa, ou objeto a ser capturado pela fotografia. Certas produções auxiliaram a perpetuação de práticas de controle através dos anos,

construindo imaginários de exotização como seres desprovidos de capacidade de criatividade e de pensar suas autorrepresentações. (SCHWEIG, 2020, p. 40)

Existem no entanto projetos que têm como enfoque a elaboração de materiais que trazem o protagonismo e a autorrepresentação indígenas. Como é o caso do exemplo trazido por Schweig (2020), o projeto Vídeo nas Aldeias, criado em 1986, oriundo da ONG Centro de Trabalho Indigenista que realiza oficinas de formação audiovisual em comunidades indígenas, além de disponibilizar os equipamentos necessários para a produção e exibição dos materiais, tendo hoje uma rede de distribuição que promove encontros entre as comunidades e um grande acervo de produções sobre os povos indígenas.

O objetivo do projeto foi, desde o início, apoiar as lutas dos povos indígenas para fortalecer suas identidades e seus patrimônios territoriais e culturais, por meio de recursos audiovisuais e de uma produção compartilhada com os povos indígenas com os quais o VNA trabalha. (Vídeo nas Aldeias - VNA, 2009).

Dois exemplos de produções audiovisuais pertencentes ao projeto, de diretores mbyá-guarani (disponíveis para serem usados na preparação de aulas) são os documentários: *“Bicicletas de Nhanderu”* (2011) - Direção de Ariel Ortega e Patrícia Ferreira e *“Mokoi Tekoá Petei Jeguatá - Duas Aldeias Uma Caminhada”* (2008) - Direção de Germano Benites, Ariel Ortega e Jorge Ramos Morinico. No primeiro é retratado o cotidiano da aldeia Koenju, em São Miguel das Missões, no Rio Grande do Sul, onde é mostrada a transmissão de conhecimentos dos *Karai* com falas destes sobre religiosidade, tradições e relação com o espaço e os seres à sua volta. O documentário mostra também a sociabilidade na aldeia, a relação das crianças entre si e com os mais velhos, expressando aquilo que estão aprendendo.

Em *“Mokoi Tekoá Petei Jeguatá - Duas Aldeias Uma Caminhada”* são mostradas a aldeia Koenju e a Anhentenguá, além do Sítio Arqueológico de São Miguel Arcanjo, onde os Mbyá vendem artesanatos. Neste documentário é abordada a perda das matas e das terras necessárias para que expressem seu modo de vida, o avanço da urbanização, a relação com os *juruá* (não indígenas) e o turismo na região. São elementos que demonstram sua noção de território que, para os Guarani, segundo Ladeira (2008, p. 97) “está associada à noção de mundo e,

portanto vinculada a um espaço geográfico, onde desenvolvem relações que definem um modo de ser, um modo de vida” ao mesmo tempo que têm que lidar com o limite da demarcação de terras, que faz contraponto à seu entendimento do território - territórios zona versus territórios rede (HAESBAERT, 2008) - e a importância dada por sua cultura para a migração através da caminhada (a *jeguatá* do título do documentário) que é “feita por diversos motivos, como a organização social, as representações sobre morte e doenças, a cosmologia, e os aspectos econômico-ambientais” (GARLET, 1997. *apud* BAPTISTA; SOUZA, 2013, p. 19). A perda territorial e a relação com os seres que vivem nas matas aparece em diálogos, como a fala de um jovem que segura uma colméia de abelhas.

Isso também dá mel. Só que agora as abelhas deixaram suas casas. Você sabe por quê deixaram suas casa? Elas deixaram porque algo estava incomodando elas. E elas não gostam disso, por isso se mudaram - São que nem os Mbya-Guarani - Elas não foram embora porque queria ir. Às vezes os Mbya se mudam porque tem alguém incomodando. Por isso elas foram tentar viver melhor em outro lugar, os Mbyá-Guarani também são assim.” (Mokoi Tekoá Petei Jeguatá - Duas Aldeias Uma Caminhada, 2008, 4’50”)

A exibição de vídeos elaborados por indígenas, onde eles mostram seu cotidiano, expressam suas demandas, trazem suas percepções do mundo e legitimam sua luta por direitos, são uma alternativa a produções onde apenas são mostradas a visão de não indígenas sobre povos originários e nas quais, por vezes, sua aparição é apresentada como algo exótico ou até mesmo excessivamente lúdica. Havendo iniciativa e aprofundamento na busca por parte dos educadores é possível encontrar diversas páginas, podcasts, canais no Youtube e rádios web construídas por ou com coletivos indígenas, um exemplo disso é a Rádio Yandê, que tem como objetivo “a difusão da cultura indígena através da ótica tradicional, mas agregando a velocidade e o alcance da tecnologia e da internet” (YANDÉ, 2013) e possui sua grade programas informativos e educativos, trazendo um protagonismo indígena que não se faz presente na mídia convencional.

A falta de representatividade também é comum em atividades musicais que propõem aos alunos “que dançam e cantem canções de autores não índios, que mencionam questões muito vagas, relativas a algumas características das culturas indígenas ou que representam um índio romantizado, inexistente na realidade.” (RUSSO; PALADINO, 2016, p. 899). Mesmo a música tradicional dos povos

originários, executada por grupos remanescentes, corre o risco de ser descontextualizada, como relata Gomes (2011). Nas escolas que realizou suas pesquisas, essa autora relatou encontrar falas estereotipadas por parte de alunos e professores, relacionando qualquer manifestação musical de grupos indígenas à “dança da chuva”. Segundo a autora, ao mostrar práticas como essas é preciso que o professor mostre sensibilidade e conhecimento da importância e sentidos que o canto e a dança têm para os povos indígenas, como para os Guarani, por exemplo, já que segundo Vherá Poty (2009, p.17 *apud* GOMES, 2011, p. 55), “o canto tem poder de curar as pessoas e fortalecer a vida comunitária. [...] Os cantos e danças também se constituem em um instrumento de manutenção da nossa língua, atualizando a tradição oral e a memória de nosso povo”.

Havendo o cuidado por parte dos educadores em trazer as canções de forma respeitosa com o contexto que essa possui no modo de vida dos grupos indígenas, os professores dispõem de acesso a CDs ou plataformas de streaming de músicas tradicionais, como o grupo “Memória Viva Guarani”, que contém um repertório de canções Guarani, em sua maioria de músicas infantis, executadas por adultos e crianças Guaranis Mbyá e Nhandeva do litoral dos estados do Rio de Janeiro e São Paulo, e também o CD de cantos Kaingang, oriundo do projeto *Ação Saberes Indígenas na escola*, no qual as músicas foram gravadas por professores da Terra Indígena Guarita, localizada nos municípios de Tenente Portela, Miraguai e Redentora (RS). Essa iniciativa, oriunda do debate sobre a circulação de saberes musicais da comunidade, partiu das demandas e experiências das famílias pertencentes e, devido a total participação professores Kaingang na escolha do repertório, é uma produção que revela “preferências estéticas diferentes daquelas hegemônicas entre registros musicais predominantes nas mídias ocidentalizadas” (ZANNATTA; STEIN, 2020, p. 56). Esse repertório, ao ser trabalhado de forma interdisciplinar com as disciplinas das áreas de artes e linguagens, permite abordagens amplas para a valorização e respeito de outras formas de expressões culturais.

No entanto em alguns casos também a dança e a música tradicional dos povos originários são apresentadas como o único tipo de manifestação artística que representa os povos indígenas. Por outro lado há grupos formados por jovens indígenas que produzem músicas que têm outras origens, como é o caso do *rap*, vindo da cultura afro-americana dos Estados Unidos, que é utilizado para retratar a

realidade nas aldeias, misturando elementos estéticos, rítmicos e poéticos do rap com outros tradicionais como a língua e costumes. Um exemplo é o Grupo Brô Mc's, formado em 2005 por jovens Guaranis Kaiowá da região de Dourados-MS, que têm letras em português e Guarani carregadas de temas cotidianos e crítica social. Segundo Silva (2017), o rap feito por esses grupos têm grande potencial pedagógico em escolas não indígenas, por conta do caráter descolonizador, desfazendo estereótipos e a interpretação da cultura por aqueles que a vivem.

Diferente do que aconteceu aos colonizadores, que subjugarão os valores dos povos originários por não conseguirem destruir sua essência, os grupos indígenas incorporaram as criações dos não indígenas, a fim de garantir que os signos da sua cultura fossem protegidos. (SILVA, 2017 p. 45)

Segundo Canclini (2007, *apud* BERGAMASCHI; GOMES, 2012, p. 54) “os indígenas são hoje os povos mais preparados para o diálogo intercultural”, pois constituíram o que chamam de “patrimônio para interculturalidade”, composto por práticas que permitem o diálogo com outras sociedades, usando-o para aprender outros modos de vida, transitar entre os saberes tradicionais e os aprendidos, mantendo ainda seus valores próprios, resistindo à dominação e ressignificando os contextos aos quais são inseridos. Ou seja, “os indígenas não estão perdendo sua cultura, mas refazendo-a constante, inclusive a partir do contato,” (BERGAMASCHI; GOMES, 2012, p. 58). Isso reforça que é errônea a ideia de que não deve haver intercâmbio cultural entre indígenas e não indígenas, e comprova que a educação escolar tem muito a ganhar se souber incluir o diálogo entre saberes nas práticas de ensino.

Pensando a partir da perspectiva da *Ecologia de Saberes* (SANTOS, 2007), que têm como premissa a diversidade epistêmica, é que é conduzida por um processo de ensino-aprendizagem *com* os povos originários e não apenas *sobre* eles, agindo em conjunto com outros saberes e não se sobrepondo. Segundo Macas (2005, p. 41) o resgate da memória dos povos indígenas é imprescindível para se construir o pensamento reconhecendo a diversidade epistêmica, com novos referenciais e novos conceitos, disputando a construção de sentidos para as categorias que servem de base para a ciência e para o conhecimento. Dessa forma se constrói um interconhecimento, relacionando e valorizando tantos os conhecimentos considerados científicos sob a perspectiva ocidental de ciência, ou

seja, que passam por uma supostamente única “estrutura de legitimação e validação de formas de conhecimento que foram desenvolvidos sob a noção de ciência” (OLIVÉ et al, 2009, p. 13), quanto aqueles que foram renegados desse “eixo de produção e legitimação de verdades universais, que fizeram parte de uma geopolítica de expansão colonial” (OLIVÉ et al, 2009, p. 14), valorizando os conhecimentos ancestrais na construção do aporte teórico da preparação de aulas.

A ancestralidade é concebida como resquícios de um passado, quando concebida por métodos científicos modernos, que só concebem a história como uma reta normal linear. Contudo, a ancestralidade nos saberes e fazeres retoma o passado, ressignifica o presente em que se expõe, sempre considerando as possibilidades de futuro do território tradicional. (DE PAULA, 2019, p. 101)

Esses saberes ancestrais, que até hoje r-existem na oralidade, em volta ao fogo nas aldeias indígenas ou aonde quer que esteja presente a memória coletiva desses povos, são ameaçados juntamente com a existência das populações e territórios originários pelas práticas desenvolvimentistas que apagam e silenciam os saberes e fazeres dos grupos considerados subalternos. Ao falar da resistência da população indígena não estamos falando apenas da cerca de um milhão de vidas que sofrem preconceito, violência e demais consequências do passado colonial, mas da resistência de aproximadamente 305 povos que representam aproximadamente 305 epistemes, subjetividades, formas distintas de existir e possibilidades de compreender e se relacionar com o mundo, que são rejeitadas em prol da lógica de desenvolvimento ocidental, conforme traz Câmara (2018) ao falar dos empreendimentos que avançam sobre os territórios tradicionais.

Assim como nos tempos coloniais, as principais vítimas desse tipo de empreendimento são os povos originários, quilombolas e povos tradicionais que, ao terem sua existência ameaçada de forma ainda mais agressiva do que naqueles tempos, privam também a nós, os que não somos oriundos de nenhum desses grupos, da possibilidade de aprendizado a partir de suas experiências. Aprendizado esse que é vital para a criação de um novo imaginário político-social. (CÂMARA, 2018, p. 255)

Sendo assim, a ausência dos saberes originários no currículo escolar mantém o ensino preso em antigos imaginários colonizados e incompletos. Segundo Milton Santos (2016, *apud* PAULA, 2019 p. 97) “As ausências são amplamente produzidas,

inclusive no meio científico", ou seja não estando presente na educação escolar, esta reforça a invisibilidade dos povos originários, renegando a diversidade. Conforme ensinam Rego e Costella (2019) a função da educação não é adequar os indivíduos a uma sociedade homogênea, pois essa não existe, mas aos diversos contextos da existência. Dessa maneira ouvir outros saberes através da educação é compreender a sociedade em que estamos inseridos e a valorização da cultura indígena, historicamente subjugada, é caminho para dar espaço também às demais vozes silenciadas

Pensar a questão indígena pode servir de mote para refletir também a respeito de outros grupos diferenciados, de outras minorias sociais, sexuais, raciais, étnicas, como as dos ciganos, dos quilombolas, do público LGBT, dos sem-terra, dos sem-teto, das populações e dos povos da floresta, das pessoas com deficiência, de certos grupos imigrantes etc. Estes também fazem parte de um Estado Nação brasileiro e, à semelhança dos povos indígenas, são historicamente desconsiderados quando se faz um inventário dos patrimônios nacionais, define-se a sua identidade ou se conta a sua história. (NASCIMENTO, 2019, p. 152)

## **6. Considerações finais: Para seguir construindo**

Há um longo caminho a se seguir para que a abordagem totalmente ausente ou estigmatizada, que ainda perdura a respeito das populações indígenas, seja eliminada da escola, refletindo em como são vistos e tratados na sociedade, com respeito aos seus modos de vida e à sua cultura e com o reconhecimento de sua luta por seus direitos. Embora seja muito difícil desfazer uma imagem construída por mais de cinco séculos de violências, preconceitos e silenciamentos, há que se valorizar as conquistas dos povos originários, sendo a Lei 11.645/2008 uma das mais marcantes entre elas. Porém, é necessário que haja uma consciência da importância da presença da temática indígena nas aulas que ultrapasse a ideia de obedecer a uma obrigatoriedade imposta por lei.

Muito além de enxergá-la como “a Lei que obriga a falar sobre os povos indígenas”, a Lei 11.645/2008 pode ser vista como uma oportunidade de agir em conjunto com uma enorme variedade de saberes originários ao ensinar diferentes áreas do conhecimento. Cumprir a tarefa de incluir a história e a cultura indígenas pode ser feito apenas acrescentando-as no planejamento, como se fosse somente mais um conteúdo, trazendo dados populacionais, históricos e curiosidades, sem gerar reflexão e o fazendo de forma que apenas aumenta a distância frente a esses povos. Se, ao invés disso, forem trazidos seus conhecimentos ancestrais junto aos ocidentais - tidos como único ponto de vista válido - se possibilita que sejam ressignificados não só o olhar sobre a cultura e as pessoas indígenas, como também diversos aspectos do mundo, entregando as visões que lhes foram omitidas até então. O estudo do espaço geográfico ganha novos contornos quando as concepções e formas originárias de se relacionar com ele são ouvidas.

O desafio de realizar práticas pedagógicas visando a construção de conhecimentos de forma intercultural não é simples, principalmente levando em conta o teor eurocentrado da maioria dos materiais pedagógicos disponibilizados. Os obstáculos podem ser contornados havendo o compartilhamento e a divulgação de ideias e de atividades por parte dos professores e o real (re)conhecimento de sua história e de sua cultura, ouvindo aqueles que as vivenciam e colocando os materiais construídos por eles na mesma posição que a dos “tratados científicos”.

Certa vez li, escrita no muro de um museu de ciências naturais, uma frase do médico argentino Ramón Carrillo que dizia: “As conquistas científicas só servem se

estão a serviço do povo”. Levando isso em conta, os conhecimentos científicos, ao serem construídos, devem levar em consideração as demandas e os conhecimentos dos povos tradicionais, iniciando na educação escolar, legitimando os saberes indígenas nas aulas e tornando-os parte delas. Construindo, dessa forma, no presente, novas perspectivas para o futuro, sob a crença de que “O futuro é dos Povos e não dos Impérios” como Paulo Freire (2000, p. 35) nos dizia em seus escritos.

Sendo assim, este trabalho foi construído com uma pretensão que não se baseia em estabelecer respostas às perguntas levantadas e encerrar, assim, essa discussão. Tão pouco pretende-se definir uma posição de “salvadores” aos povos indígenas, arriscando-se em infiltrar-se em um teor meramente “panfletário”. Tivemos, no entanto, o intuito de ampliar o debate sobre o tema na educação e incentivar o compartilhamento de caminhos para enfrentar os obstáculos encontrados.

## 7. Referencial Bibliográficos

ARRUDA, R. **Populações tradicionais e a proteção dos recursos naturais em unidades de conservação.** Revista Ambiente e Sociedade, São Paulo, v. 2, n. 5, p.79-92, 1999.

BAGGIO DI SOPRA. F. E. **Territorialidade indígena no Rio Grande do Sul.** Revista Terra Livre. v. 1, n. 54, 2020.

BALLESTRIN, L. **América latina e o giro decolonial.** *Revista Brasileira de Ciência Política*, v. 11, p. 89-117, 2013.

BAPTISTA, M. M; SOUZA, G. C. de. **O mbyá reko como subsídio para a qualificação das políticas públicas no contexto da Região Metropolitana de Porto Alegre/RS.** In: ROSADO, Rosa Maris; FAGUNDES, Luiz Fernando Caldas (Orgs.). *Presença indígena na cidade: reflexões, ações e políticas.* Núcleo de Políticas para Povos Indígenas. Porto Alegre: Gráfica Hartmann, 2013, p. 13-41.

BARCELOS, E. **Povos e comunidades tradicionais, conflitos territoriais e lutas pela descolonização do saber, do poder e do território.** Em: *Geografia e giro decolonial: experiências, ideias e horizontes de renovação do pensamento crítico / organização Valter do Carmo Cruz, Denílson Araújo de Oliveira.* 1. ed. Rio de Janeiro : Letra Capital, 2017.

BARBOSA, P. **Caixas educativas de exposições : experiência de refiguração da narrativa acessível na relação museu-escola.** Trabalho de Conclusão Bacharel em Museologia. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

BENSUSAN, N. **Conservação da biodiversidade em áreas protegidas.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006.

BERGAMASCHI, M. A. **Nhembo'e. Enquanto o encanto permanece! Processos e praticas de escolarização nas aldeias Guarani.** Tese (Doutorado em Educação) –

Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grandes do Sul, Porto Alegre, 2005.

BERGAMASCHI, M. A; GOMES, L. B. **A Temática Indígena na Escola: ensaios de educação intercultural**. Currículo sem Fronteiras, Lisboa; Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 53-69, jan./ abr, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CÂMARA, M. A. **Pensar a colonialidade, praticar a descolonização: apontamentos para uma prática contra hegemônica**. Em: Geografia e giro descolonial: experiências, ideias e horizontes de renovação do pensamento crítico / organização Valter do Carmo Cruz, Denílson Araújo de Oliveira. 1. ed. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2017.

CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe). **Síntese: Os Povos Indígenas na América Latina - avanços na última década e desafios pendentes para garantia de seus direitos**. 2014. Disponível em: . Acesso em: 13 nov. 2020.

CEZIMBRA, K. M; SILVEIRA, D. C. **Retomada Mbyá Guarani de Maquiné/RS: Narrativas de Tempo e Espaço** In: Simpósio Internacional de Geografia Agrária, 19, 2019. Recife, PE. Anais... Recife: UFPE, 2019.

CIMI – Conselho Indigenista Missionário. **Relatório: Violência contra os povos indígenas no Brasil**. Brasília-DF: CNBB, 2019.

CORREA. G. S; MEIRELES, M. M. **Eurocentrismo e colonialidade nos livros didáticos de Geografia: narrativas, hierarquias e disputas epistêmicas**. In: COSTELLA. GOULART. MARTINS. KAERCHER. TONINI. (org.). Geografia e Livro Didático - para tecer leituras de mundo. São Leopoldo RS: Oikos. pág 83-103. 2018.

COSTELLA, R. Z. **Nas entrelinhas do Livro Didático: a voz e a visibilidade do aluno.** In: TONINI, I. M. et al. O livro didático de Geografia e os desafios da docência para aprendizagem. Porto Alegre: Sulina, p. 177-190. , 2017.

CUSICANQUI, S. R. **Ch'ixinakax utxiwa. Una reflexión sobre las prácticas y discursos descolonizadores.** Tinta Limón, Buenos Aires, 2010.

DE PAULA, C. Q. **Geografias das Ausências e Geografias das Emergências.** GEOUSP, v. 23, n. 1, p.95-11, 2019.

DIEGUES, A. C. **O mito moderno da natureza intocada,** Hucitec, São Paulo, 1996.

FALCÃO, W.; PEREIRA. W. **A aula de campo na formação crítico/cidadão do aluno: uma alternativa para o ensino de Geografia.** In: Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia – ENPEG, 10, Porto Alegre, 2009.

FEITOSA, M. Z. S. **Lideranças Pitaguary de Monguba: Estratégias do Bem Viver e de Compromisso Ético-Político.** Tese Doutorado: Universidade Federal do Ceará. PPGP, 2019.

FERREIRA, B. **Educação Kaingang: processos próprios de aprendizagem e educação escolar.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: UNESP, 2000.

FREITAS, A. E; FAGUNDES, L. F. **Projeto Fazendo Cerâmica Hoje Como Nossos Avós! Gohor hanja uri eg jóg si ag rikén: uma experiência de educação intercultural em esfera municipal.** In: ROSADO, R. M; FAGUNDES, L. F. C. (Orgs.). Presença indígena na cidade: reflexões, ações e políticas. Núcleo de Políticas para Povos Indígenas. Porto Alegre: Gráfica Hartmann, p. 42-62, 2013.

GOBBI, F. S; BAPTISTA. M. M; PRINTES. R. B; COSSIO. R. R. **Breves Aspectos Socioambientais da Territorialidade Mbyá-Guarani no Rio Grande do Sul.** In Coletivos Guarani no Rio Grande do Sul: Territorialidade, Interetnicidade, Sobreposições e Direitos Específicos. Comissão de Cidadania e Direitos Humanos. 2010, p. 19-31

GOMES, L. B. **Legitimando Saberes Indígenas na escola.** Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, PPGEDU, 2011.

GUERRA, E. F. A; ARUZZO, R. C. **Geografia e povos indígenas: um panorama da produção brasileira contemporânea.** Revista NERA, v. 23, n. 54, p. 115-136, dossiê, 2020.

HAESBAERT, R. **Dos múltiplos territórios a multiterritorialidade.** Porto Alegre: s.ed., 2004.

KAINANG, B. **Conhecimentos indígenas: seus desafios nos dias atuais.** SESC. Departamento Nacional. Educação em Rede. Culturas indígenas, diversidade e educação. Volume 7. Rio de Janeiro, 2019

KRENAK, A. **Ecologia Política.** ETHNOSCIENTIA. V.3. n.º 2. 2018.

KRENAK, A. PIMENTA, A. N. **Uma colônia nos trópicos.** In: SESC. Departamento Nacional. Educação em Rede. Culturas indígenas, diversidade e educação. Volume 7. Rio de Janeiro, 2019.

LADEIRA, M.I. **Espaço geográfico Guarani-Mbyá: significado, constituição e uso.** Tese Doutorado: Universidade de São Paulo. Brasil. 228 p, 2008.

LEFF, E. **Complexidade, racionalidade ambiental e diálogo de saberes.** Educação & Realidade, vol. 34, n° 3, p. 17-24, set.-dez. 2009.

LIMA, V. B; ASSIS, L. F. **Mapeando alguns roteiros de trabalho de campo em Sobral-CE: uma contribuição ao ensino de Geografia.** Revista da Casa de Geografia de Sobral, Sobral, v. 6/7, n. 1, p. 109-121, 2005.

MACAS, L. **La necesidad política de una reconstrucción epistémica de los saberes ancestrales.** en Pueblos Indígenas, Estado y Democracia. Buenos Aires, CLACSO, 2005.

MARQUES, A. C. N; SOUZA, V. **Saber geográfico e educação para cidadania: experiências de uma oficina sobre a questão indígena.** UFSM, Geografia Ensino & Pesquisa, 2019.

MENEZES, M. M; BERGAMASCHI, M. A. **Apresentação.** In: ZANATTA, C. V.; SOUZA, F. B; BERGAMASCHI, M. M; MENEZES, M. M; VARGAS, M. A. (Orgs). Saberes Indígenas na Escola/UFRGS - Memórias e Resistências. 1. ed. Porto Alegre: CirKula, p. 204, 2020.

MIGNOLO, Walter D. **Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política.** Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, no 34, p. 287-324, 2008.

MORAES, A. C. R. **Território e História no Brasil.** São Paulo. Hucitec, 2002.

MUNDURUKU, D. **“Posso ser quem você é sem deixar de ser quem eu sou”:** **uma reflexão sobre o ser indígena.** In: SESC. Departamento Nacional. Educação em Rede. Culturas indígenas, diversidade e educação. Volume 7. Rio de Janeiro, 2019.

NASCIMENTO, R. G. **A Lei n. 11.645/08 e o ensino da temática indígena: fundamentos e desafios de um currículo intercultural para uma sociedade pluriétnica.** In: SESC. Departamento Nacional. Educação em Rede. Culturas indígenas, diversidade e educação. Volume 7. Rio de Janeiro, 2019.

OLIVÉ, L. **Prólogo**. En E. Sader (ed.), Pluralismo epistemológico. La Paz: Clacso.

ONU (Organização das Nações Unidas). **Declaração das Nações Unidas sobre Direito dos Povos Indígenas**. 2007.

PORTO-GONÇALVEZ, C. W. **O latifúndio genético e a r-existência indígena-camponesa**. Geographia, Niterói, ano IV, n. 8, 2002.

PRINTES, R. B. **Presença indígena nos livros didáticos de geografia**. Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas, v. 4, n. 8, p. 195-220, jul./dez., 2014.

QUIJANO, A. **La colonialidad del poder y la experiencia cultural latinoamericana**. en Briceño-León, Roberto e Sonntag, Heinz R. (ed.) Pueblo, época y desarrollo: la sociología de América Latina (Caracas: CENDES/LACSO/Nueva Sociedad), 1998

REGO, N. **Representações culturais e educação para a cidadania: as cores de um povo**. in: BUITONI, M. M. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília, 252 p. 2010.

REGO, N; COSTELLA, R. **Educação geográfica e ensino de geografia, distinções e relações em busca de estranhamentos**. Signos Geográficos, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2019.

ROSA, H. A. **A trajetória histórica da escola na comunidade Guarani de Massiambu, Palhoça/SC: um campo de possibilidades**. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 165p. 2009.

RUSSO, K; PALADINO, M. **A Lei n. 11.645 e a visão dos professores do rio de janeiro sobre a temática indígena na escola**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 21, n. 67, p.897-921, out. 2016.

SANTOS, B. S. **Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma Ecologia de Saberes**. Revista Crítica de Ciências Sociais, 78 (1), 3-46, 2007.

SANTOS. B. S. **Introducción a las epistemologías del sur**. En: Formas OTRAS. Saber, nombrar, narrar, hacer. IV Training seminar de jóvenes investigadores en Dinámicas Interculturales, Barcelona. 2011.

SANTOS, M. **Por uma Geografia Nova**. São Paulo: Hucitec, Edusp, 1978.

SANTOS, R. E. **A Lei 10.639 e o ensino de geografia: construindo uma agenda de pesquisa-ação**. Tamoios, VII, 1, 4-24, 2011.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade : povos indígenas : orientações pedagógicas**. – São Paulo : SME / COPED, 2019.

SCHWEIG A. L. M. **Imagens que educam: o papel dos registros e produções imagéticas na Ação Saberes Indígenas na Escola**. In: ZANATTA, C. V.; SOUZA, F. B; BERGAMASCHI, M. M; MENEZES, M. M; VARGAS, M. A. (Orgs). Saberes Indígenas na Escola/UFRGS - Memórias e Resistências. 1. ed. Porto Alegre: CirKula, p. 204, 2020

SILVA, E. **Povos indígenas e o ensino: reconhecendo o direito à inclusão das sociodiversidades no currículo escolar com a Lei n. 11.645/2008**. Revista Polyphonia, v. 22/1, jan./jun, p.122-138. 2011.

SILVA, M. P. **A temática indígena na Geografia escolar: proposições de sequências didáticas para o Ensino Médio**. Dissertação (Mestrado Profissional em Geografia) - Centro de Ensino Superior do Seridó, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 118 p. 2019.

SILVA, S. R. Á. **“Com a flecha engatilhada”:** rap e textualidades indígenas descolonizando as aulas de literatura. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, PPGL, 2017.

SLATER, D. **Power and Social Movements in the Other Occident - Latin America in an International Context.** In: Latin America Perspectives. Issue 81, vol 21, n 2, spring, 1994.

STEIN, M. R. A. **Mborai Mbyá-Guarani: expressões performáticas de um modo de ser cosmo-sônico** In: ROSADO, R. M; FAGUNDES, L. F. C. (Orgs.). Presença indígena na cidade: reflexões, ações e políticas. Núcleo de Políticas para Povos Indígenas. Porto Alegre: Gráfica Hartmann, p. 42-62, 2013.

THEVES, D. W; KAERCHER, N. A. **Entre Vivências e Conhecimentos na Aldeia Guarani-Mbyá: os nossos mapas representam olhares, aprendizagens e sentimentos.** Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas, v. 6, n. 11, p.114-131, jan./jun., 2016

VÍDEO NAS ALDEIAS. 2009. Acessado em: 13/04/2021, disponível em <http://www.videonasaldeias.org.br>.

WALSH, C. **Interculturalidad y (de)colonialidad: diferencia y nación de otro modo.** In: Desarrollo e interculturalidad, imaginario y diferencia: la nación en el mundo andino. Quito: Academia de la Latinidad, 2006.

#### **FILMOGRAFIA**

MOKOI TEKOÁ PETEI JEGUATÁ - Duas Aldeias Uma Caminhada. Direção de GERMANO BEÑITES, ARIEL DUARTE ORTEGA, JORGE RAMOS MORINICO. Rio Grande do Sul: VÍDEO NAS ALDEIAS, 2008. On line, cor, son. 68'. Disponível em: < <http://www.videonasaldeias.org.br/2009/video.php?c=25>>. Acesso em Abril de 2021.

## ANEXO 1. QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES

### A presença indígena no conteúdo escolar de Geografia:

Perfil da Instituição em que trabalha:

- Pública     Ambas  
 Privada

Nível escolar com o(s) qual(is) trabalha:

- Ensino Fundamental - Séries Iniciais     Ensino Médio  
 Ensino Fundamental - Séries Finais     Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Você costuma abordar a temática indígena em suas aulas?

- Sim     Não

Caso a resposta seja "não", favor escrever um breve comentário sobre as razões de não fazê-lo. (Caso contrário, escreva NÃO SE APLICA): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Em qual período do ano trabalha a temática indígena:

- Não trabalho essa temática.     Apenas próximo ao "Dia do Índio" (19 de abril)  
 No decorrer do ano.

Que tipo de atividades realiza em relação a essa temática? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Qual a principal dificuldade para trabalhar a temática indígena na escola? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Quais materiais utiliza para se informar e planejar aulas sobre essa temática:

- Livro Didático                       Material encontrado em busca na internet  
 Filmes e documentários     Outro: \_\_\_\_\_

Quando trabalha a temática, o faz de forma interdisciplinar com outros professores?

Sim  Não

Já participou de algum tipo de formação em relação a temática indígena?

Sim  Não

Qual sua opinião a respeito do conteúdo sobre essa temática no(s) livro(s) didático(s) de geografia utilizado(s) em sua escola para o ano em que trabalha?

Bom/Ótimo  Ruim/Péssimo

Caso tenha respondido "Ruim/Péssimo". O que falta ou o que poderia melhorar no livro didático de geografia utilizado em sua escola para o ano em que trabalha?

---

Você conhece/já ouviu falar na Lei 11.645/2008 que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena"?

Sim  Não

Caso conheça a Lei 11.645/2008, qual a sua opinião a respeito dos impactos de sua

implementação?\_\_\_\_\_

---

Qual a importância, na sua opinião, de incluir saberes indígenas na educação básica?\_\_\_\_\_

---