



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

REGIS STRESSER DOS SANTOS

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA:

TEMAS RECORRENTES NA PRODUÇÃO
GEOGRÁFICA RECENTE (2000-2022)

REGIS STRESSER DOS SANTOS

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA:
TEMAS RECORRENTES NA PRODUÇÃO
GEOGRÁFICA RECENTE (2000-2022)

Dissertação de mestrado apresentado à
Universidade Estadual de Londrina - UEL, como
requisito para a obtenção do título de Mestre em
Geografia.

Orientadora: Prof. Dra. Jamille da Silva Lima-
Payayá

Londrina
2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

SANTOS, REGIS.

Educação Escolar Indígena: temas recorrentes na produção geográfica recente (2000-2022) / REGIS SANTOS. - Londrina, 2023.
100 f. : il.

Orientador: Jamille Lima-Payayá.

Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2023.
Inclui bibliografia.

1. Educação Escolar Indígena - Tese. 2. Educação geográfica - Tese. 3. Colonialidade - Tese. 4. Povos indígenas - Tese. I. Lima-Payayá, Jamille. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Ciências Exatas. Programa de Pós-Graduação em Geografia. III. Título.

CDU 91

REGIS STRESSER DOS SANTOS

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA:

TEMAS RECORRENTES NA PRODUÇÃO GEOGRÁFICA RECENTE (2000-2022)

Dissertação de mestrado apresentado à
Universidade Estadual de Londrina - UEL,
como requisito para a obtenção do título de
Mestre em Geografia.

Profa. Dra. Jamille da Silva Lima-Payayá –
Orientadora
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Jeani Delgado Paschoal Moura
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Luciene Cristina Risso
Universidade Estadual Paulista, Faculdade de
Ciências, Tecnologia e Educação -
UNESP

Londrina, 26 de abril de 2023.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar minha gratidão a Deus e ao Universo por permitir que eu chegasse a este momento.

Agradeço imensamente aos meus pais por me ensinarem sobre valores importantes, como respeito, amor, dedicação, coragem e persistência. Qualificações que me ajudaram a alcançar este objetivo.

Não posso deixar de mencionar meu companheiro, Alisson. Por colaborar comigo diariamente para a realização desta pesquisa. Sua ajuda foi fundamental para alcançarmos juntos a conclusão desta etapa.

Também sou grato à minha amiga, Aparecida, por seu incentivo e encorajamento diários. Sem seu incentivo, talvez eu não tivesse conseguido concluir esta pesquisa.

Gostaria de expressar minha profunda gratidão à minha orientadora, Jamille Payayá, por sua contribuição inestimável na construção desta pesquisa. Suas ideias, pensamentos e diálogos foram fundamentais para me ensinar, estimular e concluir este trabalho, mesmo diante dos desafios que surgiram ao longo do caminho. Agradeço por ter acreditado em mim e por ter dedicado parte de seu valioso tempo a me orientar.

Não posso esquecer de mencionar meus professores e professoras da pós-graduação, que colaboraram de maneira significativa na minha trajetória.

À todas as pessoas que, mesmo não tendo sido citadas individualmente, mas que contribuíram de alguma forma para a realização desta pesquisa.

Preciso agradecer a Universidade Estadual de Londrina (UEL) que tanto contribuiu para minha construção acadêmica, profissional e pessoal.

Por fim, quero agradecer aos povos indígenas e seus ancestrais por me ensinarem uma visão única sobre a Geografia, a educação, a sociedade, a natureza

e a vida, uma cosmovisão diferente que me fez refletir e aprender muito. Serei sempre grato por essa experiência enriquecedora.

“Não adianta pensar diferente
se você não vive diferente”.
- Daniel Munduruku.

SANTOS, Regis Stresser dos. **Educação Escolar Indígena: temas recorrentes na produção geográfica (2000-2022)**. 2023. 100 fls. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Departamento de Geociências, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023.

RESUMO

A Educação Escolar Indígena tem se desenvolvido nos últimos anos no contexto dos embates com a colonialidade, em defesa de uma educação contextualizada. Ganhou força com a Lei nº11.645, de março de 2008, que instituiu a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura indígena nos sistemas de ensino no país, estando desde então em processo de discussão e de implementação. Entre as questões mais importantes, estão os desafios de lidar com a alteridade e a diferença, devido à colonialidade presente nas práticas escolares. Não apenas em termos práticos, mas os próprios conteúdos estão alicerçados em perspectivas eurocêntricas que relegam ao indígena a posição de alterno – o Outro que é reduzido à Mesmidade do Colonizador. A Educação Geográfica, devido ao histórico envolvimento da Geografia com o projeto colonial, tem buscado rediscutir suas bases, visando contribuir para a descolonização, o que tem sido, por vezes, feito pela adoção de professores indígenas e escolas com currículos específicos propostos com a comunidade. Neste sentido, esta pesquisa teve como objetivo avaliar as contribuições para o debate sobre os desafios encontrados pelos processos educacionais escolares em ambientes indígenas no enfrentamento à colonialidade. Para tanto, realizou-se revisão sistemática (como estado da arte) da produção geográfica recente que tematizou a educação indígena, buscando compreender as contribuições e, sobretudo, os desafios, da construção de tais práticas escolares. Buscando as principais bases de dados da produção acadêmica feita no Brasil, selecionamos artigos, dissertações de mestrado e teses de doutorado que investigaram o tema de maneira específica, traçando um quadro interpretativo pautado em uma leitura fenomenológica, ou seja, a partir das geograficidades indígenas presentes nos trabalhos. As pesquisas apontam para os desafios cotidianos, em especial no contexto intercultural com participação de profissionais não-indígenas e as potencialidades que a Geografia tem a desempenhar na construção de uma educação contextualizada.

Palavras-chave: Povos Indígenas; Colonialidade; Educação geográfica; Educação contextualizada.

SANTOS, Regis Stresser dos. **Indigenous School Education: recurring themes in geographic production (2000-2022)**. 2023. 100 fls. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Departamento de Geociências, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023.

ABSTRACT

Indigenous School Education has been developed in recent years in the context of the fights against coloniality, in defense of a situated education. It was intensified by the law n°. 11,645, of March 2008, which established the mandatory teaching of indigenous history and culture in the Brazilian's education systems, and from this moment on has been discussed and implemented. Among the most important issues are the challenges of leading to otherness and difference, due to the coloniality present in school practices. Not only in practical terms, but the contents themselves are based on Eurocentric perspectives that relegate the indigenous to the position of alternate – the Other who is reduced to the Sameness of the Colonizer. Geographic Education, due to the historical involvement of Geography with the colonial project, has sought to re-discuss its bases, aiming to contribute to decolonization, which has sometimes been done by adopting indigenous teachers and schools with specific curricula proposed with the community. In this sense, this research aimed evaluate the contributions to the debate on the challenges encountered by school educational processes in indigenous environments in the face of coloniality. To this end, a systematic review (as a state of the art) of the recent geographical production that thematized indigenous education was carried out, seeking to understand the contributions and, above all, the challenges, of the construction of such school practices. Searching the main databases of academic production carried out in Brazil, we selected articles, master's dissertations and doctoral theses that investigated the theme in a specific way, outlining an interpretative framework based on a phenomenological reading, that is, from the indigenous geographies present in the works. Research points to everyday challenges, especially in the intercultural context with the participation of non-indigenous professionals and the potential that Geography has to play in the construction of a situated education.

Keywords: Indigenous people; Coloniality; Geographic education; Situated education.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** – Localização das universidades que registraram pesquisas de pós-graduação – Brasil, 2001-202230
- Figura 2** – Localização das comunidades indígenas estudadas nos trabalhos selecionados, Brasil – 2001-202235

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1 – Pesquisas encontradas no Banco de Dissertações e Teses da CAPES no período de 2000-2022 | 27 |
| Quadro 2 – Pesquisas selecionadas do Banco de Dados de Teses e Dissertações da CAPES, 2011-2022 | 31 |
| Quadro 3 – Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009 | 45 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|-------|---|
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| FUNAI | Fundação Nacional do Índio |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | Ministério da Educação e Cultura |
| NEI | Núcleo de Educação Indígena |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| RCNEI | Referencial Curricular Nacional para Educação Indígena |
| SPI | Serviço de Proteção ao Índio |
| UEL | Universidade Estadual de Londrina |
| UNI | União das Nações Indígenas |

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| PRÓLOGO | 12 |
| INTRODUÇÃO | 16 |
| 1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS | 24 |
| 1.1 Percurso Metodológico | 24 |
| 1.2 Panorama das pesquisas selecionadas | 29 |
| 2 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA | 38 |
| 2.1 A construção da Educação Escolar Indígena | 38 |
| 2.2 A Escola e a Educação Escolar Indígena | 48 |
| 3 COLONIALIDADE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA | 55 |
| 3.1 Colonialidade e conhecimento geográfico | 55 |
| 3.2 Globalização e Território | 63 |
| 4 EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA | 70 |
| 4.1 O Indígena na Educação Geográfica | 70 |
| 4.2 Alteridade, Geografia e a Interculturalidade | 76 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 86 |
| REFERÊNCIAS | 91 |

PRÓLOGO

Aos inspiradores professores da Banca de Defesa.

Esta é uma etapa de ansiedade e emoção, por ter a liberdade de escrever livremente o que penso, o que busco e como me sinto. Em contrapartida, sem ter completa convicção do que escrever e como escrever.

De maneira breve, em resumo, escrevo sobre minha trajetória na Geografia, por entender que é relevante para situar onde estou e como cheguei. Meu ingresso no curso de Geografia na Universidade Estadual de Londrina (UEL) foi repleto de dúvidas e inseguranças. Primeiro, por ter na época preferência por outra ciência (Biologia), mas que, devido às circunstâncias, não me era possível cursá-la. Segundo, porque desde 2012 trabalho em período integral enquanto analista contábil no Instituto de Câncer de Londrina-PR. Eu já havia cursado a graduação em Ciências Contábeis e, desde então, atuo profissionalmente na área. Nesse contexto, não havia sequer a convicção quanto à opção pela formação em Geografia.

Iniciei a graduação em Geografia em 2015, com uma certeza: se fosse concluída, eu seria bacharel em Geografia. No entanto, no final do ano de 2016, no momento de escolha da habilitação, bacharelado ou licenciatura, sem pretensões de exercer tal profissão por estar satisfeito com a formação e trabalho atual, resolvi me desafiar a, quem sabe, me tornar um licenciado em Geografia, mesmo sem ter na época o perfil necessário para a função de educador. Assim feito, o estágio supervisionado, no final da graduação, foi o primeiro momento decisivo que ajudou a delinear meu caminho e que me trouxe até onde estou hoje. A sala de aula e os educandos foram um grande e belo despertar. Essa imersão na vivência da sala de aula nas escolas, bem como a participação, no ano de 2018, no Programa de Residência Pedagógica da UEL, ajudaram a aperfeiçoar o meu desempenho como educador. No início do ano de 2019 me licenci em Geografia.

Posteriormente, no ano de 2020, ingressei na Especialização de Ensino de Geografia na UEL. Tive grandes aprendizagens e cultivava um desejo de fazer algo,

o mínimo que fosse, pela educação: ser alguém que pudesse contribuir para fazer a diferença e ajudar a romper com o modelo tradicional educacional. Apresentei como artigo final da especialização o trabalho intitulado “As Metodologias Ativas no Ensino de Geografia: Um olhar para a produção científica e a prática docente”, uma discussão em contraposição às metodologias de ensino tradicionais. O final da especialização não extinguiu o desejo de continuar com os estudos na área da Geografia e da Educação.

De meados de 2020 até esse instante, foram inúmeros momentos refletindo sobre a trajetória da minha vida pessoal e acadêmica. Me refiro a esse período por terem sido momentos de incitações determinantes para o tema da dissertação em questão. Percorri um caminho muito particular: o acesso a uma medicina da floresta com conhecimentos milenares, sagrada para os povos indígenas me redirecionou. Uma medicina, que segundo Isku Yawanawa (2018) do Território Yawanawa (Acre-BR), consiste em uma maneira de conexão ancestral e espiritual:

É a forma de se conectar com os ancestrais e com os espíritos da floresta, dá o poder de cura através da sua força e do conhecimento, é o que essa medicina traz. Ela é a gente, nós somos ela, a medicina está integrada como um todo, é a nossa história, é a nossa vida, é o nosso meio, é a nossa cultura, é a nossa tradição e é a nossa identidade. (YAWANAWA, 2018, s./p.)

O uso dessa medicina de tradição milenar mudou a minha percepção sobre o mundo. O despertar se mostrou de dentro para fora e a evolução pessoal de fora para dentro. Representou o rompimento de muitos limites e despertou muitas potencialidades, trazendo autoconhecimento e inteligência emocional. Sumariamente, o verdadeiro ensinamento é apenas um: o amor. Uma medicina sagrada que me fez refletir sobre a filosofia e a cultura indígena. A partir desse momento, decidi me dedicar para compreender cada vez mais as questões indígenas.

Uma visita à comunidade Kaingang e sua escola no município de Tamarana – PR, me sensibilizou mais ainda e me fez perceber a realidade do ensino vivenciada na comunidade. Em conversa com a direção e os professores da escola, ficou evidente para mim a carência de recursos e a necessidade de qualificação para os professores não-indígenas, não por incapacidade, mas por falta de qualificação para

a educação escolar indígena, bem como por falta de proximidade e conhecimento da realidade da vida da comunidade.

Considerando essas etapas de minha trajetória, vejo que o anseio pela educação e a transformação efetivada pelas medicinas da floresta proporcionadas pelos povos indígenas e a minha espiritualidade, me fizeram refletir e adentrar essa simbiose entre educação, geografia e a pensamento indígena.

No ano de 2021, o tão esperado e desejado Mestrado em Geografia na UEL entra em minha vida. Um ano que já se iniciou com mudanças significativas.

Dentre as diversas disciplinas cursadas, sem dúvida, duas contribuíram muito para a minha formação, que me estimularam e foram fundamentais no caminho e na elaboração desta pesquisa. A primeira “Alteridade e Colonialidade: implicações Epistemológicas, Ontológicas e Ética para a Geografia”, ministrada por minha orientadora, Jamille da Silva Lima-Payayá. A segunda foi “Processos Formativos de Política, Perspectivas Filosóficas e Formação para a Docência no Ensino Superior”, ministrada pela professora Jeani Delgado Paschoal Moura.

Minha rotina de trabalho é intensa, o que reverbera na dificuldade de me envolver com maior proximidade com grupos de pesquisa, projetos e comunidades indígenas. Ainda assim, no âmbito das minhas possibilidades, acompanhei as atividades de pesquisa e extensão do “Grupo Arribar o Céu: artes, saberes e histórias dos Sertões indígenas e afro-brasileiros”, vinculado à Universidade do Estado da Bahia, sob a coordenação da professora Cláudia Pereira Vasconcelos. Com base nas Leis Federais 10.639/2003 e 11.645/2008, o Grupo discute Ciência, Arte e Educação a partir dos povos que estiveram historicamente à margem da narrativa oficial do Brasil. Ainda no âmbito da valorização da literatura indígena e da luta pelos direitos indígenas, destaca-se a participação no grupo “Surupanga”, idealizado pela professora Jamille da Silva Lima-Payayá. Esse grupo tem como propósito estimular a discussão e a apreciação da produção literária de autores indígenas.

Sou movido por minhas vontades e pelas minhas experiências, logo, sou direcionado por aquilo que me toca, sempre me entregando e me dedicando. Não seria diferente com a realização desta pesquisa.

Reflito, usando como referência um livro de história muito famoso e seguido à risca por muitos, a Bíblia. A parábola do Semeador:

O semeador saiu a semear; quando semeava, uma parte da semente caiu à beira do caminho, e vieram as aves e comeram-na. Outra parte caiu nos lugares pedregosos, onde não havia muita terra; logo nasceu, porque a terra não era profunda, e tendo saído o sol, queimou-se; e porque não tinha raiz, secou-se. Outra caiu entre os espinhos; e os espinhos cresceram, e sufocaram-na, e não deu fruto algum. Mas outras caíram na boa terra e, brotando e crescendo, davam fruto, um grão produzia trinta, outro sessenta e outro cem (MARCOS, 4:3-9).

Dessa forma, me coloco como educador/semeador, planejo poder espalhar as poucas sementes de sabedoria que carrego. Aspiro poder ver ao longo do tempo as suas raízes, o crescimento e o rendimento dos frutos sadios, mesmo sabendo que muitas sementes secarão ou não estarão em terras profundas, mas se houver uma única semente em boa terra, eu estarei feliz.

Não se trata de romantizar à docência e de diminuir o tamanho e representatividade da população indígena, como se esta precisasse de ajuda. Os motivos de minha pesquisa envolvem aprender cada vez mais com povos indígenas, repletos de cultura, conhecimento e com identidades que tanto respeito, do mesmo modo, ensinar o pouco que sei e aprender com a sala de aula, que significa, para mim, um lugar que me fez ser a pessoa dedicada que sou hoje.

A busca é pelo desvelo, fora de mim mesmo, do meu orgulho e do meu ego. Decidi ser educador por gostar de aprender.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa investiga a produção acadêmica da Geografia referente à Educação Escolar Indígena. Ela se insere a partir de um movimento de reflexão sobre os processos educacionais escolares no contexto de uma educação contextualizada, neste caso, buscando romper com o processo da educação tradicional eurocêntrica e a persistente colonialidade.

Enquanto conceito e definição, conforme afirma Mignolo (2017), a “Colonialidade” foi primeiramente discutida em um livro chamado “*Los conquistados: 1492 y la población indígena de las Américas*”, organizado por Heraclio Bonilla (1992), em seu último capítulo, escrito pelo sociólogo peruano Anibal Quijano.

A colonialidade, segundo Mignolo (2017), apoiado na discussão com os membros do Grupo Modernidade/Colonialidade, corresponde a um desdobramento do processo de civilização ocidental, sendo definida pelo autor como um novo sentido do termo colonialismo. Trata-se, para ele, de uma pauta oculta, associada ao lado mais terrível da modernidade, afinal, não há modernidade sem a colonialidade.

No que diz respeito à Educação Escolar Indígena, de acordo com Buratto (2007), até a metade do século XX no Brasil, o que havia de educação escolar para os povos indígenas estava preceituada pela catequização forçada das comunidades indígenas. As mudanças surgiram a partir da década de 1970, quando os movimentos indígenas se organizaram de maneira a conseguir estabelecer outros marcos para a educação escolar indígena, frente à postura colonial e tuteladora do Estado Brasileiro.

A necessidade de repensar os processos educacionais para os povos indígenas urgia em razão de seu formato eurocêntrico, alheio às necessidades peculiares do pensamento e do modo de vida indígena. Melià (1979) afirma que a educação indígena é um processo amplo e contínuo, que acontece ao longo da vida, não se restringindo à experiência de escolarização. A cultura é aprendida em termos de socialização e apoia-se em aspectos e fases que requerem mais tempo.

Nesse sentido, a educação indígena não se restringe à educação escolar, envolvendo um conjunto de processos associados à vivência, ao compartilhamento e

à própria maneira de se relacionar com o Outro (LIMA-PAYAYÁ, 2023). Conforme Melià (1979), a educação do indígena nas comunidades tem feitiços e possuem recursos bem definidos para educar e ocorre de acordo com a personalidade própria e particular de cada um. Assim, o indígena já possui uma forma de educação, vivenciada nas comunidades, o qual que deve ser respeitada.

A escola, como espaço institucional, foi imposta para as culturas indígenas, perfazendo-se como uma das estratégias do processo de colonização (vide o papel dos jesuítas). Trata-se de um dispositivo da colonialidade, negando e estigmatizando o conhecimento ancestral e a atuação da comunidade em seus processos educativos próprios.

A Geografia é uma disciplina que, historicamente, apoiou e ofereceu instrumentos para a colonização. De um lado, há a formalização da Educação Escolar Indígena, eu de acordo com Silva e Freitas (2014, p. 9):

sempre esteve na agenda política da Colônia e da República, mas só começou a receber atenção especial por parte do Estado brasileiro na década de 80 do século passado, ocasionada, sobretudo pelas mobilizações e articulações pela garantia dos direitos dos povos indígenas.

Posteriormente, com as Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008, que “torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio”, e a Lei nº 12.416 de 9 de junho de 2011, que dispõe “sobre a oferta de educação superior para os povos indígenas”, demandando que a docência seja repensada. De outro lado, há a consolidação da crítica à colonialidade, que tem imposto a necessidade de autocrítica por parte da Geografia, porém, se encontra diante de grandes desafios e, paralelamente, oportunidades.

Na Educação Escolar Indígena, a necessidade da autocrítica no contexto do enfrentamento à colonialidade se torna especialmente urgente, dado o imperativo de fazer cumprir a legislação, bem como de fazer tornar a educação geográfica responsável, a partir de uma preocupação ética com a alteridade.

Para o antropólogo Carlos Rodrigues Brandão (1986), o diferente é o outro, e o reconhecimento da diferença é a consciência da alteridade: a descoberta do

sentimento que se arma dos símbolos da cultura para dizer que nem tudo é o que eu sou e nem todos são como eu sou. Já Bezerra e Rosito (2011), afirmam que a prática da alteridade está conectada aos relacionamentos entre indivíduos e grupos. Na relação entre os sujeitos, no modo de pensar, de sentir e agir, sem que haja a preocupação com a sobreposição ou destruição dessas.

Neste sentido, pensar o lugar da educação geográfica na Educação Escolar Indígena é objeto de disputa, deslocando-a de dispositivo da colonização/colonialidade para possibilidade de contribuir para o seu enfrentamento.

Sendo assim, qual o papel da ciência/produção acadêmica para o avanço, fortalecimento e compromisso da educação geográfica no espaço enfrentamento da colonialidade? Este é o objetivo central deste estudo: avaliar as possíveis contribuições e desafios da educação geográfica a partir da sistematização das contribuições das produções acadêmicas sobre a temática.

Para isso, lançamos mão da metodologia Estado da Arte (discutida no primeiro capítulo da dissertação: “Procedimentos metodológicos”), que objetiva analisar e compreender o quadro de determinado tema/campo em um período específico. A fonte de dados foi o Catálogo de Tese e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por reunir o mais completo banco de pesquisas deste tipo do país. Buscamos trabalhos monográficos que tematizassem a educação escolar indígena no âmbito do ensino da Geografia, analisando suas perspectivas teóricas e povos estudados. Buscamos com isso, compreender o que já foi tratado na Geografia referente à Educação Escolar Indígena, identificando tendências e temáticas.

Os trabalhos analisados apresentam uma meta comum de enfatizar a importância da Educação Escolar Indígena e contribuir para uma abordagem educacional mais adequada aos povos indígenas, além de outros temas recorrentes que incluem o fortalecimento e valorização dos conhecimentos indígenas, práticas educacionais, saberes e práticas culturais, influência do território na construção da Educação Escolar Indígena, políticas públicas, autonomia indígena e práticas educacionais dos professores.

A pesquisa se orientou por uma abordagem fenomenológica, mais especificamente, metafenomenológica, no sentido da ética da alteridade, que evoca a responsabilidade para além do epistemológico e do ontológico (LIMA, 2020). Neste sentido, as diferenças e as formas de existência das comunidades indígenas devem ser consideradas em suas particularidades culturais e históricas, mas também em sua maneira de nos convocar à ação ética.

Do ponto de vista da Geografia, tal postura remete à geograficidade, que contribui para uma compreensão da Geografia que se funda nas existências, como expressão essencial da existência humana. Há uma articulação entre a ética e a geograficidade, especialmente como proposta por Eric Dardel (1952), em sua obra “O Homem e a Terra” (LIMA, 2018). Para o autor, a Geografia deveria abordar não apenas as características físicas e naturais do espaço, mas também as experiências e relações humanas que se desenrolam nele. Assim, ele reconhecia a importância de considerar a dimensão humana na análise geográfica. Além disso, Dardel critica a visão tradicional da Geografia que tratava o espaço como uma mera superfície neutra e estática. Para ele, o espaço geográfico é dinâmico e está constantemente em transformação, influenciado pelas atividades humanas. Ele defende uma abordagem geográfica que considera a dimensão temporal e espacial das interações humanas.

Nessa perspectiva, a pesquisa busca colocar em debate a produção geográfica voltada à valorização das narrativas indígenas, reconhecendo seus saberes e contribuições para a construção de um conhecimento mais plural e diverso. Pela abordagem fenomenológica, é possível ir além de uma perspectiva reducionista e impositiva, que muitas vezes é adotada em relação aos povos indígenas. Em vez disso, a pesquisa busca construir um diálogo intercultural e interdisciplinar que valorize as formas de conhecimento e sabedoria dessas comunidades, contribuindo para uma compreensão mais ampla e integrada da realidade.

Corroborando, Guimarães (2008 apud BORBA, 2010) descreve que a fenomenologia não se interessa de forma imediata por objetos ou por fatos, mas pelos sentidos que neles podem ser percebidos. Ela seria o ato de perceber e descrever as essências: se as ciências positivas buscam suas verdades nos fatos, em contrapartida, a fenomenologia descreve essas verdades a partir da percepção das essências dos fatos, pois é nelas que os seus sentidos se revelam tais como são.

A ciência geográfica é uma área de conhecimento extremamente relevante para a discussão da questão indígena, considerando que a Geografia estuda o espaço geográfico e suas relações. A leitura fenomenológica dessas pesquisas pode permitir a compreensão das diferentes formas de interpretação e significação que os indígenas atribuem às suas vivências cotidianas, considerando as particularidades culturais e históricas de cada grupo. Além disso, é possível estabelecer uma relação entre essas experiências e a cosmovisão indígena.

Analisar as práticas cotidianas dos povos indígenas significa valorizar a singularidade de seus hábitos e costumes, reconhecendo que eles são os autores e sujeitos de suas próprias histórias e não apenas espectadores passivos. Ao reconhecer sua subjetividade, estamos contribuindo para processos de ressignificação cultural e luta pelos seus direitos.

A leitura dos trabalhos foi orientada por uma perspectiva de enfrentamento da colonialidade, buscando compreender a constituição da Educação Escolar Indígena a partir dos desafios de uma escola intercultural e contextualizada (discussão desenvolvida no segundo capítulo, “Educação Escolar Indígena e Colonialidade no Contexto da Educação Geográfica”). A década de 1970 é comumente associada a uma etapa específica da organização social indígena, que constituiu de maneira explícita para a sociedade brasileira, um movimento social organizado, recebendo apoios de parcelas da sociedade civil, demarcando historicamente uma época de grandes conquistas sociais no campo dos direitos dos povos indígenas. Conforme Cunha (2012), no fim da década de 1970, multiplicam-se as organizações não-governamentais de apoio aos indígenas, e no início da década de 1980, pela primeira vez, se reconhece nacionalmente um movimento indígena. Foram com esses movimentos e mobilizações que são aplicados os artigos presentes na Constituição de 1988, que reconhece os direitos originários dos povos indígenas, incluindo o direito à terra/território, de que foram violentamente apartados.

Ainda sobre os primeiros passos do reconhecimento dos povos indígenas perante a legislação e o processo de construção da educação escolar, Scaramuzzi (2008) afirma que, historicamente, as parcerias entre os grupos indígenas e estudiosos da questão indígena ligados à academia, sempre rendeu muitos frutos, primeiramente por conta do apoio à organização política desses grupos, mas também

na escrita e sistematização de aspetos de sua cultura de maneira a torná-las acessíveis a um público mais amplo, o que inclui a introdução escolar. Dessa forma, esses movimentos indígenas e indigenistas uniram-se para reivindicação de direitos, para a valorização étnica e cultural e para enfrentamento dos modelos educativos que eram impostos.

O processo de colonização no continente, sobretudo, na chamada América Latina, ainda está presente, seja como modernização, seja como colonialidade, sendo visto principalmente nas formas de poder e nos modos de ser. Em solo especificamente brasileiro, Quaresma e Ferreira (2013) afirmam que a história dos povos indígenas é marcada pela imposição, desigualdade, preconceito, intolerância e estigmatização. Essa foi a tônica das relações dos povos indígenas com a sociedade brasileira até a atualidade.

Para Ballestrin (2013), mesmo diante do término do processo colonial, continua a haver exploração, dominação e conflito quando falamos sobre raça, gênero e trabalho. A modernidade nada mais é do que um mito que oculta a colonialidade.

Nesse sentido, a Geografia se mostra como uma ciência fundamental para auxiliar na transformação dessa construção ocidental de mundo, uma vez que, conforme Suess e Silva (2019), a Geografia tem potencial para ser uma das disciplinas escolares que abarca o que é necessário e é vital na responsabilidade em formar integralmente o homem, colocando-se a serviço da radicalidade dos fatos. A Geografia, como disciplina escolar, pode ajudar a desmitificar preconceitos e contribuir para o enfrentamento da colonialidade que marcam a estrutura do poder, o modo de ser e o modo de saber dos sujeitos.

Como dito anteriormente, a Geografia tem o potencial de nos propiciar uma visão diferente de mundo, se pensada em sua multiplicidade. Afinal, conforme alega Copatti (2013) a Geografia consiste em uma ciência que estuda o espaço terrestre e as dinâmicas que os cercam, sendo muito importante para que possamos conhecer e compreender o espaço que ocupamos e nossas relações com ele e com os demais seres que o habitam, além de contribuir também para a compreensão das relações humanas espacialmente significadas, provocando diferentes olhares sobre o meio e as interações sociais historicamente construídas.

Portanto, a Geografia é uma ciência que, na análise da relação dos povos indígenas com o espaço geográfico, pode valorizar a compreensão da realidade vivida por essas comunidades e, ao mesmo tempo, considerar a importância dos aspectos territoriais e ambientais na sua organização social, compreendendo o ser que ali vive como um agente de transformações que modifica o seu meio.

Pensar a educação geográfica pela geograficidade contribui no desafio de trabalhar a Geografia nas escolas indígenas pois exige compreender outras formas de constituição de lugar, que não estão limitadas às concepções modernas eurocêntricas que perfazem as bases da disciplina. É necessário, portanto, horizontalizar o processo de ensino-aprendizagem para que as concepções geográficas indígenas inundem a prática escolar. Estabelece-se, portanto, uma troca do lugar e sua vivência com o conhecimento de outras visões de mundo de outras culturas e povos.

O capítulo um, “Procedimentos metodológicos”, dispõe sobre o percurso metodológico que a pesquisa percorre, trazendo também um panorama das pesquisas selecionadas. O capítulo dois, “Educação Escolar Indígena”, enfatiza as dificuldades que os povos indígenas enfrentam, mesmo diante de órgãos e sistemas que foram criados para “protegê-los”, mas que não cumprem adequadamente suas obrigações. Este cenário de histórica espoliação e contínua discriminação reforça a necessidade da necessidade de uma educação escolar contextualizada e conduzida pelos próprios povos indígenas. O capítulo três, intitulado “Colonialidade no contexto da Educação Geográfica”, repercute a situação do mundo cada vez mais interligado e integrado pelo sistema capitalista, no qual o domínio territorial é uma das principais fontes de riqueza. Este cenário tem implicado em conflitos permanentes, expulsão e genocídio das comunidades indígenas, e o papel da educação geográfica diante da situação. Por fim, o quarto e último capítulo, “Educação Geográfica na Educação Escolar Indígena”, contempla a discussão acerca da “Alteridade, Geografia e a Interculturalidade”, a qual discorre a respeito da importância da educação intercultural, como um processo dinâmico e contínuo que envolve a troca constante de experiências, saberes e práticas entre diferentes pessoas e culturas. Esse processo não se limita apenas ao acesso a outras formas de conhecimento, mas também inclui a busca por um novo significado através da compreensão das diferenças culturais.

Cada um dos temas selecionados é trabalhado a partir daquilo que as pesquisas selecionadas trazem como problematização, buscando contextualizá-las e, ao mesmo tempo, articulá-las no sentido da direção para a qual suas contribuições aponta. Tais análises apontam para o desafio de traduzir e interpretar as diferentes epistemes que as produções geográficas analisadas revelam sobre o ato de educar geograficamente de forma efetiva e adequada no contexto de cada comunidade indígena, no âmbito da alteridade que as constitui.

A pesquisa, portanto, tem como objetivo analisar discussões e contribuições na intenção de colaborar para a reflexão e o debate sobre os desafios enfrentados pelos processos educacionais escolares em ambientes indígenas no enfrentamento à colonialidade. Dessa forma, busca-se uma reflexão crítica que evidencie a alteridade e possibilite a construção de uma educação escolar mais justa e inclusiva.

1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

1.1 Percurso Metodológico

Inicialmente realizamos uma investigação bibliográfica na busca de compreender como se deu a construção da Educação Escolar Indígena no contexto brasileiro, bem como o debate da colonialidade e seu enfrentamento, sua relação com o conhecimento geográfico.

A pesquisa é considerada em sua vertente qualitativa que, segundo Godoy (1995, p. 62), “visa à compreensão ampla do fenômeno que está sendo estudado, considerando que todos os dados da realidade são importantes e devem ser examinados. O ambiente e as pessoas nele inseridas devem ser olhados holisticamente: não são reduzidos a variáveis, mas observados como um todo”.

Mais especificamente, nos orientamos pela abordagem fenomenológica, que oferece possibilidade para uma perspectiva pautada nas relações, o que coaduna com o esforço de enfrentamento da colonialidade.

Este entendimento vem desde o início da fenomenologia, em Husserl que, segundo Schutz (1979), aponta a vida cotidiana como um espaço onde as pessoas se relacionam intencionalmente, dando centralidade ao significado e à experiência.

As palavras de Schutz são importantes, pois associam a experiência, as relações (intersubjetividade) e o mundo vivido. Conforme afirma Merleau-Ponty (1999) A fenomenologia busca evidenciar as essências repondo-as na existência, na medida em que o palpável sempre existiu “ali”, numa forma prévia ao pensamento.

O exercício descritivo da experiência da maneira como ela ocorre materializou a abstração intelectual espaço-temporal do mundo "vivido". Isso se deve ao fato de que o real deve ser registrado, não construído ou constituído, para que possamos compreender e descrever adequadamente o mundo que nos rodeia.

Merleau Ponty (1999) entende que o sujeito encontra um mundo totalmente pronto, sendo este mundo um “palco de manifestações possíveis”, a percepção consagra como uma forma dessas manifestações.

Trilhar um caminho fenomenológico nesta pesquisa, implica considerar os povos e comunidades indígenas em sua própria forma de existência, em sua corporeidade, sua maneira de ser-no-mundo, sua alteridade. Implica considerar o sentido ético que uma fenomenologia radical, como nos propõe Emmanuel Lévinas, nos exige no pesquisar, sem reproduzir a ação colonizadora que a ciência, e neste caso, a Geografia, por tanto tempo insistiram.

Para investigar a maneira como a Geografia tem incorporado a discussão e contribuído para a educação escolar indígena, lançamos mão da metodologia do Estado da Arte. Esta escolha visa construir um quadro compreensivo do tema, suas abordagens, conceitos, contribuições e questões a serem ainda investigadas. Soares (1989) destaca a relativa novidade de pesquisas que procuram inventariar e sistematizar a produção acadêmica em determinadas áreas do conhecimento no Brasil, afirmando que estas são de grande importância por permitir a compreensão do estado atingido pelo conhecimento de determinado tema, sua amplitude, suas vertentes e tendências teóricas e metodológicas.

A pesquisa está delimitada em território nacional, realizando a coleta em banco de teses e dissertações nacional, na plataforma online de catálogos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A descrição da busca macro utilizada para a seleção das dissertações e teses foi “Educação Escolar Indígena” + “Geografia”, para sintetizar as pesquisas no âmbito da educação geográfica no contexto da educação escolar indígena, buscando compreender como as pesquisas têm sido desenvolvidas nos cursos de pós-graduação no Brasil. A consulta foi realizada sem aplicação de recorte temporal ou quaisquer filtros relacionados a períodos específicos, com o objetivo de obter um panorama completo da presença do tema ao longo do tempo.

O proveito com essa descrição de busca foi de 25.586 dissertações e teses, considerando o grande volume, fez-se nova pesquisa aplicando mais filtros além da descrição já existente, selecionando “Nome Programa” com “Geografia”, “Área

Conhecimento” com “Geografia”, “Área Avaliação” com “Geografia”. A partir disso, os resultados obtidos reduziram para 15.215 dissertações e teses.

Partindo desses resultados, foi possível perceber que os filtros retornaram muitos trabalhos que não estavam diretamente relacionados ao tema, uma vez que trouxeram inúmeras dissertações e teses que não correspondem à área de conhecimento da Geografia, por exemplo. A partir dessa breve visualização, dentre os 15.215 títulos obtidos com a aplicação de todos os filtros usados, foram analisados individualmente os 300 primeiros trabalhos da lista para nos certificarmos se contemplavam os requisitos necessários, que são pesquisas enquadradas sobre a Educação Escolar Indígena em programas de pós-graduação em Geografia. No entanto, apenas 11 atenderam ao que era necessário e ao que a pesquisa se propunha. Realizada uma nova análise, desta vez com os 25.586 títulos encontrados na primeira busca, foram averiguados os 500 primeiros trabalhos da lista, sendo encontrado apenas os mesmos 11 títulos da análise feita anteriormente.

O quadro 1 sistematiza as pesquisas encontradas na busca, que compõe a base da presente investigação.

Como se pode notar, o quadro apresenta um crescimento, mesmo que discreto, no volume total das pesquisas relacionadas à Geografia na Educação Escolar Indígena. O que chama atenção é o primeiro trabalho relacionado ao tema ter sido realizado apenas no ano de 2001, e após essa produção, o tema voltar a estar presente em um trabalho de pós-graduação apenas no ano de 2010. A partir de então, é possível verificar um aumento considerável de produções sobre o tema, o que pode estar relacionado à promulgação da Lei nº 11.645 de 2008 que estabelece a obrigatoriedade do ensino sobre a História e Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas na Educação Básica, ensinos fundamental e médio, das escolas no Brasil.

Quadro 1 – Pesquisas encontradas no Banco de Dissertações e Teses da CAPES no período de 2000-2022

| Período | Título | Ano | Nível | Instituição | Povo Indígena | Total de pesquisas |
|-------------|---|------|-------------|---|--|--------------------|
| 2000 - 2009 | A educação escolar indígena nos aldeamentos Guarani do Estado do Paraná. | 2001 | Dissertação | Universidade Federal de Uberlândia | Guarani. | 1 |
| 2010 - 2019 | Etnogeografia: reflexões sobre a educação escolar, a espacialização e a territorialização do povo Xakriabá no norte de Minas Gerais. | 2010 | Tese | Universidade de São Paulo | Xakriabá. | 7 |
| | Geografia na educação escolar indígena: limites e possibilidades para a construção da educação intercultural. | 2013 | Dissertação | Universidade Federal da Grande Dourados | Guarani Kaiowa - Guarani Nandeva e Terena. | |
| | Geografia da re-existência: conhecimentos, saberes e representações geográficas na educação escolar indígena do povo Oro Wari-Ro. | 2016 | Tese | Universidade Federal do Paraná | Oro-Wari. | |
| | Modos de perceber e representar o ambiente e o espaço no ensino de Geografia realizado por Professores Indígenas Tembê da Aldeia Cajueiro - Paragominas – PA. | 2017 | Dissertação | Universidade Federal do Pará | Tembê. | |
| | A etnogeografia Guarani no Norte do Paraná: a Educação Escolar Indígena no contexto da globalização. | 2018 | Dissertação | Universidade Estadual de Maringá | Guarani. | |
| | Ensino de geografia e educação escolar indígena: da interculturalidade a outras imaginações espaciais. | 2018 | Tese | Universidade Federal da Grande Dourados | Guarani - Kaiowa. | |

| Período | Título | Ano | Nível | Instituição | Povo Indígena | Total de pesquisas |
|--------------------|---|------|-------------|---|-------------------|--------------------|
| | Ensinar geografia em escolas indígenas e em escolar não indígenas: experiências e reflexões sobre interculturalidade. | 2019 | Dissertação | Universidade Federal da Grande Dourados | Sem definição. | |
| 2020 – 2022 | Geografia escolar nas aldeias indígenas Potiguara de Jaraguá e Monte Mór de Rio Tinto-PB. | 2020 | Tese | Universidade de Brasília | Potiguara. | 3 |
| | Mo'erooy Ha Tekoha Rapére! pelos caminhos da escola e do território entre os Kaiowá e os Guarani do Mato Grosso do Sul. | 2021 | Tese | Universidade Federal da Grande Dourados | Guarani - Kaiowa. | |
| | O território etnoeducacional como horizonte para a educação escolar das comunidades da terra indígena Mãe Maria-PA. | 2021 | Tese | Universidade de São Paulo | Parakatejê. | |

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES, consulta feita em Maio de 2022.

Nesse levantamento de 11 trabalhos encontrados, foram identificados cinco dissertações de mestrado e seis teses de doutorado, sendo que quatro destes foram produzidos na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), dois foram produzidos na Universidade de São Paulo (USP), um na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), um na Universidade Federal do Pará (UFPA), um na Universidade de Brasília (UnB), um na Universidade Federal do Paraná (UFPR) e um na Universidade Estadual de Maringá (UEM), todos executados em universidades públicas, sendo oito deles em universidades federais e três em universidades estaduais. A pesquisa mostrou também a distribuição geográficas das dissertações e teses, presentes em seis estados brasileiros: tendo o Mato Grosso do Sul apresentado o maior número com quatro pesquisas, São Paulo e Paraná com duas pesquisas cada e Minas Geras, Pará e o Distrito Federal com uma pesquisa cada.

A proposta envolve a leitura e análise dos trabalhos selecionados, buscando compreender não apenas os marcos teóricos e metodológicos constitutivos dos trabalhos, mas buscar neles elementos que permitam refletir e discutir a relação da Geografia com a Educação Escolar Indígena em uma perspectiva de enfrentamento da colonialidade.

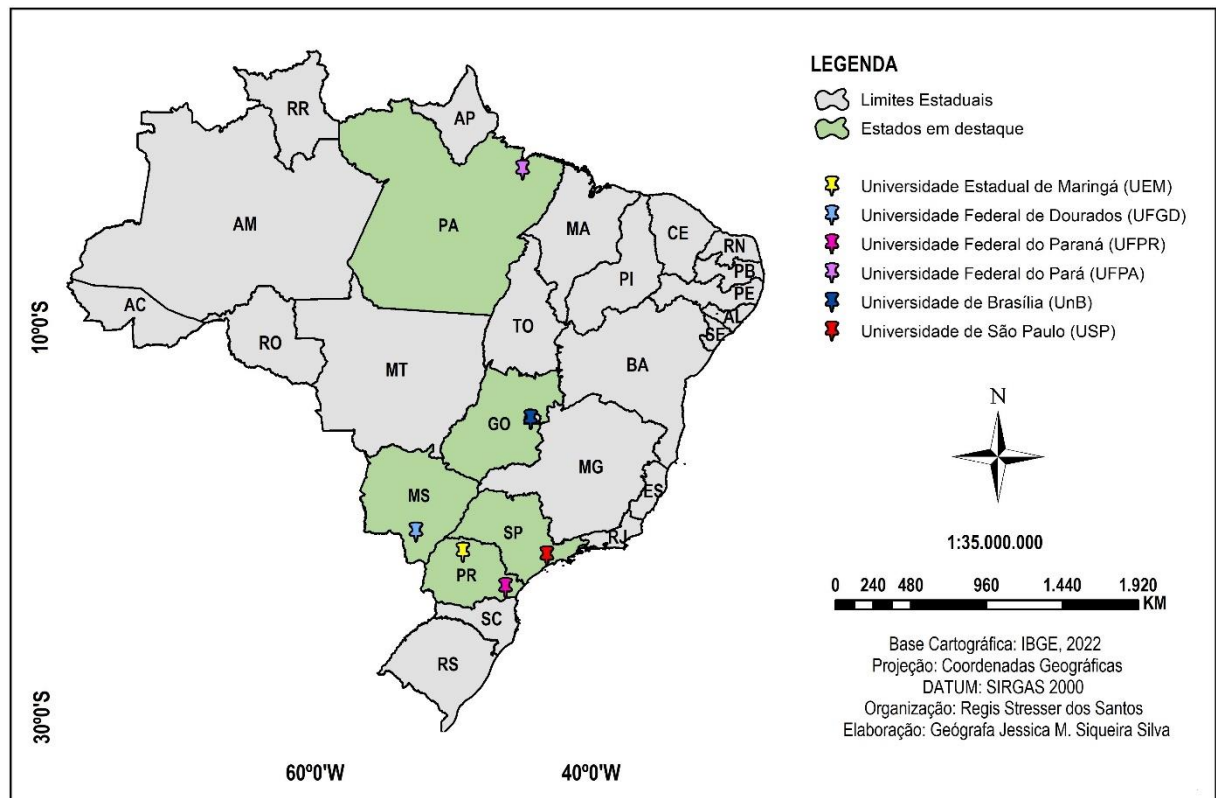
1.2. Panorama das Pesquisas Selecionadas

A partir da busca realizada no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, fazendo uso da descrição combinada entre os termos “Educação Escolar Indígena” + “Geografia”, tivemos como resultado nesse levantamento onze (11) trabalhos encontrados, dentre eles, cinco dissertações e seis teses. Todas as pesquisas foram conduzidas por autores vinculados a universidades públicas presentes em grandes centros distribuídos em cinco estados brasileiros e estabelecidos em seis municípios conforme a figura 1.

Todos os trabalhos encontrados foram produzidos por pesquisadores ligados a programas de pós-graduação em Geografia, embora estejam inseridos em diferentes linhas de pesquisa, como “Educação e Práticas Educativas”, “Interculturalidade, Território, Cultura e Representação” e “Ensino”. Vale ressaltar que dois dos estudos

foram realizados em áreas de Antropologia e Educação, mas ambos abordaram questões educacionais e práticas educativas com enfoque na Geografia.

Figura 1 – Localização das universidades que registraram pesquisas de pós-graduação – Brasil, 2001-2022



Org.: Regis Stresser dos Santos, 2023.

Observa-se que, em relação às metodologias, a maioria utilizou propostas semelhantes, tais como trabalhos de campo, diários de campo, questionários, entrevistas e observação participante. Isso destaca a importância de vivenciar a experiência para uma melhor compreensão. Hall (1999) já dizia que a cultura perpassa pelo sentir e viver, e para que possamos interpretar alguns elementos precisamos conhecer a cultura do outro.

Em concordância, Ailton Krenak (2019) afirma que não se trata de ensinar a cultura indígena aos não-indígenas, mas sim de proporcionar a convivência, o compartilhamento de saberes e a troca de experiências entre as diversas culturas que compõem o Brasil.

Quadro 2 – Pesquisas selecionadas do Banco de Dados de Teses e Dissertações da CAPES, 2011-2022

| TÍTULO | ANO | TIPO DE PESQUISA | AUTORIA | INSTITUIÇÃO | ÁREA / LINHA | PROGrama | METODOLOGIA | OBJETIVO | PALAVRAS-CHAVE | POVO INDÍGENA | MUNICÍPIO |
|--|------------|-------------------------|-------------------------------|---|--|-----------------|--|---|--|--|---------------------------|
| Etnogeografia: reflexões sobre a educação escolar, a espacialização e a territorialização do povo Xakriabá no norte de Minas Gerais. | 2010 | Tese | Heitor Antônio Paladim Junior | Universidade de São Paulo | Geografia | Geografia | Observação participante | Compreender as relações entre as unidades escolares e as transformações do território de convivência. | Povos tradicionais; Educação Escolar Indígena; Territorialização; Espacialização; Resistência; Força do lugar. | Xakriabá. | São João das Missões - MG |
| A Geografia na Educação Escolar Indígena: limites e possibilidades para a construção da educação intercultural. | 2013 | Dissertação | Solange Rodrigues da Silva | Universidade Federal da Grande Dourados | Educação | Geografia | Pesquisa bibliográfica, Trabalho de Campo e Entrevistas. | Identificar e analisar as práticas dos professores de Geografia atuantes nas escolas das reservas indígenas dos municípios de Dourados (MS), Caarapó (MS) e Amambaí (MS) na tentativa de apontar nas derivas minoritárias dessas práticas, potencialidades para a efetivação da educação intercultural. | Ensino de Geografia; Escolas Indígenas; Educação Intercultural; Saberes tradicionais. | Guarani Kaiowa - Guarani Nandeva e Terena. | Dourados - MS |
| Geografia da re-existência: conhecimentos, saberes e representações geográficas na educação escolar indígena do povo Oro Wari-Ro. | 2016 | Tese | Gustavo Gurgel do Amaral | Universidade Federal do Paraná | Território, Cultura e Representação | Geografia | Observação, descrição e análise bibliográfica | Contribuir para a divulgação cultural, valorização, aprendizado e fortalecimento da identidade indígena, especificamente da Educação Escolar Indígena do povo Oro Wari - RO. | Geografia da Re-existência; Conhecimentos, Saberes e Representações Indígenas; Ensino de Geografia na Educação Escolar Indígena; Aldeia Sagarana; Povo Oro-Wari. | Oro-Wari. | Guajará-Mirim - RO |
| Modos de perceber e representar o ambiente e o espaço no ensino de Geografia realizado por professores | 2017 | Dissertação | Haieny Nazare Reis Santos | Universidade Federal do Paraná | Práticas educativas no ensino de Geografia | Antropologia | Observação participante | Compreender como se dá a articulação entre a educação escolar indígena e as práticas educativas presentes nos processos de transferência de saberes, que caracterizam a educação indígena que | Educação; Educação Escolar Indígena; Geografia; Percepção Ambiental; Tembé. | Tembé. | Paragominas - PA |

| TÍTULO | ANO | TIPO DE PESQUISA | AUTORIA | INSTITUIÇÃO | ÁREA / LINHA | PROGrama | METODOLOGIA | OBJETIVO | PALAVRAS-CHAVE | POVO INDÍGENA | MUNICÍPIO |
|--|------|------------------|----------------------------|---|------------------------|-----------|---------------------------------------|--|---|--|---|
| indígenas Tembê da aldeia Cajueiro, Paragominas – PA. | | | | | | | | é realizada pelos moradores da aldeia. | | | |
| Ensino de geografia e educação escolar indígena: da interculturalidade a outras imaginações espaciais. | 2018 | Tese | Solange Rodrigues da Silva | Universidade Federal da Grande Dourados | Educação | Geografia | Trabalho de Campo | Analisar em que medida a Geografia trabalhada nas escolas indígenas de Dourados tem contribuído para a efetivação da educação intercultural. | Geografia; Educação; Interculturalidade; Escolas indígenas. | Guarani Kaiowa - Guarani Nandeva e Terena. | Dourados, Amambai e Caarapó - MS |
| A etnogeografia Guarani no Norte do Paraná: a Educação Escolar Indígena no contexto da globalização. | 2018 | Dissertação | Isael da Silva Pinheiro | Universidade Estadual de Maringá | Educação | Educação | Trabalho de Campo | Enfatizar a concepção de etnogeografia guarani em relação ao lugar e ao território, fundamentado na hipótese de os conhecimentos próprios desse povo e que vêm sendo compartilhados ao longo das gerações por meio da reciprocidade e de práticas educativas prescindem do espaço escolar. | Guarani; Território; Educação Escolar Indígena; Etno-Geografia. | Guarani. | São Jerônimo da Serra, Tomazina, Santa Amélia e Abatiá - PR |
| Geografia escolar nas aldeias indígenas Potiguara de Jaraguá e Monte Mór de Rio Tinto-PB. | 2020 | Tese | Sidnei Felipe da Silva | Universidade de Brasília | Ensino de Geografia | Geografia | Análise documental e Diário de Campo | Analisar o ensino escolar de Geografia nas aldeias e seu possível potencial para o fortalecimento da Educação Escolar Indígena. | Geografia escolar; Potiguara; Educação Escolar Indígena. | Potiguara. | Rio Tinto - PB |
| Mo'eroy Ha Tekoha Rapére! pelos caminhos da escola e do território entre os Kaiowá e os Guarani do Mato Grosso do Sul. | 2021 | Tese | Elaine da Silva Ladeia | Universidade Federal da Grande Dourados | Território e Educação. | Geografia | Pesquisa bibliográfica e Entrevistas. | Analisar os impactos da implantação do território etnoeducacional Cone sul em Mato Grosso do Sul, visando a promoção, fortalecimento e valorização dos saberes tradicionais dos Guarani e Kaiowá, contudo, a autonomia para efetivar a | Etnoterritório; Território; Educação indígena; Educação Escolar Indígena; Políticas Públicas. | Guarani - Kaiowa. | Dourados - MS |

| TÍTULO | ANO | TIPO DE PESQUISA | AUTORIA | INSTITUIÇÃO | ÁREA / LINHA | PROGrama | METODOLOGIA | OBJETIVO | PALAVRAS-CHAVE | POVO INDÍGENA | MUNICÍPIO |
|---|------|------------------|--------------------------------|---------------------------|--------------------------------|-----------|------------------------|---|---|---------------|-----------------------------|
| | | | | | | | | educação escolar indígena diferenciada, intercultural e bilíngue. | | | |
| O território etnoeducacional como horizonte para a educação escolar das comunidades da terra indígena Mãe Maria-PA. | 2021 | Tese | Marcelo Gaudencio Brito Pureza | Universidade de São Paulo | Educação e Ensino de Geografia | Geografia | Pesquisa bibliográfica | Analisar a política pública de Territórios Etnoeducacionais definida pelo Decreto Presencial 6.861/2009 e sua potencialidade para a construção de uma Educação Escolar Indígena específica, diferenciada, bilíngue e intercultural para as comunidades que compõem a Terra Indígena Mãe Maria localizada no município de Bom Jesus do Tocantins - PA. | Educação Escolar Indígena; Pluriversos; Territorialidade; Territórios Etnoeducacionais. | Parakatejê. | Bom Jesus do Tocantins - PA |

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES, consulta feita em Dezembro de 2022.

As comunidades indígenas pesquisadas estão localizadas em seis estados diferentes e presentes em doze municípios (figura 2):

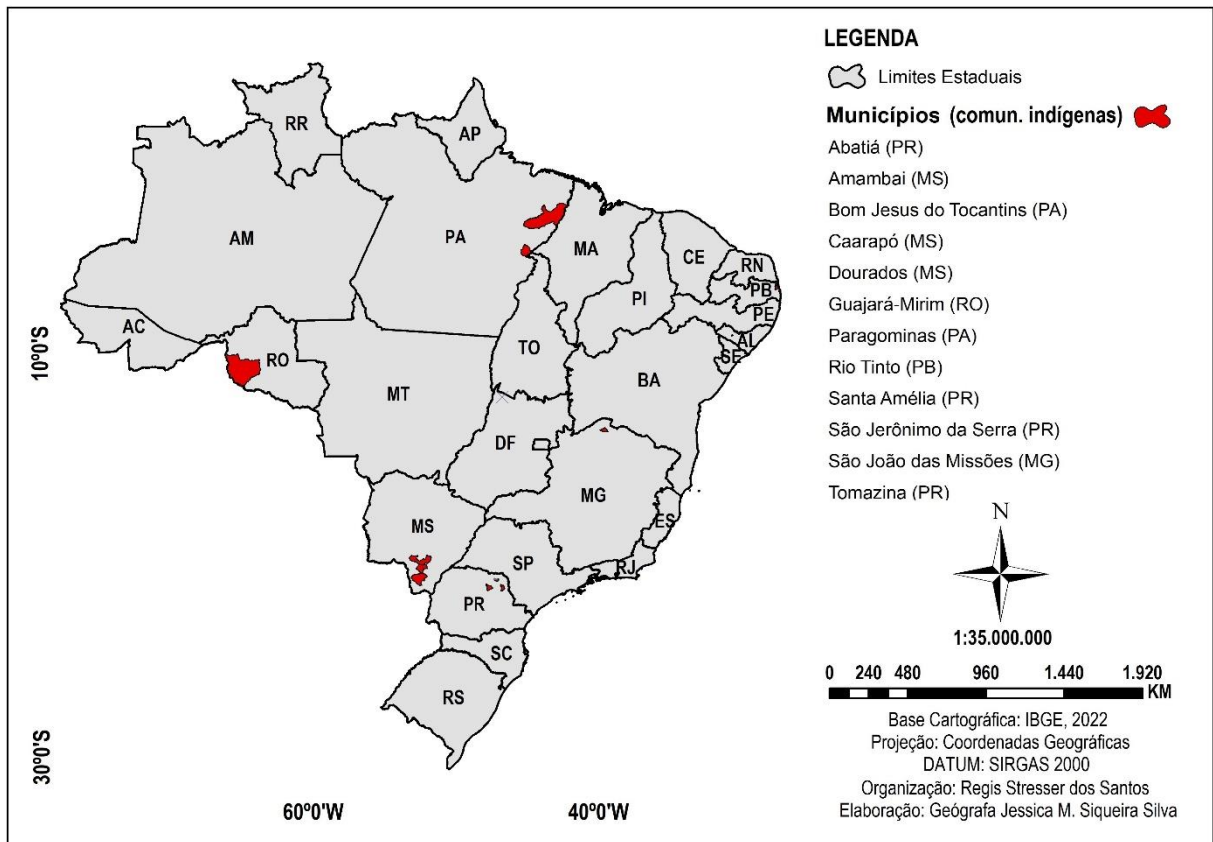
- Uma pesquisa realizada em comunidades situadas na região Sul do Brasil, no estado do Paraná, nos municípios de São Jerônimo da Serra, Tomazina, Santa Amélia e Abatiá;
- Uma pesquisa realizada no município de São João das Missões, na região Sudeste no estado de Minas Gerais;
- Três pesquisas realizadas na região Centro-Oeste no estado de Mato Grosso do Sul, nos municípios de Dourados, Amambai e Caarapó;
- Uma pesquisa realizada na região Nordeste, no estado de Pernambuco, no município de Rio Tinto; e
- Três pesquisas realizadas na região Norte, nos estados de Pará, nos municípios de Paragominas e Bom Jesus do Tocantins, e Rondônia, no município de Guajará-Mirim.

As pesquisas estão distribuídas ao longo de todo território nacional, estão presentes em todas as regiões brasileiras, contemplando alguns povos indígenas, os Guarani da região Sul; Xakriabá da região Sudeste; os Guarani Kaiowa, Guarani Nandeva e Terena da região Centro-Oeste; os Potiguara da região Nordeste; e os Tembê, Oro-Wari e Parakatejê da região Norte.

É importante destacar que todos os estudos analisados foram conduzidos em escolas indígenas localizadas em comunidades indígenas. Dessa forma, as discussões presentes nestes trabalhos são especialmente relevantes para o contexto educacional dessas escolas.

Apenas um dos nove trabalhos foi realizado por indígena. A dissertação de Israel da Silva Pinheiro intitulada “A etnogeografia Guarani no Norte do Paraná: a Educação Escolar Indígena no contexto da globalização”. A pesquisa foi realizada com as comunidades indígenas dos municípios de São Jerônimo da Serra, Tomazina, Santa Amélia e Abatiá no Norte do Paraná, apresentada em um programa de pós-graduação do município de Maringá – Paraná. O pesquisador Israel Pinheiro se autodeclara indígena, do povo Guarani.

Figura 2 – Localização das comunidades indígenas estudadas nos trabalhos selecionados, Brasil – 2001-2022



Org.: Regis Stresser dos Santos, 2023.

Aqui apresento uma síntese da minha trajetória de vida observando que a minha trajetória social e espacial é bastante semelhante à história de muitos jovens Guarani. Como outros jovens Guarani da minha época, nasci em aldeia junto com outros grupos de índios (Kaingang) e (Xetá), residindo em duas aldeias, Barão de Antonina e São Jerônimo, de mãe índia com pai paulista, que não cheguei a conhecer. Sou considerado como guarani mestiço, termo que não gosto pois quem diz isso não entende sobre a história dos povos indígenas no Brasil desde a chegada dos colonizadores. (PINHEIRO, 2018, p. 20).

Segundo Pinheiro, o caminho percorrido pelos indígenas até a universidade é repleto de desafios, bem como as dificuldades enfrentadas pelo seu povo na aldeia. Pinheiro ressalta que o processo de escolarização para estudantes indígenas é longo e desafiador, requerendo esforço e dedicação constantes,

As condições que os guarani vivem atualmente é marcada por vários problemas decorrentes da falta de espaço físico e da escassez de recursos naturais essenciais para a reprodução física e cultural. Isso tem levado muitas

famílias guarani a se tornarem dependentes do trabalho assalariado nas fazendas e cidades que são muito próximas das aldeias. Portanto, penso que isso tem levado os guarani a procurarem a instituição “escolar” a fim de revitalizarem suas culturas, línguas e crenças. (PINHEIRO, 2018, p. 21).

As informações acima alertam sobre os problemas existentes nas escolas indígenas para alcançar um ensino de qualidade que os direcione e proporcione alcançar uma pós-graduação, o que pode ajudar a entender tamanha ausência de indígenas nas produções de dissertações e teses.

Os autores dos demais trabalhos, embora não sejam indígenas, possuem algum tipo de vínculos com as comunidades indígenas: lecionam ou lecionaram nas escolas indígenas, moram perto ou possuem alguma relação próxima com indígenas. Todas as pesquisas estão atravessadas por uma preocupação com a vida indígena, sendo determinante para as pesquisas a preocupação com a situação atual da educação escolar indígena, uma questão que se estende ao longo dos anos.

Na próxima etapa da pesquisa, foi realizada a leitura e análise minuciosa dos trabalhos selecionados com o objetivo de identificar temas comuns, discutir os assuntos abordados, examinar os pontos de vista dos autores e verificar se eles estão em consonância. As informações encontradas foram sintetizadas para obter uma visão mais ampla e integrada dos estudos revisados. A análise dos trabalhos revela que há uma meta comum em relação aos objetivos gerais, isto é, todas as pesquisas enfatizam a importância da Educação Escolar Indígena e buscam contribuir para a construção de uma abordagem educacional diferenciada e mais adequada aos povos indígenas.

Com base na análise e na leitura das dissertações e teses pertinentes selecionadas, identificamos algumas das temáticas que emergiram com maior frequência ao longo dessas produções acadêmicas, assim como, tiveram relevâncias no processo de constituição da Educação Escolar Indígena e no processo de discussão para a construção de uma Educação Escolar Indígena diferenciada. A seleção cuidadosa das temáticas teve como propósito identificar as questões mais recorrentes, relevantes e desafiadoras da área, permitindo, assim, delimitar precisa a abrangência da análise. Esse processo metodológico assegura, portanto, a

consonância da pesquisa com o estado da arte da produção, bem como a delimitação do escopo da pesquisa.

Dentre as questões trabalhadas, destacam-se o fortalecimento e valorização dos conhecimentos indígenas, as práticas educacionais presentes em todo o processo educativo enquanto comunidade, os saberes e práticas culturais simbólicas que contribuem para a formação de uma identidade indígena, a influência do território e do lugar na construção da Educação Escolar Indígena, as políticas públicas voltadas à Educação Escolar Indígena e a autonomia indígena, bem como as práticas educacionais dos professores indígenas e não-indígenas e o ensino de Geografia no âmbito da Educação Escolar Indígena. Dentro desse contexto de temas recorrentes, é comum que as pesquisas realizem um levantamento do processo histórico da comunidade indígena, incluindo a origem de seus povos, a constituição, construção e utilização do espaço geográfico em que estão inseridos.

Assim, organizamos a análise a partir de três temas que nos permitiram aglutinar e associar núcleos de significado e preocupação entre os trabalhos selecionados: “Globalização e Território”, “A Escola e a Educação Escolar Indígena”, e “Alteridade, Geografia e a Interculturalidade”.

É relevante questionar em que medida o ensino de Geografia tem contribuído para a implementação de uma Educação Escolar Indígena diferenciada. Além disso, é importante que essas temáticas sejam exploradas em consonância com os princípios da Educação Escolar Indígena, a fim de garantir um processo educativo respeitoso às particularidades culturais e às necessidades desses povos.

2 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

2.1 A Construção da Educação Escolar Indígena

A historiografia dos povos indígenas no Brasil deve ser colocada em dúvida, uma vez que esta tem sido contada em geral por não-indígenas. A abordagem dos europeus em solo brasileiro ocorreu de forma exploratória, pautada na negação da alteridade. Com a invasão dos europeus e a apropriação dos territórios indígenas desde 1500, os massacres, doenças, opressões, expulsões de territórios, preconceito no que diz respeito às suas crenças, aos seus costumes e às suas tradições, e a marginalização de sua cultura, se tornou parte do cotidiano dos povos indígenas, resultando na redução drástica de sua população.

Conforme Eliane Potiguara (1986, p. 16), a resistência dos indígenas ao defender sua cultura e as imposições dos colonizadores gerava os grandes conflitos,

Jamais o índio iria aceitar, em sua própria terra, imposição, racismo, violência contra seu povo. Jamais iria trabalhar horas à força para os invasores, de cultura, língua e vidas diferentes da sua. Para o colonizador daquela época, resistência, luta, dignidade e cultura indígenas eram sinônimos de preguiça e incompetência.

Ao se apropriarem das terras que eram habitadas pelos povos originários, os europeus, além da exploração do território e dos recursos naturais, buscavam também impor a civilização e a catequização dos indígenas, especialmente pelo trabalho dos jesuítas.

Para Daniel Munduruku (2010, p. 53), “foi uma relação impositiva, regida pela secular violência do Estado Colonial e do Cristianismo. Ambos os olhares negavam humanidade aos povos indígenas”.

Conforme Edson Kayapó (2019, p. 58):

A problemática indígena no Brasil teve início com a chegada dos portugueses em 1500 e a sucessiva política de desestruturação das tradicionais formas de organização dos povos originários, o que significou a imposição de novas regras para o funcionamento da vida comunitária e o extermínio de centenas

de povos, línguas e conhecimentos, em nome da religião, da civilização e da unidade nacional.

Nesse sentido, durante o processo de colonização, os europeus impuseram aos povos indígenas uma cultura e uma visão de mundo estranhas às suas próprias tradições. A imposição dessas crenças e práticas ocidentais como verdades absolutas acabou por desconsiderar os saberes e as culturas indígenas, resultando em um sistema desigual e excludente. Assim, os povos indígenas foram incorporados a uma sociedade completamente distinta da sua, o que teve graves consequências para suas comunidades e identidades culturais.

Em 1585, na carta enviada e descrevendo a Província do Brasil, Anchieta dizia que “os padres que atuam na colônia ensinam os filhos dos índios a ler, escrever, contar e falar português, que aprendem com graça, ajudar as missas e desta maneira os fazem polidos homens” (MOREAU, 2003, p. 197).

Nesse contexto, é notório que os europeus buscavam expandir a fé cristã e negligenciavam as formas peculiares de educação dos indígenas. Bergamasch e Silva (2007) afirmam que os processos educacionais oriundos das tradições nativas foram rechaçados e forçadamente deram espaço para um formato de educação que se reduziu à catequese colonizadora.

Nessa perspectiva, Daniel Munduruku afirma que os povos indígenas acabavam

[...] tendo de adaptar-se para continuar vivo. Essa adaptação foi feita sobretudo no que se refere aos hábitos que não faziam parte do nosso cotidiano, como vestir roupas ou consumir alimentos estranhos à dieta. Teve também, de aprender a língua portuguesa para comunicar-se, e ir à escola (MUNDURUKU, 2010, p. 65).

Em 1910, sob argumentos de proteção ao indígena em função de toda barbárie sofrida ao longo dos anos, o Governo Federal inaugura o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) que, conforme alega Siqueira (2007, p. 39), “tinha como objetivo proteger os índios, dando ênfase à sua catequese, sendo um mecanismo utilizado para tentar exercer o controle sobre as sociedades indígenas”.

Conforme afirmam Faria e Silva (2017), o SPI possuía forte vínculo com o positivismo, corrente filosófica que valoriza o cientificismo e o progresso, e que resgata os valores da sociedade europeia ocidental durante o período da industrialização.

Para Faria e Silva (2017), no Brasil, o positivismo esteve intimamente ligado à escola militar e aos militares, sendo disseminado no seio da corporação. Essa “proteção” aos indígenas estava acompanhada da necessidade da preparação de trabalhadores nacionais.

Posteriormente, com o Decreto Federal nº 736, de 1936, aprova provisoriamente o Regulamento do SPI, capítulo II sobre a nacionalização e incorporação dos índios. art. 7 que discorre sobre “a) medidas e ensinos de natureza hygienica; b) escolas primarias e profissionaes; c) exercicios physicos em geral e especialmente os milltares; d) educação moral e civica; e) ensinos de applicação agricola ou pecuária”.

Nascimento e Vieira (2011) pontuam que o próximo passo foi a implantação de escolas e o desenvolvimento de ações para “civilização” dos indígenas, visando a sua preparação como “trabalhadores nacionais”, ou seja, uma educação escolar que tinha como pano de fundo a incorporação dos indígenas à sociedade brasileira, às custas de assumirem os moldes de vida do colonizador.

Fica evidente que as concepções que orientavam as ações do SPI estavam relacionadas a um indígena caracterizado como selvagem, sem identidade e culturalmente inferior, cujo destino deveria ser o de caminhar em direção à civilização, ou seja, ao modo de vida colonial convertido em modernização.

Em 1967, o governo federal cria a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), órgão que substitui o SPI e se torna o responsável pelas questões indígenas no país. No que diz respeito à Educação Escolar Indígena, a FUNAI de acordo com Félix et al (2017, p. 27) teria como funções:

- 1) o apoio a discussão e elaboração de Projetos Políticos pedagógicos, instrumento que possibilita a comunidade indígena expressar qual escola deseja ter, quais os projetos e estrutura que ela deve ter. Neste contexto, a FUNAI ao elaborar, juntamente com a comunidade o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola deve levar em consideração aspectos que favoreçam o desenvolvimento do mesmo, de forma a se integrar a 27

realidade de cada comunidade, abrangendo suas particularidades e a necessidade de cada uma.

2) Monitoramento e acompanhamento das políticas de educação escolar indígena, ou seja, a FUNAI irá acompanhar de perto os processos educativos realizados junto aos povos indígenas para que fiscalize se tudo está saindo conforme a expectativa da comunidade, tal ação será realizado pelos educadores indígenas da comunidade, com o apoio de técnicos da FUNAI, é um trabalho que contribui para a autogestão comunitária. O processo de monitoramento e acompanhamento ocorre em todos os níveis da educação formal.

Caberia à FUNAI acompanhar e monitorar a qualidade de educação escolar realizada nas comunidades. No entanto, para Faria e Silva (2017), a FUNAI, em sua essência, era um órgão com uma política desenvolvimentista que buscava a construção de políticas voltadas para o desenvolvimento militar. Os povos indígenas pertenciam a um sistema de “tutela”, a FUNAI tinha como objetivo a assimilação e a “civilização” dos indígenas. A construção da Educação Escolar Indígena nesse período nada mais era do que um desdobramento da violência crônica aos povos indígenas.

Em 1973, entra em vigor a Lei brasileira nº 6.001 – Estatuto do Índio – que discorre a respeito de lazer, cultura e educação, propondo uma alfabetização pautada no ensino bilíngue, como forma de respeitar e assegurar os valores culturais e patrimoniais dos povos indígenas.

Conforme Oliveira e Zibetti (2015), é a partir desse período – anos de 1970 – que iniciam diversas assembleias indígenas e indigenistas em todo o território nacional, tendo como pauta a educação escolar indígena. Em conformidade, Soratto (2007) afirma que as assembleias tinham como foco a luta pelos direitos indígenas, estando no centro da sua mobilização e pautas de reivindicações. No entanto, apesar de tais avanços, de acordo com Bergamasch e Silva (2007), a política continuava sendo de tutela, impedindo o protagonismo indígena.

Nas palavras de Eliane Potiguara (1986, p. 13):

No passado até hoje, os índios têm sido guerreiros na luta pela vida. Hoje, como resultado dessa luta, uma constituição voltada para seus direitos históricos, foi promulgada. Porém muito trabalho deverá ser feito para garantir esses direitos. Além disso, os índios vêm divulgando-os seus direitos na televisão, nos jornais, nas rádios, nas conferências em escolas, universidades e sindicatos. Outros foram à ONU (ORGANIZAÇÃO DAS

NAÇÕES UNIDAS), nos congressos internacionais, denunciando seus sofrimentos e os grandes projetos governamentais que desequilibram o ecossistema, agredem à ecologia e atentam contra sua estrutura social. Dentro das aldeias, os problemas que afetam os índios têm sido discutido em assembléias, ou nos encontros regionais. As lideranças exigem a discussão dos seus problemas diretamente com o governo. Muitas vitórias têm sido conquistadas. Todas como resultado de consciência e da unidade indígena.

As movimentações das lutas pelos direitos indígenas foram fortalecidas em todo país, simultaneamente, com a busca de autogestão de seus processos educacionais.

A década de 1980 foi marcada por intensa mobilização de diferentes grupos sociais em busca de seus direitos e igualdade, devido ao processo de reabertura política e de elaboração da Constituinte. Como relata Munduruku (2012), em 1982 ocorreu a fundação da União das Nações Indígenas (UNI), que teve apoio da sociedade civil e articulou diversos povos para a luta de seus direitos. Nesse sentido, a UNI alcançou várias conquistas, fomentou debates, discussões e estratégias que culminou na aprovação do artigo 231 da Constituição Federal, assim como, colaborou na criação de tantas outras entidades indígenas Brasil afora.

Conforme afirma Copatti (2013), a promulgação da Constituição Federal de 1988 oferece novos rumos para o país e registra um marco cultural, étnico e educacional para os povos indígenas.

A Constituição Brasileira explicita o reconhecimento dos direitos dos povos indígenas, abrangendo a proteção das comunidades, a afirmação das identidades étnicas e o reconhecimento de memórias históricas, ou seja, o direito de ser indígena.

Conforme deixa claro no site do Planalto, no Art. 231 da Constituição Federal de 1988:

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

A constituição reconhece o direito dos povos indígenas a uma educação escolar diferenciada, que respeite os processos educacionais próprios de cada povo.

O Art. 210 prevê que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artístico, nacionais e regionais”.

A Constituição Federal de 1988 promoveu, portanto, as bases para novas relações entre o Estado, a sociedade civil e os povos indígenas, no que diz respeito às diferenças étnico-culturais, reconhecendo a pluralidade cultural.

Mesmo diante de tal conquista, os movimentos indígenas continuaram com suas manifestações, pois havia reivindicações ainda não realizadas. Almeida (2010) mostra, por exemplo, a demanda por uma escola autônoma, específica, diferenciada e intercultural, bilíngue e que fosse regida pelas leis das comunidades onde elas estão inseridas.

Diante disso, as manifestações reivindicavam que a educação escolar dos indígenas fosse responsabilidade do órgão que trata da educação no Brasil, ou seja, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), deslocando-a dos parâmetros que orientam a atuação tuteladora da FUNAI. Em função disso, em 1991, o governo brasileiro transferiu a responsabilidade oficial da Educação Escolar Indígena da Funai para o MEC, tendo um adendo que as ações previstas seriam desenvolvidas pelas Secretarias de Educação dos Estados e Municípios, em consonância com o Ministério da Educação.

Desde então, conforme detalha Burtto (2007, p. 9):

[...] foram criados os Núcleos de Educação Indígena (NEI), definidos como o espaço de trabalho e reflexão de pessoas e entidades que, respeitando e considerando processos culturais próprios das populações indígenas, estabeleceriam as diretrizes para a garantia de educação diferenciada nas instituições educativas das Terras Indígenas e fora dela, propiciando condições físicas e pedagógicas adequadas aos estudantes.

Este direito a uma educação diferenciada está confirmado em outras leis da educação, como é o caso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/1996.

Sobre os povos indígenas a LDB 9.394/1996 menciona, em seu Art. 32: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às

comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. Já no Art. 79, lemos: “A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.”

Para Kahn e Azevedo (2004, p.58):

[...] a legislação brasileira assegura a esses povos que suas crianças sejam alfabetizadas em suas línguas maternas e, além disso, garante que cada uma dessas escolas tenha currículos e calendários diferentes, livros didáticos específicos e professores da sua comunidade.

No texto, os artigos da LDB fortalecem as línguas maternas e as práticas socioculturais, incluindo a aquisição de formas educacionais próprias das comunidades indígenas no intuito de fazer cumprir a educação escolar indígena específica.

Contribuindo para a ampliação da Educação Escolar Indígena, o Plano Nacional da Educação (Lei 10.172 de 9 de Janeiro de 2001 – Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências) garante a participação das comunidades indígenas nas decisões relacionadas à escola, equipamentação das escolas indígenas, do mesmo modo que a Lei Federal 11.645 de 2008 – História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena foi fundamental para incluir a diversidade cultural no currículo.

Posteriormente, o decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009, regulamenta a educação escolar indígena, conforme vemos em seus 14 artigos (quadro 3):

O decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009, que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/1996, assim como, a Constituição Federal de 1988, juntos propõem uma Educação Escolar Indígena com atendimento diferenciado e de qualidade, reforçam a necessidade do uso de suas línguas maternas nos processos próprios de aprendizagem, respeitando as características próprias de cada comunidade indígena, considerando que há grupos diferenciados, sendo fundamental o atendimento educacional específico.

Quadro 3 – Decreto nº 6.861, que dispõe da Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências

| | |
|----------|---|
| Art. 1. | A educação escolar indígena será organizada com a participação dos povos indígenas e respeitando suas especificidades. |
| Art. 2. | Haverá a valorização da cultura, fortalecimento das línguas maternas e das práticas socioculturais, formulação de programas, currículos e materiais didáticos especializados e afirmação das identidades étnicas. |
| Art. 3. | Reconhecidas as escolas indígenas com normas próprias e diretrizes curriculares específicas com ensino intercultural multilíngue. |
| Art. 4. | Escolas localizadas em terras indígenas habitadas, exclusiva ao atendimento indígena e com ensino na língua materna. |
| Art. 5. | A União prestará apoio técnico e financeiro com construções, formações de professores, material didático, ensino médio com formação profissional e alimentação escolar. |
| Art. 6. | A organização territorial da educação escolar indígena será realizada a partir da definição etnoeducacionais pelo Ministério da Educação. |
| Art. 7. | Cada território etnoeducacional contará com plano de ação para a educação escolar indígena com comissão integrada. |
| Art. 8. | A plano de ação deverá conter, diagnóstico de território, das demandas educacionais e planejamento de ações. |
| Art. 9. | A formação de professores indígenas será desenvolvida no âmbito das instituições formadoras de professores. |
| Art. 10. | A produção de material didático e para-didático para as escolas indígenas deverá apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos dos povos indígenas envolvidos. |
| Art. 11. | As propostas pedagógicas deverão articular atividades escolares considerando especificidades regionais ou locais. |
| Art. 12. | A alimentação escolar destinada às escolas indígenas deve respeitar os hábitos alimentares das comunidades. |
| Art. 13. | As despesas da União com educação escolar indígena correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação. |
| Art. 14. | O Ministério da Educação coordenará a implantação, o acompanhamento e a avaliação da educação escolar indígena. |

Fonte: Brasil. Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009 (adaptado).

Mesmo diante de uma legislação que regula a Educação Escolar Indígena, há ainda grandes dificuldades básicas, como mostra Copatti (2013, p. 19131):

[...] pois no convívio social torna-se mais difícil colocá-las em prática. Em muitos livros didáticos ainda encontramos predominante a visão distorcida da colonização, na qual os indígenas encontrados no território eram seres desprovidos de cultura e, que, portanto, necessitavam ser civilizados. Muitos livros didáticos contribuem para manter o preconceito em relação aos povos africanos e indígenas, os quais compõem a população, participaram da construção da imagem nacional e, portanto, merecedores de todo o respeito.

Este processo amparado na legislação de implementação de uma Educação Escolar Indígena buscava “culturalizar”, “urbanizar” e “civilizar” os povos originários, produzindo impactos negativos na cultura dos povos indígenas e no processo próprio de educação indígena, pois pressupunha a necessidade de transculturação, a partir de uma espécie de “conversão”, não muito distinto dos tempos jesuíticos.

Conforme Elaine Potiguara (1986, p. 8):

A educação da criança indígena é muito sábia e simples. Os filhos acompanham os pais nas tarefas diárias, nas caçadas, nas colheitas do roçado, na confecção da comida e bebida, nas festas, nas danças, na produção do artesanato, etc... Assim vai aprendendo desde cedo a ser independente a gostar do trabalho. Essa relação, onde não há espaço para a violência ou repressões, aliada ao sentimento coletivo da terra, ao sentimento da solidariedade, à vivência e experiência dos pais, avós, tios, conduz a uma Educação natural e sadia, de todas as crianças e jovens. Os primeiros contatos com os brancos, trouxe para a aldeia a educação-escola, que tem aspectos positivos e negativos.

É importante fazer uma ressalva, a diferenciação entre educação indígena e Educação Escolar Indígena. A rotina que a autora Eliane Potiguara (1986) descreve acima, diz respeito a educação de uma criança dentro de um contexto de educação indígena. Sendo assim, a educação indígena acontece no contexto das relações cotidianas, em que as crianças aprendem de forma participativa junto à comunidade. Nesse processo, os mais velhos desempenham um papel crucial como mediadores dos saberes ancestrais, orientando as ações.

Em contrapartida, a educação escolar indígena, historicamente, tem como “propósito [...] levar os índios a um estágio superior de entendimento para que pudessem tomar conta de si e serem integrados à nação” (GOMES, 2012, p. 117)

No entanto, não é mais esse discurso que entoa, surge como uma proposta de ampliação de conhecimento, conforme Gomes (2012, p. 17):

[...] a educação atual é para fortalecê-los em suas culturas e dar-lhes instrumentos para sua defesa diante das forças dominantes que os cercam. Fortalecê-los significa ensinar as matérias formais da educação tradicional brasileira, primeiro através de suas línguas maternas e usando de exemplos de suas culturas e histórias; segundo, inculcando-lhes um sentido de autoestima e valorização de suas culturas. A educação vira, assim, duplamente um instrumento de proteção cultural e de conhecimento do mundo externo. Subentende-se que foi assim que outros povos nativos, de outros países e continentes, como as tribos africanas, aprenderam a tomar consciência de suas posições no mundo e terminaram por criar os mecanismos políticos que resultaram na sua independência e, eventualmente, na soberania sobre seus novos países.

Corroborando com as ampliações de conhecimento, Bruno Kaingang (2019, p. 31) destaca:

a educação escolar indígena se estabelece como um espaço de formação que possibilita ao estudante o acesso aos conhecimentos, revivendo os saberes individuais e coletivos com os sábios (mais velhos) da comunidade. É onde se busca o crescimento e o desenvolvimento da cultura e sua especificidade, pela ação crítica dos próprios sujeitos, para que as práticas sociais venham a produzir e expandir o conhecimento, consolidando sua concepção de seu mundo e desenvolvendo relações com os demais saberes da sociedade não indígena, por meio da interculturalidade.

Kaingang (2019) afirma que a instituição escolar não pode simplesmente ficar repetindo o modelo assimilacionista que predominou durante séculos de colonização, no qual professores alheios ao modo de vida indígena repassam informação, conhecimentos já prontos e acabados para os alunos.

Partindo desses pressupostos, conforme destaca Jamille Lima-Payayá (2023, p. 448), “uma educação indígena, seja enquanto formação, seja enquanto educação escolar, precisa também se colocar tal responsabilidade, à custa de cumprir com seu propósito de promover uma educação para a alteridade.”

Para Nascimento e Vieira (2011), as iniciativas de educação escolar voltadas para os povos indígenas sempre estiveram pautadas pelos ideais positivistas, atrelados a uma política de integração nacional que se contrapunham aos conhecimentos e culturas indígenas.

A estruturação da educação destinada aos povos indígenas não leva em consideração a realidade das comunidades, gerando um grande estranhamento e rejeição por parte dos estudantes e professores indígenas. Além disso, mesmo que a

educação seja amparada por legislação específica, essa imposição de uma forma de educação que não leva em conta a cultura, língua e tradições das comunidades podem acabar perpetuando o processo de imposição aos povos indígenas.

Para além dos decretos e leis, a história e os movimentos sociais indígenas têm mostrado que as escolas indígenas são importantes, porém, desde que sejam constituídas a partir de sua própria cultura e formas de conhecimento.

Conforme Eliane Potiguara (1986), a cultura indígena é rica. A pureza dos seus costumes, no entanto, vive ameaçada pelas tentativas dos descendentes de europeus de impor novos modos de vida e colocá-los a seu serviço. Se permitissem continuar como sempre viveram, teríamos sempre presente histórias tão belas.

2.2 A Escola e a Educação Escolar Indígena

A relação da escola, lugar e instituição, com a Educação Escolar Indígena, permeia diversos dos trabalhos selecionados. A primeira carga, apesar de muitos esforços de repensá-la, traços da colonialidade, contribuindo para sua manutenção e reprodução, o que torna especialmente desafiador promover uma Educação Escolar Indígena de enfrentamento à colonialidade neste ambiente historicamente hostil aos povos indígenas.

A pesquisa de Gustavo Gurgel Amaral, corresponde a uma tese, tem como título “Geografia da re-existência: conhecimentos, saberes e representações geográficas na educação escolar indígena do povo Oro Wari-Ro”, e busca contribuir para a divulgação cultural, valorização, aprendizado e fortalecimento da identidade indígena, especificamente da Educação Escolar Indígena do povo Oro Wari-RO.

Para o pesquisador Gustavo Amaral (2016), a escola para os integrantes do Povo Oro Wari da aldeia Sagarana em Guajará-Mirim-RO, sempre foi um elemento de importância para os povos indígenas, e, por isso, é crucial que seja debatida e compreendida dentro de um contexto histórico e conceitual relevante para a constituição dessa instituição não só para esses povos, mas também por eles.

De acordo com o pesquisador Marcelo Pureza (2021, p. 26), assim como os territórios indígenas,

as escolas indígenas se apresentam como um espaço estratégico de resistência e continuidade dos seus modos de ser, viver, pensar e produzir, isso é claro, desde que esta escola indígena seja específica de cada comunidade indígena na qual está inserida e diferenciada da escola tradicionalmente conhecida, pois, torna-se diferenciada por reconhecer e valorizar a identidade e cultura tradicional dos povos indígenas.

No entanto, apesar da necessidade específica de cada comunidade indígena, o que vemos é uma escola que persiste padronizada, ainda mais nas reformas educacionais recentes que aprofundaram estes processos.

A pesquisa de Solange Rodrigues da Silva, corresponde a uma tese, que tem como título “Ensino de geografia e educação escolar indígena: da interculturalidade a outras imaginações espaciais”, e procura analisar em que medida a Geografia trabalhada nas escolas indígenas de Dourado - MS tem contribuído para a efetivação da educação intercultural.

Para a pesquisadora Solange da Silva (2018), é importante destacar as dificuldades que envolvem os processos educativos e os desafios a serem superados para que a Educação Escolar Indígena, pautada nos princípios da autonomia, se efetive. As tensões entre a luta pela construção de projetos educacionais autônomos se chocam diariamente como o processo histórico, marcado pela educação colonizadora, imperialista e integracionista presente nas escolas indígenas brasileiras.

A pesquisa de Elaine da Silva Ladeia, é a uma tese, que tem como título “Mo'eroi Ha Tekoha Rapére! pelos caminhos da escola e do território entre os Kaiowá e os Guarani do Mato Grosso do Sul”, e busca analisar os impactos da implantação do território etnoeducacional Cone Sul em Mato Grosso do Sul, visando a promoção, fortalecimento e valorização dos saberes tradicionais dos Guarani e Kaiowá, contudo, a autonomia para efetivar a Educação Escolar Indígena diferenciada, intercultural e bilíngue.

Corroborando com a pesquisadora Solange da Silva (2018), nas análises da pesquisadora Elaine Ladeira (2021, p. 120), o Professor P.ETA 16 afirma:

[...]. A escola indígena tem duas coisas: a educação indígena e a escola indígena. Na escola indígena você aprende as coisas do branco, principalmente na aldeia, onde você estuda um pouco parte da educação do não-indígena que é linguagem, matemática, geografia, português, história e

essas coisas né? E na educação indígena, [quando tem] na escola indígena, já aprende a língua materna, o artesanato, a cultura, a dança, a reza né? Para mim a escola indígena é isso, você aprende a linguagem, a educação, respeito, cultura, isso quer dizer escola indígena para mim...é isso!" (Entrevista pelo Whatsapp, junho de 2020).

Complementando, neste mesmo trabalho, a Professora P.ETA 09 se posiciona:

A escola na aldeia, só se torna indígena, após ter sua própria autonomia, criar seu próprio Projeto Político Pedagógico (PPP) e trabalhar de acordo com a realidade da comunidade". A minha escola não é considerada como escola indígena e sim escola para indígena, pois a barreira é grande, lutamos há anos pelo nosso PPP, para registrar nossa escola como escola indígena, cada ano tem a mudança do PPP e só algumas coisas são consideradas; e o município nunca pensou de garantir nosso direito, sempre estamos na briga. Na nossa escola, todos os modelos curriculares vem da Secretaria de Educação e sempre exige para seguir as normas do município, mas nós também temos nossa opinião, então, sempre levamos isso em diálogo, as vezes conseguimos algo, outras não Nós professores, alguns focam bastante com projetos, para envolver saberes tradicionais e outros, já se sente acomodado com o modelo do município e aí a própria gestão divide sua equipe, não fala a mesma língua, acredito que se tivesse uma equipe só indígena saberia como administrar a escola e saberia lutar pelo direito da educação escolar indígena" (Entrevista, julho de 2020) (LADEIRA, 2021, p 121).

Em sua exposição, fica claro que a escola indígena não é diferenciada, uma vez que segue um sistema padronizado e conta com a presença de indivíduos não pertencentes à comunidade indígena.

De acordo com Resende (apud AMARAL, 2016, p. 113), "Não cabe a nós, educadores 'brancos', decidirmos unilateralmente o que e como ensinar nas escolas indígenas, nem de que modo estas escolas devem ser organizadas".

Para Walsh (2009), é preciso realizar um processo de descolonização que envolva mentes, corpos, sistemas de conhecimento e estruturas arraigados de preconceitos e evidenciados em representações e estereótipos para romper com o projeto político educacional colonizador.

Esse processo requer uma mudança profunda nos sistemas de ensino, que reconheça e valorize a diversidade cultural dos povos indígenas. Nesse sentido, para a pesquisadora Solange da Silva (2018), é necessário pensarmos processos de ensino-aprendizagem não apenas enquanto um modelo pedagógico genérico, mas na abertura "a processos outros" de ensino-aprendizagem em que se considere a grande

diversidade existente em nosso país e, conseqüentemente, a expressiva existência de saberes “outros”.

Compreende-se que o processo educativo em todas as escolas deve ser cuidadosamente estruturado, concebido e organizado através de momentos reflexivos, de planejamento e de avaliação. Este processo é ainda mais crucial para escolas indígenas, que têm a responsabilidade de monitorar continuamente as necessidades de suas comunidades, planejar suas atividades de ensino e avaliá-las, já que se comprometem a fornecer uma educação diferenciada.

Partindo dessa necessidade, a pesquisadora Solange da Silva (2018) afirma que uma das estratégias implementadas pelas escolas do município de Amambai – MS para superar este modelo colonial presente ainda hoje é por meio da educação intercultural, bilíngue e diferenciada, que articula os saberes da comunidade e da sociedade envolvente e parte da realidade local. O objetivo é compreender os saberes do outro, mas sempre voltando para a realidade local.

Para o professor Lídio Cavanha Ramires da etnia Kaiowá, em entrevista em outubro de 2017 para a pesquisadora Solange da Silva (2018, p. 119), “em seu entendimento, para que uma escola se torne efetivamente indígena, mais do que a presença de professores e coordenadores indígenas, é necessária à prática diária do diálogo dos saberes indígenas com os demais saberes existentes”.

Um dos maiores desafios para a Educação Escolar Indígena, em qualquer função da instituição, é valorizar e incorporar os saberes e conhecimentos indígenas junto aos saberes científicos já existentes. Em concordância, a pesquisadora Elaine Ladeia (2018, p. 28) relata que se trata de uma “condição imprescindível fazer valer os saberes da aldeia, em pé de igualdade aos conhecimentos modernos”.

Sobretudo, na atribuição enquanto professora,

pois **ser** professora é um desafio ímpar: situar-se, posicionar-se, orientar-se e compreender-se como mediadora entre sujeitos de saberes “comuns” e conhecimentos ditos científicos e ali no **meio**, entender que os “dois lados”, tanto se aproximam, quanto se distanciam, sob relações de poder que precisam ser negociadas constantemente. Imaginemos então, que do “lado de lá” dos conhecimentos estão sujeitos ainda mais “(in)comuns”, que pequenos ou grandes, pouco ou muito tempo, já precisam negociar cotidianamente seus saberes, que na relação com o outro (saber, sujeitos)

tem sua condição marcada pela subalternidade (LADEIA, 2021, p. 28, destaques no original).

É notória a necessidade do diálogo com as comunidades para garantir sua participação na construção do conhecimento.

Nesse contexto, é fundamental que as escolas indígenas adotem um processo de planejamento e avaliação contínuo, estando em consonância com os anseios e com diálogo constante com toda a comunidade indígena, com a participação indispensável tanto dos professores indígenas quanto dos não-indígenas. Dessa forma, é possível garantir que a educação oferecida esteja em consonância com as necessidades e expectativas locais.

A pesquisa de Solange Rodrigues da Silva, corresponde a uma dissertação, tem como título “A Geografia na Educação Escolar Indígena: limites e possibilidades para a construção da educação intercultural”, e procura identificar e analisar as práticas dos professores de Geografia atuantes nas escolas das reservas indígenas dos municípios de Dourados (MS), Caarapó (MS) e Amambaí (MS) na tentativa de apontar nas derivas minoritárias dessas práticas, potencialidades para a efetivação da educação intercultural.

Apesar das inúmeras dificuldades, a pesquisadora Solange da Silva (2018, p. 122) destaca:

que o trabalho desenvolvido pelos professores (mesmo não sendo indígenas), da Escola Nandajara Polo no município de Caarapó – MS demonstra a tentativa de construção de práticas diferenciadas subsidiadas pela promoção de diálogos entre os saberes ocidentais e os saberes indígenas.

No município de Paragominas – PA, a Escola Indígena Maria Francisca Tembê destaca a importância da presença de professores indígenas no processo educativo. A pesquisadora Haieny Santos (2017, p. 103) cita a fala da professora indígena Keice Kaaporana, a respeito do significado de ser professora indígena:

é muito importante por que tenho como da aula pro meu aluno da maneira que os alunos podem entender o não índio não conhece nossa realidade e dão aula que não interessa pros alunos a gente se preocupa com nossa

realidade o não indígena num sabe e num passe nossa realidade. Nos conhece nossa cultura e sabemos repassar de uma maneira que os alunos entendem, o não indígena não sabe nada sobre nossa cultura. (Entrevista realizada em junho de 2016).

Segundo a pesquisadora Haieny Santos (2017), a fala da professora revela que ser um professor indígena é considerado uma conquista significativa, uma vez que o conhecimento é transmitido a partir da perspectiva indígena, que se diferencia profundamente da perspectiva não-indígena. Esse conhecimento inclui tanto conteúdos específicos da cultura indígena quanto conteúdos não indígenas que são relevantes para a vida dos indígenas.

Além da perspectiva apontada pela pesquisadora Haieny Santos, os autores Magalhães e Landim Neto (apud Gustavo Amaral, 2016, p. 72) destacam que existem desafios que os professores indígenas enfrentam em seu processo de atuação na educação indígena:

Os professores indígenas enfrentam dois grandes problemas, sendo o primeiro desafio que é o de se resituarem e recontextualizarem no interior de suas comunidades, para que possam exercer seu papel como protagonista de uma escola voltada para dentro, levando-se a perceber o seu passado enquanto continuidade a ser reconstruída, buscando refazer e repensar, com imagens e ideias de hoje e com os novos conhecimentos incorporados as experiências do passado. O segundo desafio a ser superado pelos professores indígenas está relacionado a necessidade de novos conhecimentos a partir da interação entre o conhecimento tradicional e os conhecimentos do entorno, ou seja, ao domínio dos conhecimentos básicos e necessários de caráter universal.

É evidente que a completa apropriação das escolas pelos povos indígenas é fundamental para a realização de uma educação que atenda às suas demandas e valorize suas culturas e tradições.

Ao concluir este tópico e capítulo, da mesma forma, no decorrer da realização desta pesquisa, torna-se evidente que os povos indígenas têm sofrido uma série de adversidades que se refletem nos órgãos e sistemas estatais criados para auxiliá-los, incluindo os órgãos indigenistas. Infelizmente, os povos indígenas ainda são frequentemente alvo de discriminação e desrespeito, enquanto esses órgãos permanecem ineficazes em cumprir suas obrigações. O suporte criado em todo

território brasileiro é de origem do pensamento eurocêntrico, a estrutura criada tem bases no pensamento eurocêntrico, é uma cultura que se estende até hoje.

De acordo com Haieny Santos (2017), Solange da Silva (2018), Elaine Ladeia (2021), Gustavo Amaral (2016) e Marcelo Pureza (2021), estudiosos pesquisadores que se debruçaram sobre a temática, há um consenso quanto à imprescindibilidade de uma abordagem educacional diferenciada, bilíngue e intercultural para as escolas indígenas, de forma a valorizar e preservar a riqueza cultural intrínseca a cada comunidade nativa.

De forma unânime, relata-se que, apesar dos esforços significativos dos professores não-indígenas, a presença de professores indígenas no corpo docente é crucial tanto para o aprimoramento da educação quanto para o atendimento às necessidades específicas das comunidades nativas. A presença de docentes indígenas é vista como um passo essencial para a realização de uma educação intercultural, que valorize e respeite a cultura de cada comunidade.

Além das preocupações mencionadas, o pesquisador Gustavo Amaral (2016) aborda as dificuldades enfrentadas pelos professores indígenas para integrar os conhecimentos e saberes ancestrais aos novos conhecimentos, a fim de articulá-los e enriquecer o processo educativo.

3 COLONIALIDADE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA

3.1 Colonialidade e Conhecimento Geográfico

O processo de constituição do Brasil como país inicia no século XVI, cujas bases estão ligadas ao colonialismo, ao patriarcado e ao escravismo. As grandes riquezas naturais foram exploradas para garantir o enriquecimento da nação colonizadora, que usurpou o território a partir da agressividade.

De acordo com Ribeiro (1995), além da exploração do território e do trabalho escravo dos povos originários surgem os negros africanos como mais uma mão-de-obra escravizada. Populações que foram e continuam sendo tratadas sem dignidade e vistas como destituídas de humanidade: sem direitos básicos como alimentação, saúde, educação e moradia.

Ramon Grosfoguel (2008, p. 50) declara que a colonização

[...] não foi apenas um sistema econômico de capital e trabalho destinado à produção de mercadorias”, mas sim uma “estrutura de poder mais ampla e mais vasta, que uma redutora perspectiva econômica do sistema-mundo não é capaz de explicar [...] chegou o homem/heterossexual/branco/patriarcal/cristão/militar/capitalista/europeu, com suas várias hierarquias globais enredadas e coexistentes no espaço e no tempo.

Os povos originários que já habitavam este território antes mesmo da constituição do Brasil, foram violentamente submetidos a uma nova estrutura de sociedade, a qual impôs um formato de mundo econômico, político e social hierarquizado, baseado na opressão de raças. Essa imposição foi realizada à força, por meio de processos colonizadores que desrespeitaram a cultura e os modos de vida desses povos.

De acordo com Munduruku (2010, p. 15):

Muitos dos povos daquele tempo não existem mais. Foram devorados pela espada, pela ganância e pelo preconceito. Alguns se esconderam no meio da multidão que se formou do encontro, nem sempre amoroso, entre homens e mulheres de diferentes cores. Outros fugiram para a floresta e guardaram enquanto puderam sua memória e suas tradições.

Como consequência, essas comunidades sofreram inúmeros prejuízos, incluindo o genocídio, a perda de terras e a violação dos seus direitos humanos básicos. É necessário reconhecer essa história de violência e opressão.

Nesse sentido, conforme afirmam Suess e Silva (2019, p. 3), “o direito e o poder foram pautados em uma legalidade racista e discriminatória. Houve, portanto, uma contínua reprodução da segregação na história da formação social e política do Brasil”. Os referidos autores afirmam ainda que a ideia e a construção do que é “raça” não tem história antes do processo de colonização. Sua aplicação levou à produção, na então América, de identidades sociais historicamente novas, como o “índio”, o “negro” e o “mestiço”, na medida em que as relações sociais que estavam se configurando eram relações de dominação. Surge um sistema hierárquico de lugares e papéis sociais, no qual o europeu se autodenominou como raça superior, ao se intitular “branco”.

Partindo desse princípio, a ideia de raça se constitui como um importante elemento para o povo europeu, crucial para as ações de dominações sobre os territórios. Essa concepção serve para compreendermos a relação entre dominantes e dominados.

Nessa perspectiva, Ballestrin (2013) afirma que se trata de uma classificação social que viabiliza a construção da noção de superioridade e da pureza sanguínea da raça branca que justificava os seus comportamentos como uma espécie de mal necessário para poder desenvolver raças consideradas por eles inferiores.

As ações europeias não se limitaram em constituir apenas cores e raças. De acordo com Grosfoguel (2008, p. 124),

o patriarcado europeu e as noções europeias de sexualidade, epistemologia e espiritualidade foram exportadas para o resto do mundo através da expansão colonial, transformadas assim nos critérios hegemônicos que iriam racializar, classificar e patologizar a restante população mundial de acordo com uma hierarquia de raças superiores e inferiores.

Entretanto, de acordo com Quijano (2007, p. 93):

O colonialismo moderno embora tenha cessado em terras brasileiras, deixaram grandes marcas, dentre elas, a colonialidade, uma realidade enraizada fortemente. O colonialismo é, obviamente, mais antigo; no entanto a colonialidade provou ser, nos últimos 500 anos, mais profunda e duradoura que o colonialismo.

O termo colonialidade difere do colonialismo histórico. Nas palavras de Maldonado-Torres (2007), o colonialismo histórico se refere ao regime econômico e ao modo de organização política e social. Há o colonialismo como um espaço de exploração e dominação relacionado a um sistema político-econômico entre etnias. Por outro lado, Maldonado-Torres (2007) afirma que a colonialidade refere-se a uma relação de poder que emerge no colonialismo moderno, porém, além de uma relação formal entre duas etnias, se relaciona à forma de trabalho, ao conhecimento, à autoridade e às relações intersubjetivas que se articulam entre si dando a ideia de raça.

Embora o termo colonialismo preceda o termo colonialidade, a colonialidade na prática caminha com o colonialismo. No entanto, o colonialismo de mantém vivo através de textos didáticos, dos critérios para um bom trabalho acadêmico, da cultura, no sentido comum, da autoimagem dos povos, das aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente.

Apesar da emancipação colonial, a colonialidade persiste, constantemente criando a desigualdade de raças, gêneros e econômicas, além do saber e ser. Nos permite compreender a continuidade do colonialismo mesmo após o fim as atividades coloniais.

Considerado isso, surge o movimento decolonial, conforme Suess e Silva (2019, p. 6):

O pensamento decolonial é um pensamento que se desprende de uma lógica de um único mundo possível (lógica da modernidade capitalista) e se abre para uma pluralidade de vozes e caminhos. Trata-se de uma busca pelo direito à diferença e a uma abertura para um pensamento-outro.

Um pensamento direcionado para a ruptura com o eurocentrismo, alinhado para a superação das colonialidades e a busca de uma nova configuração social que se liberte do sistema colonizador.

Partindo desse pressuposto, “para se compreender a dimensão da colonialidade a luz do pensamento decolonial, é importante considerar que ela é formada por um tripé constituído por: poder, saber e ser” (MARCELINO, 2020, p. 438). A proposta da decolonialidade aponta para um movimento de enfrentamento e resistência teórico e prático, político e epistemológico. Um movimento que critica a modernidade que considera e valoriza experiências e linguagens europeias.

Como colonialidade do poder associamos na prática as relações baseadas de dominação, exploração e conflito, que se reforça quando atravessamos a ideia de raça, nomenclatura oriunda do poder eurocêntrico em subtração e subalternização de todos que não apresentavam os mesmos padrões físicos e formas de pensar, formando uma hierarquia.

Mignolo (2003) destaca que a colonialidade envolve o controle da economia, da autoridade, da natureza e dos recursos naturais, do gênero e da sexualidade, da subjetividade e do conhecimento. Oliveira e Candau (2010) ressaltam que colonialidade do poder está associada à prática, de modo que o colonizador destrói o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o, enquanto reafirma o próprio imaginário.

A decolonialidade surge como proposta para contraditar a continuidade das formas coloniais de dominação após a independência do Brasil, conter a repressão que a colonialidade do poder imprime sobre os modos de produção de conhecimento, os saberes e o mundo simbólico.

Cabe ressaltar que os colonizadores reprimiam, de todas as maneiras possíveis, qualquer forma de vida, saberes e conhecimentos que não fossem os ocidentais.

Nesse sentido, Santos, Meneses e Nunes (2004) afirmam que o homem ocidental procurou ignorar, relegar para uma posição de inferioridade ou negar outros

conhecimentos, outras formas de vida, outras narrativas que contrariam o que o histórico ocidental afirma.

Dessa maneira, podemos falar de uma colonialidade do saber. Como efeito, há uma elaboração de conhecimento marcada pelo eurocentrismo, como métodos e técnicas produzidas na Europa e difundidas em outros locais do mundo para serem reproduzidas.

Oliveira e Candau (2010) discorrem que a colonialidade do saber pode ser entendida como a repressão de outras formas de produção de conhecimento não-europeias, que nega o legado intelectual e histórico de povos indígenas e africanos, reduzindo-os, por sua vez, à categoria de primitivos e irracionais, pois pertencem a “outra raça”. Em conformidade e complementando sobre a colonialidade do saber, Grosfoguel (2016, p. 31) identifica a existência de:

[...] quatro genocídios/epistemicídios associados ao racismo/sexismo epistêmico que ocorreram ao longo do século XVI, período no qual a Europa estava no auge da colonização. Trata-se, assim, de genocídio/epistemicídio contra muçulmanos e judeus na conquista de Al-Andalus, contra os povos nativos na conquista das Américas, contra os africanos na conquista da África e a sucessiva escravização e descolamento dos africanos como escravos para as Américas, e ainda, em desfavor das mulheres europeias queimadas vivas, acusadas de bruxaria.

É transparente que o colonialismo moderno utilizou os seus conhecimentos como verdade para extirpar e silenciar outros povos que produziam os seus próprios conhecimentos e as suas próprias formas de reprodução. Então podemos notar que existe uma hierarquia da produção de conhecimento, que acaba por inferiorizar o conhecimento dos povos originários, historicamente subalternizados.

Conforme afirma Munduruku (2002, p. 21-22),

Nós gostamos de ser o que somos porque somos parte de um povo e temos orgulho de nossa gente, de nossa história, de nossos antepassados. E queremos contar aos NOSSOS filhos tudo o que aprendemos e queremos que eles contem para seus filhos e para os filhos de seus filhos. Só assim continuaremos vivos... e livres...

Ao longo de sua história, as comunidades indígenas vêm elaborando complexos sistemas de pensamento e modos próprios de produzir, armazenar, expressar, transmitir, avaliar e reelaborar seus conhecimentos e suas concepções sobre o mundo, o ser humano e o sobrenatural.

Os resultados são valores, concepções, práticas e conhecimentos próprios, elaborados em condições únicas e transmitidos e enriquecidos a cada geração. Observar, experimentar, estabelecer relações de causalidade, formular princípios, definir métodos adequados, respeitar tradições e crenças, são alguns dos mecanismos que possibilitaram a esses povos a produção de ricos acervos de informações e reflexões sobre a natureza, a vida comunitária e sobre os mistérios da existência humana.

Sendo assim, é preciso descolonizar a produção do conhecimento, sem fundamentalismos, mas colocando em pauta os diferentes modos de saber e entender que vários mundos são possíveis.

A colonialidade do ser envolve como a identidade e a consciência de sua importância no espaço e na história. Trabalhar essa colonialidade pressupõe romper a diferenciação entre os sujeitos, sobretudo, com a rejeição da ideia constituída de raça e a relação de povos superiores e inferiores.

Dessa forma, como defende Quijano (2005, p. 126), “é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos”. Tal necessidade explica-se pelo fato de, no Brasil contemporâneo, existirem milhares de comunidades indígenas com estilos próprios de se organizarem social, política e economicamente. Essas comunidades, de acordo com os resultados do censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), falam 274 de línguas e tem crenças, tradições e costumes que as diferenciam entre si.

Conforme o Referencial Curricular Nacional para a Educação Escolar Indígena (1999) as comunidades indígenas viveram processos históricos de colonização que ocasionaram impactos ecológicos, socioculturais e demográficos. Tais impactos demandaram das populações indígenas reestruturações para garantir sua sobrevivência física e a resistência cultural.

No Brasil há um desconhecimento, uma desconsideração dos povos indígenas e, em geral, sua existência é reconhecida e admitida apenas na Amazônia. Quando envolve indígenas próximos dos grandes centros urbanos (ou mesmo em situação urbana), é comum julgamentos e discriminação. Há a necessidade de ser colocado o assunto em pauta, dar visibilidade ao que parece estar velado.

Prevalece, no imaginário brasileiro, uma profunda distorção da compreensão da história dos povos indígenas e da condição de contínua violência em que vivem.

É importante salientar, conforme dados prévios de 2022 do IBGE, que a população indígena supera os 1,65 milhões de indivíduos. E conforme dados consolidados de 2010 do IBGE, constituindo 305 etnias e 274 línguas, cada comunidade é portadora de tradições culturais específicas, o que revela a intensidade da ameaça que a invasão europeia significou para esta imensa diversidade cultural que, apesar de tudo, continua a existir no país.

Essa situação marca a América, que por muito tempo foi vista como uma subcultura camponesa, iletrada, sem herança intelectual objetivada (QUIJANO, 2005). A cultura não é e não faz parte somente da sociedade europeia e ocidental: não se pode simplificar e sintetizar formas de vida, formas de sociedade, formas de crença e formas educacionais em um único modelo de sociedade.

A decolonialidade e a interculturalidade, para Walsh (2019), surge em resposta à colonialidade, como uma visão que aponta e representa processos de construção de um conhecimento outro, de uma prática política outra, de um poder social outro e de uma sociedade outra.

Nesse contexto, uma das potências da Geografia consiste em discutir e trabalhar o processo da decolonialidade, um arcabouço filosófico e teórico que nos permite reconstruir a leitura de mundo, ressignificar a produção de conhecimentos e transformar o nosso pensar-agir de maneira a fissurar o eurocentrismo. Chama-se aqui de eurocentrismo de acordo com Pinho (2004, apud MARCELINO, 220), o predomínio – consensual e, por isso mesmo, já tornado invisível – dos padrões brancos, como se a “branquitude” fosse o “normal”, o “universal”, o padrão pelo qual tudo é medido e contra o qual os “outros” são representados. O predomínio das versões eurocêntricas define desde os padrões de beleza até os lugares que devem

ser ocupados por brancos e as demais etnias na história do Brasil, e na geografia de seu território.

A Geografia está presente no tronco comum das disciplinas escolares e, assim como outras ciências humanas ensinadas na escola, tem grande responsabilidade em contribuir para a formação integral do ser humano, estando desmitificando preconceitos e contribuindo para a quebra da colonialidade. (SUESS; SILVA, 2019). Corroborando, Marcelino (2020, p. 438) afirma:

[...] a geografia brasileira tem sido constantemente convidada a repensar seu escopo teórico à luz desses novos processos e atores sociais. Sobretudo no tocante à sua produção escolar, a Geografia enquanto conhecimento escolar não apenas transmite conhecimentos de um segmento científico, mas também contribui para a formação cidadã dos seus estudantes, constituindo, portanto referenciais para inserção dos indivíduos no mundo em seus respectivos espaços de socialização.

Contudo, não se alcançará essa Geografia sem a compreensão da cosmologia indígena, sem se conectar com o conhecimento geográfico desenvolvido pelos povos indígenas. Os conhecimentos dos povos originários estão gravados na memória, no lugar, na paisagem e na terra; é sua essência e sua cosmovisão de mundo, como construção identitária pautada em uma imaginação e visão geográfica muito particular, a qual demonstra a riqueza das possibilidades epistemológicas de compreensão do mundo.

Esse processo de decolonialidade no âmbito da Geografia enquanto disciplina, parte de uma realidade que evidencia uma educação colonizada e uma geografia também transpassada pela colonização, mas que deve deixar de ser. No entanto, a Geografia deve se relacionar a partir de novas perspectivas no espaço e no tempo, do mesmo modo que deve reconhecer e valorizar formatos antigos e encobertos da sociedade, para a construção do saber. Deve ser uma Geografia que contribui no modo de pensar e agir, valorizando o sujeito, em sua geograficidade, e sua envergadura de possibilidades.

Nesse sentido, a geograficidade desempenha um papel significativo ao abordar a importância da interação entre o ser humano e o espaço geográfico. Ela reconhece a complexidade e singularidade dos lugares, além da influência mútua existente entre

os seres humanos e o ambiente que os cerca. Afinal, os espaços geográficos não estão simplesmente vazios e neutros, estão repletos de histórias, significados e culturas.

Todos esses apontamentos do movimento descolonial para enfrentar a colonialidade são ações que buscam a modificação da realidade vigente, instigam para uma realidade que não nega as diversas maneiras de viver, as identidades, os conhecimentos, as crenças, as vozes que procuram ser ouvidas. Se faz necessário uma reflexão dos formatos de poder, de saber e de ser. A interculturalidade incentiva um diálogo de iguais, no qual as culturas fazem trocas.

Para Resende (1994, p. 102) “Trata-se, então, de uma relação intercultural e não de uma ‘devoração cultural’. Como propõe uma reflexão o líder indígena Krenak (2019), sobre a possibilidade de uma interação entre diferentes culturas, em que ambas possam compartilhar suas tradições sem que uma tente sufocar a outra.

Essa interação é baseada na valorização da diversidade e no diálogo respeitoso entre as partes, de forma que cada uma possa aprender e se desenvolver a partir do conhecimento do outro, promovendo uma convivência harmoniosa e uma troca mútua de experiências, em que ambas as partes possam se beneficiar e crescer juntas.

3.2 Globalização e Território

O tema da globalização em sua conexão com o território apareceu em vários dos trabalhos selecionados, o que coaduna com a articulação entre a garantia à terra e a garantia à existência. Neste sentido, os povos indígenas resistem na defesa de sua identidade, lutam por seus direitos, sejam eles físico-territoriais, sejam eles tradicionais e culturais, buscando manter sua perspectiva cultural frente à imposição cultural global que nega, sistematicamente, a diversidade.

A pesquisa de Haieny Nazare Reis Santos consiste em uma dissertação e tem como título “Modos de perceber e representar o ambiente e o espaço no ensino de Geografia realizado por professores indígenas Tembé da aldeia Cajueiro,

Paragominas, Pará”, que discute em parte de suas análises como o processo de globalização interfere nas expansões de fronteiras e territórios.

Nessa perspectiva, a pesquisadora Haieny Santos (2017, p. 47) se posiciona afirmando que devido

[...] o processo de globalização vigente e o acesso aos meios de comunicação, educar vem se tornando uma tarefa cada vez mais difícil, pois a todo momento os educadores estão se confrontando com uma incessante onda de informações e de novas formas de ver o mundo, aos avanços tecnológicos são constantes assim como o acesso a novos conhecimentos. É bastante discutido a questão de que hoje não existe mais culturas isoladas em que todas elas possuem aspectos e elementos de outras por estarem interligadas pelos meios de comunicação.

De acordo com a pesquisadora Haieny Santos (2017), não há morte cultural, mas sim um fortalecimento das culturas que usam os meios de comunicação globais para se revelarem e se fortalecerem cada vez mais, dominando o cenário.

A pesquisa de Heitor Paladim Junior é uma tese, que tem como título “Etnogeografia: reflexões sobre a educação escolar, a espacialização e a territorialização do povo Xakriabá no norte de Minas Gerais”, na qual discute sobre como compreender as relações entre as unidades escolares e as transformações do território de convivência, analisando a territorialização e espacialização da educação escolar na aldeia do povo Xakriabá.

Segundo o pesquisador Heitor Paladim Junior (2010), uma indígena Xakriabá que é diretora de uma escola em uma Aldeia em São João das Missões – Minas Gerais, afirma que a “globalização está dominando tanto e a gente luta para não deixar isso acontecer. Decidindo, trabalhando, solucionando os problemas juntos.” (Entrevista em fevereiro de 2010, p. 125). Para o pesquisador Heitor Paladim Junior (2010, p. 35), “isso indica uma maneira de como o conhecimento vem sendo trabalhado e construído em boa parte do mundo contemporâneo, trata-se de uma diretriz que se sobrepõe a outras.”

A globalização, de forma geral e superficial, se apresenta como integradora, mas é preciso considerar o que está presente em todos os seus desdobramentos, incluindo “o alto grau de perversidade desumanizadora, disfarçado de

desenvolvimento e progresso”, conforme afirma o pesquisador Heitor Paladim Junior (2010, p. 36). Diferentemente da visão colonizadora presente, os povos indígenas possuem seus próprios modos de ver o mundo, como afirmado por Oliveira (2008), que destacou seu modo próprio de explicar a origem do universo e da humanidade, transmitido de geração a geração por meio de suas narrativas, mitologia, ritos e crenças.

Para os povos indígenas o território compreende a própria natureza dos seres naturais e sobrenaturais, onde o rio não é simplesmente o rio, mas inclui todos os seres, espíritos e deuses que nele habitam. No território, uma montanha não é somente uma montanha, ela tem um significado e importância cosmológica sagrada. Terra e Território para os índios não significa apenas o espaço físico e geográfico, mas é toda simbologia cosmologia que carrega como espaço primordial do mundo humano e do mundo dos deuses que povoam a natureza (BANIWA, 2007, p. 6).

A partir da fala de Baniwa, fica evidente a importância do território no contexto cotidiano dos povos indígenas. Os territórios indígenas são historicamente marcados pelo intenso processo de apropriação e urbanização. Durante a chegada dos europeus ao território brasileiro, a falta de demarcação territorial levou-os a considerar que não havia dono, tornando-o um território “dado”. Esse processo ocorreu desde então e ilustra a importância da delimitação do território na geografia política ocidental. Claude Raffestin, um geógrafo suíço discute a condição:

[...] Tomemos um exemplo referente ao Brasil: quando os portugueses chegaram em 1500, encontraram um território sistematizado pelos habitantes. Porém, (o território) não era delimitado, demarcado e, por isso, foi considerado pelos portugueses como um “espaço dado” que, naturalmente, poderia ser transformado. A diferença entre “dado” ou “ofertado” à ação e “criado” ou produzido pela ação deve ser evidenciada na geografia política e na geografia em geral. Os conceitos precisam ser derivados uns dos outros, por meio de uma teoria possível, com uma utilidade, pois vivemos numa ecogênese. Esta última observação é importante porque a geografia é dramaticamente ligada à linguagem cotidiana, que não tem nenhuma perspectiva teórica. Na linguagem cotidiana, o espaço é sinônimo de território e vice-versa: o único embrião teórico é fornecido pela pragmática da língua que oferece paradigmas, de modo que a palavra espaço ou território é utilizada conforme suas circunstâncias de uso (RAFFESTIN, 2010, p. 14).

A pesquisa de Sidnei Felipe da Silva é uma tese, que tem como título “Geografia escolar nas aldeias indígenas Potiguara de Jaraguá e Monte Mór de Rio Tinto-PB”, e procurou analisar o ensino escolar de Geografia nas aldeias e seu

possível potencial para o fortalecimento da Educação Escolar Indígena. O autor discute em sua tese os territórios e territorialidades étnicas do povo Potiguara.

Por outro lado, o pesquisador Sidnei da Silva (2005) se posiciona alegando que é necessário entender que o território também se estabelece a partir do conjunto de relações construídas pelos sujeitos que historicamente produziram a sua realidade social. Cada um constrói sua forma singular de se apropriar do território.

Em relação a essa questão, Raffestin (1993) manifesta-se dizendo que o território não pode ser nada mais que o produto dos atores sociais, ou seja, como estes produzem o território a partir de sua realidade.

Importante ressaltar que o território não está restrito apenas à dimensão física e emocional de pertencimento e vivência. Ele também possui uma dimensão jurídica que o insere em um contexto mais amplo e complexo.

O direito dos povos indígenas às terras que historicamente ocupam é um direito originário. O processo administrativo de demarcação de terras indígenas tem um caráter declaratório, ou seja, visa reconhecer e afirmar juridicamente sua existência. Além disso, as terras indígenas são bens da União e, portanto, são inalienáveis e indisponíveis – não podem ser cedidas nem vendidas – e seus direitos são imprescritíveis, ou seja, não caducam e podem ser exercidos a qualquer momento. Essas terras são fundamentais para a preservação do modo de vida diferenciado e insubstituível dos cerca de 300 povos indígenas que habitam o Brasil atualmente (BRASIL, 2019, s./p.).

Nessa perspectiva, compete à União a responsabilidade de delimitar, salvaguardar e preservar as terras indígenas, garantindo o respeito integral aos seus patrimônios. No contexto contemporâneo brasileiro, a identidade e o território são dois elementos fundamentais que permeiam a realidade indígena e exigem engajamento em lutas incansáveis.

Conforme o pesquisador Sidnei da Silva (2005), a reivindicação pelo território brasileiro atualmente por parte dos povos indígenas envolve uma intencionalidade clara de (re)conquistar, ampliar e/ou manter as áreas já estabelecidas, e a luta pela identidade se apresenta como uma questão crucial para os povos indígenas desde a invasão dos portugueses.

A concepção de território na visão indígena, de forma geral, é contrária à noção ocidental tradicional não-indígena, que frequentemente o associa a relações de interesse monetário, e o considera como um domínio imposto por limites e fronteiras.

De acordo com a pesquisadora Haieny Santos (2017, p. 44):

para entender o conceito de cada povo sobre seu território é preciso conviver e observar como vivenciam e percebem o território de acordo com sua cultura, com o contato com os não indígenas e a apropriação indevida destes sobre os territórios indígenas, outros entendimentos sobre o território foram criados pela imposição do olhar europeu sobre estes espaços.

Portanto, é fundamental considerar o território de cada comunidade indígena de maneira individualizada, uma vez que esse conceito é complexo quando aplicado aos povos nativos. Para compreender a concepção de território em cada cultura indígena, é necessário observar, conviver e vivenciar a realidade de cada comunidade.

A pesquisa de Isael da Silva Pinheiro, um indígena Guarani, é uma dissertação, tem como título “A etnogeografia Guarani no Norte do Paraná: a Educação Escolar Indígena no contexto da globalização”, e busca enfatizar a concepção de etnogeografia guarani em relação ao lugar e ao território, fundamentado na hipótese de os conhecimentos próprios desse povo e que vêm sendo compartilhados ao longo das gerações por meio da reciprocidade e de práticas educativas prescindem do espaço escolar.

Isso porque, de acordo com o pesquisador Isael Pinheiro (2018), o conceito de território precisa ser discutido de forma analítica, uma vez que, existem diversos tipos de territórios que são produzidos e reproduzidos a partir de relações sociais distintas, que são disputadas cotidianamente.

A pesquisa de Marcelo Gaudencio Brito Pureza, é uma tese, tem como título “O território etnoeducacional como horizonte para a educação escolar das comunidades da terra indígena Mãe Maria-PA”, e analisa a política pública de Territórios Etnoeducacionais definida pelo Decreto Presencial 6.861/2009 e sua potencialidade para a construção de uma Educação Escolar Indígena específica,

diferenciada, bilingue e intercultural para as comunidades que compõem a Terra Indígena Mãe Maria localizada no município de Bom Jesus do Tocantis-PA.

Contribuindo para esta discussão, o pesquisador Marcelo Pureza (2021, p. 28) expõe uma particularidade pertinente à cultura em relação ao território do Povo Gavião da Terra Indígena Mãe Maria – PA:

[...] que desenvolveu em uma cultura baseada na necessidade de expandir-se territorialmente, tanto como forma de manter sua existência material alimentos e utensílios como sua necessidade imaterial, relacionado a sua identidade e cultura, assim como, a expansão territorial do povo Gavião representou uma forma de evitar guerras internas, já que quando haviam conflitos internos, os grupos divergentes deslocavam-se para outras áreas distantes da aldeia original e formavam novos territórios.

É fundamental discutir e interpretar a representatividade do território para cada povo nativo, considerando a organização espacial tradicional de suas comunidades e o modo como percebem o território. No caso da comunidade indígena em questão, sua organização espacial reforça ainda mais essa necessidade. De acordo com o pesquisador Marcelo Pureza (2021, p. 219):

O que torna os povos indígenas tão necessários aos problemas do mundo globalizado é o fato de estruturalmente terem se edificado tradicionalmente como sociedades igualitárias, sem estratificação social e sem a relação de posse desigual ou particular dos meios de produção e da força de trabalho, ou seja, a posse da terra existe, no entanto, é coletiva e de usufruto comum da riqueza existente nela.

Concluindo este tópico e capítulo, é possível observar que os povos indígenas enfrentam constantes desafios em sua luta por sobrevivência em um mundo com uma cultura amplamente diferente da sua, em um país com visões contrastantes em diversos aspectos. Essa luta se manifesta na necessidade de se adaptar e aprender uma língua estrangeira, a fim de defender suas comunidades, culturas, famílias e vidas.

Por outro lado, a educação intercultural pode se tornar uma potencialidade de compreensão da sociedade global, convertendo-se em uma ferramenta importante para os povos indígenas. Os povos indígenas têm a oportunidade, se assim desejarem, de compreender melhor o mundo não-indígena, adquirindo uma outra

perspectiva geográfica. Isso permite que os alunos desenvolvam um conhecimento que pode ser usado de forma consciente e estratégica para preservar a cultura e os valores indígenas, ao mesmo tempo em que interagem com a sociedade envolvente.

Os pesquisadores Haieny Santos (2017), Sidnei da Silva (2005), Marcelo Pureza (2021), Heitor Paladim Junior (2010) e Isael Pinheiro (2018) destacam a crescente preocupação com os impactos da globalização e da concepção de território na perspectiva ocidental sobre as comunidades indígenas ao longo do tempo. Esses estudos apontam para os prejuízos que a imposição dessas visões de mundo tem causado às culturas e aos modos de vida dos povos indígenas, colocando em risco a sobrevivência dessas comunidades.

4 EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

4.1 O indígena na Educação Geográfica

A Geografia pode ser compreendida como a ciência que estuda o espaço geográfico e suas dinâmicas. Estudar Geografia é de suma importância para conhecer e compreender o nosso lugar e territorialidade, assim como compreender as relações com os demais seres e elementos humanos e não-humanos que também compõe o espaço geográfico.

Na interpretação de Bittencourt e Silva (2002, p. 63):

[...] a educação indígena ocorre durante toda a vida utilizando-se da oralidade, sendo que todos são considerados “professores”, por atuarem “durante as atividades cotidianas que expressam as atitudes culturais próprias de cada grupo: trabalho, rituais, narrativas de mitos e histórias, cantos, danças, pinturas corporais, cultura material etc.” Já a Educação Escolar Indígena diz respeito a institucionalização do ensino indígena.

Nessa mesma perspectiva, Ailton Krenak (1989, p.5) destaca,

[...] na nossa tradição, um menino bebe o conhecimento do seu povo nas práticas de convivência, nos cantos, nas narrativas. Os cantos narram a criação do mundo, sua fundação e seus eventos. Então, a criança está ali crescendo, aprendendo os cantos e ouvindo as narrativas. Quando ele cresce mais um pouquinho, quando já está com seis ou oito anos, aí então ela é separada para um processo de formação especial, orientado, em que os velhos, os guerreiros, vão iniciar essa criança na tradição. Então acontecem as cerimônias que compõem essa formação e os vários ritos, que incluem gestos e manifestações externas. Por exemplo, você fura a orelha. Fura o lábio para colocar o botoque. Dependendo de qual povo a que você pertence, você ganha sua pintura corporal, seu paramento, que vai identificar sua faixa etária, seu clã e seu grupo de guerreiros. Esses são os sinais externos da formação. Os sinais internos, os sinais objetivos, são a essência mesma daquele coletivo. Então você passa a compartilhar o conhecimento, os compromissos e o sonho de seu povo. As grandes festas se constituem em instantes de renovação permanente de compromisso de andar junto, de celebrar a vida, de conquistas as suas aventuras. Então a nossa tradição consiste, de maneira resumida, nesses eventos. A formação é isso.

Sendo assim, ao longo de toda a vida os povos indígenas aprendem e ensinam a cultura, a educação e são formados como pertencentes a determinado grupo, de maneira articulada e integrada.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Indígena (1999) procura expressar esta compreensão, defendendo que a educação indígena envolve o processo pelo qual cada comunidade e seus membros se socializam entre si, assim como, se socializam com a comunidade não indígena.

A forma de aprendizado de cada grupo indígena tem como principal objetivo garantir a sua sobrevivência, continuidade dos seus valores e crenças, e a sua reprodução. Não há um responsável por esse processo: toda a comunidade indígena é responsável pela educação dos mais jovens, enquanto cabe aos mais velhos a manutenção da cultura e a essência da comunidade, cabendo a eles contar relatos e histórias, ensinar rituais e crenças, concepções do mundo e situações do cotidiano.

Segundo Mandulão (2013), o ensinar nas comunidades indígenas tem como princípio a construção do ser dentro de um contexto real, a partir da observação e do fazer.

Partindo desse pressuposto, a criança indígena aprende fazendo, experimentando e reproduzindo as coisas que os adultos fazem. Isso porque, existem algumas populações indígenas que são consideradas ágrafas, afinal, normalmente não possuem a escrita da sua língua materna, todo e qualquer conhecimento e saberes que deveriam ser ensinados se dão através da oralidade, de geração em geração.

Por outro lado, há a Educação Escolar Indígena, que corresponde aos processos educativos que são desenvolvidos dentro de uma instituição – a escola – e que corresponde aos processos de ensino-aprendizagem pautados no modelo eurocêntrico, cuja centralidade está na transmissão do saber do professor. Durante muito tempo esta posição de destaque foi ocupada por não-indígenas, o que tem sido combatido a partir da formação de professores indígenas que podem atuar em suas próprias comunidades.

No contexto de instituição e professor não-indígena, Grupioni (2006, p. 43) afirma que:

a escola chegou para os indígenas impondo-se por meio de diferentes modelos e formas, cumprindo objetivos e funções diversas. Ela sempre esteve presente ao longo de toda história de relacionamento de povos indígenas com representantes do poder colonial e, posteriormente, com representantes do Estado-nação.

A imposição educacional que houve dos modelos europeus sobre o modo de educação dos povos indígenas incorreu na anulação e desaparecimento de muitas línguas e culturas nativas.

Sendo assim, é notório que a educação escolar não consistia, em um primeiro momento, em uma escola indígena, mas sim, uma escola para os indígenas, em um movimento que expressa a colonialidade.

Esse formato de educação perdurou muito tempo, tendo os movimentos mais sistemáticos de mudança a partir de meados dos anos de 1970, com o intuito de criação de uma escola indígena diferenciada, propondo sair do modelo de uma escola para indígenas.

A atual Educação Escolar Indígena ainda enfrenta muitos desafios para se realizar enquanto um espaço/instituição que não reifique a colonialidade. De acordo com Bruno Kaingang (2019) é necessário levar em conta que o que ocorre na sala de aula indígena não está desvinculado da vida cotidiana da comunidade. Portanto, é preciso fazer educação indígena na escola, ou melhor, trazer o saber indígena para a educação escolar (KAINGANG, 2019).

Cabe reflexão sobre alguns questionamentos. De acordo com Resende (1994), quais conhecimentos geográficos poderiam auxiliar os povos indígenas para assegurar a sua própria sobrevivência física e cultural? Que geografia ensinar? Quais conteúdos ensinar? Quais métodos utilizar? A partir de quais metodologias? Usufruir quais instrumentos e recursos didáticos?

Conforme o professor indígena Luciano Baniwa (2006), a prática pedagógica tradicional indígena integra, sobretudo, elementos como território, língua, economia e

parentesco que se relacionam. São os elementos fundamentais, que caracterizam a base da existência.

Para Bruno Kaingang (2019, p. 31):

Os princípios educativos e os projetos pedagógicos precisam expressar as necessidades de cada comunidade indígena, de acordo com a realidade de cada uma, que determina as formas de organizar e produzir na vida de cada sujeito (os estudantes) condições necessárias à construção do bem-viver de suas comunidades, em que os conhecimentos científicos, tradicionais e práticas culturais de todos os grupos étnicos se traduzam num processo educativo, dialógico e transformador, fortalecedor de suas identidades.

Sendo assim, a abordagem pedagógica precisa considerar a construção de conhecimentos a partir do respeito à cultura dos povos indígenas, valorizando sua configuração de vida, honrando suas origens e sua história.

Para Cavalcanti (1998), a finalidade de ensinar geografia para crianças e jovens deve ser justamente a de os ajudar a formar raciocínios e concepções mais articulados e aprofundados a respeito do espaço. Quando falamos sobre o ensino de geografia para os estudantes indígenas, Copatti (2013) discorre que é necessário construir estratégias e formar raciocínios que compreendam a sua cultura de maneira crítica, fazendo do espaço um local de apropriação, mas que deve ser respeitado como espaço de construção social.

Partindo desse princípio, a Geografia que deve ser desdobrada consiste em uma articulação da cultura dos povos indígenas e a geografia acadêmica, de matriz Ocidental, a qual deve ser problematizada a partir da geograficidade indígena. Essa articulação, de acordo com Pureza (2020, p. 250),

[...] permite organizar o pensamento dos alunos, possibilitando-os a conhecer e explicar de forma consciente o mundo em que está inserida determinada comunidade, assim como a relacioná-la com outros mundos, próximos e distantes, e, assim, formar um raciocínio geográfico, ou seja, estabelecer uma consciência geográfica espacial em relação à localização, aos roteiros e às delimitações, que qualifique e classifique o espaço, que compreenda as diferentes formas e organizações espaciais.

A Geografia se constrói a partir das relações que ocorrem entre os seres humanos e a natureza. Sendo assim, os povos indígenas, antes mesmo do processo de apropriação territorial por parte dos europeus já faziam geografia.

Dardel (2015) apresenta, de forma brilhante, a emergência da consciência geográfica e da Geografia como uma dimensão fundamental da existência humana, que surge a partir da relação ancestral do homem com a Terra em diversas sociedades e épocas.

Para Aquino e Silva (2021, p. 103):

Entender como, nas mais variadas condições e épocas, as sociedades vivenciavam o seu vilarejo, sua aldeia, o rio, a montanha, a planície e as formas estéticas da natureza em seu espaço vivido torna-se relevante, pois permite compreender em partes como essas sociedades viam e se relacionavam com o espaço a sua volta, como a partir da íntima relação com a natureza construíam a geograficidade enquanto experiência e, despertavam em si a consciência geográfica enquanto fundamento da própria existência.

Para Dardel (2015), a geograficidade é a característica fundamental do espaço geográfico, que se refere à particularidade e singularidade dos lugares, ou seja, o que faz com que cada lugar seja único e diferente dos demais.

Assim, a geograficidade de Dardel se diferencia de outras abordagens da geografia, pois não se limita a uma análise descritiva e quantitativa do espaço, mas busca compreender as particularidades e singularidades dos lugares a partir de uma perspectiva mais ampla e integrada, que considera tanto os aspectos físicos, como os sociais e culturais.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Indígena (1999) apresenta uma Geografia preocupada em realçar e diferenciar as organizações espaciais indígenas, com distintos lugares, paisagens e territórios, ou seja, com muitas geografias, evidenciando que os povos indígenas possuem formas distintas de ser-no-mundo. Cada comunidade tem sua forma de aprendizagem pautada em uma dada geograficidade, por isso é tão importante compreender o geográfico a partir de cada realidade em suas especificidades.

A instalação de escolas indígenas precisa levar em consideração essas realidades específicas de cada comunidade indígena para que o processo educacional faça sentido. É primordial que o ensino esteja pautado e articulado com momentos da vida da comunidade e as metodologias devem se comunicar intimamente com o próprio cotidiano.

Portanto,

[...] na educação escolar, especialmente indígena, ampliar as condições da aprendizagem com enfoque à construção significativa de saberes, onde o conhecimento adquirido pelo educando lhe seja útil na construção do seu próprio ser social, integrado em comunidade e capaz de transformar o espaço ocupado de maneira significativa. (COPATTI, 2013, p. 19136).

Corroborando sobre essa necessidade substancial, Kahn e Azevedo (2004, p. 58) afirmam:

[...] a instalação de escolas específicas tem o enorme desafio de fazer valer o respeito a diferença na perspectiva universal da igualdade de direitos. São inúmeros os desafios à consolidação eficaz de tais propostas apresentadas nas leis nacionais, pois há a constante apropriação de valores presentes em sociedades não indígenas, estes que ao serem incorporados, acabam sobrepondo-se aos valores culturais das comunidades indígenas, desrespeitando-se assim, os direitos culturais diferenciados para cada etnia.

Neste sentido, é necessário reconhecer que até os debates por uma educação escolar indígena contextualizada, a ideia de educação e ensino esteve diretamente relacionada com o processo de colonização e de colonialidade, significando “civilização” e “modernização”: ambas carregando a negação da alteridade.

Conforme a Referencial Curricular Nacional para Educação Indígena (1999) o teor foi negar a diferença, fazendo com que os povos indígenas se transformassem em algo diferente do que eram. Neste processo, a instituição escola serviu de instrumento imposição de valores e negação de identidades e culturas indígenas.

Para Grupioni e Vidal (2001, p. 31):

[...] aprender a conviver com a diferença, ser tolerante e ser solidário, transformar aquilo que aparentemente nos separa em nossos laços de convivência, marcados por respeito e por solidariedade, é o grande desafio

de nossa época, que ganha uma dimensão maior na medida em que se intensificam as relações globais, se aceleram os meios de comunicação, se internacionalizam as relações e se estreitam as fronteiras. Encontrar os meios para uma convivência harmoniosa, pautada por respeito e aceitação da diferença, é hoje o nosso grande desafio como indivíduos e como cidadãos.

Concerne a todos os profissionais da educação, instituir meios que possam integrar distintas culturas e povos, no intuito de promover a compreensão, estabelecer proximidade e, principalmente, sensibilizar o ato de reconhecer e respeitar a forma de vida do outro. Em conformidade, Copatti (2013, p. 19134) afirma que, a convivência entre diferentes povos deve, num primeiro momento, ser desprovida de preconceitos, o que não tem sido a tônica na preconceituosa sociedade brasileira.

Nesse sentido, a educação escolar deve rediscutir a historiografia da constituição do Brasil, multiplicando os pontos de vista e desnaturalizando o ponto de vista do colonizador, que perdura camuflada de objetividade desde o século XVI.

Devendo, portanto, ampliar a aprendizagem sobre as diferentes culturas, principalmente dos grupos indígenas e dos negros trazidos da África, dando condições para que todos possam conhecer essas raízes históricas que foram muito importantes para a construção social e cultural do país. Possibilitando, assim, a reestruturação das relações sociais entre diferentes etnias do nosso território. (COPATTI, 2013, p. 19131).

A partir do aprofundamento na perspectiva indígena é possível ter esperanças e visualizar uma alternativa para que de fato possa existir uma escola indígena que seja diferenciada e contextualizada, baseada em princípios éticos e pedagógicos que rompam a hierarquia que desqualifica conhecimentos tradicionais e ancestrais, especialmente, as maneiras próprias de aprendizagem de cada comunidade indígena.

Portanto, uma escola contextualizada seria aquela que articula a cultura de cada povo, valorizando-a, com os conhecimentos científicos e tecnológicos, sem que haja uma hierarquização, mas sim um diálogo intercultural de conhecimentos.

4.2 Alteridade, Geografia e a Interculturalidade

Desde o processo de invasão e apropriação do território brasileiro pelos europeus, os povos indígenas foram profundamente afetados pelo imaginário e pelas

práticas coloniais que, infelizmente, persistem até os dias atuais. Essas práticas estão enraizadas na sociedade, que se constitui pela subalternização e exclusão do Outro.

Conforme destacado por Candau (2013, p. 17; 19):

A nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do “outro” ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação de sua alteridade. Os processos de negação do “outro” também se dão no plano das representações e no imaginário social. Neste sentido, o debate multicultural na América Latina coloca-nos diante desses sujeitos históricos que foram massacrados, que souberam resistir e continuam hoje afirmando suas identidades fortemente na nossa sociedade, mas numa situação de relações de poder assimétricas, de subordinação e acentuada exclusão.

As relações entre “nós” e os “outros” estão carregadas de dramaticidade e ambiguidade. Em sociedades em que a consciência das diferenças se faz cada vez mais forte, reveste-se de especial importância aprofundarmos questões como: quem incluímos na categoria “nós”? Quem são os “outros”?

O processo histórico de negação do “outro” foi marcado por brutalidade e crueldade, criando um distanciamento cada vez maior e acentuando as diferenças entre pessoas e culturas.

Para a pesquisadora Solange da Silva (2013) as tensões, conflitos, encontros e desencontros entre diferentes grupos socioculturais nos colocam diante da necessidade de repensar as identidades e diferenças a partir de uma perspectiva intercultural.

Segundo o pesquisador Gustavo Amaral (2016), abordar a interculturalidade de forma crítica significa estabelecer conexões entre o reconhecimento das identidades nos processos educacionais, visto que a educação intercultural busca substituir o modelo educacional que deriva de uma sociedade segregacionista.

Essa abordagem destaca a relevância do diálogo entre grupos distintos como uma maneira de lidar com os conflitos decorrentes da desigualdade de poder. É essencial reconhecer que, até o momento, a luta pela alteridade tem sido liderada predominantemente pelos povos indígenas, devido à sua longa e constante batalha nesse sentido. Portanto, o diálogo se torna ainda mais importante como uma ferramenta para promover a equidade entre todos os grupos.

Melià (1999) vai afirmar que a alteridade dos povos indígenas foi sustentada graças às estratégias próprias de sua cultura por meio da ação educacional como fio condutor de sua educação própria, ou seja, mesmo com toda a colonialidade do saber imposta. Para o referido autor, mesmo diante da imposição colonialista, há uma educação indígena que possibilita a difusão de seus modos de ser e culturas às novas gerações.

Conforme Lima-Payayá (2023, p. 445), “a alteridade [...] acolhe e enfrenta; hostiliza e recebe [...] como movimentos ambivalentes que, nestes múltiplos tensionamentos, em vez de uma atitude alérgica ao Outro-não-indígena, enseja uma profunda relação de alteridade”.

O pesquisador Sidnei da Silva (2020), em sua tese junto às comunidades indígenas do município de Rio Tinto – PB, relata que todos os aspectos culturais são necessários nas atividades de uma escola indígena. O povo Potiguara tem levado propostas didático-pedagógicas contemplando a cultura da comunidade.

Dessa forma, no caso da Educação Escolar Indígena, garantir competências específicas significa baseá-las nos princípios da coletividade, reciprocidade, integralidade, espiritualidade e a alteridade, a serem desenvolvidas a partir de suas culturas tradicionais.

De acordo com a pesquisadora Solange da Silva (2018), em sua tese de doutorado junto à Escola Municipal Indígena Ñandajara-Polo, do município de Caarapó – MS, o processo de aprendizado através do brincar envolve mais do que apenas se divertir; é também uma oportunidade de sistematizar a própria brincadeira, inventar novas formas de brincar, superar medos, estabelecer limites, promover a saúde e o bem-estar, explorar conceitos e relações matemáticas, e conectar-se com a natureza.

A pesquisadora Solange da Silva destaca que a socialização e a convivência das crianças se dão com base em valores fundamentais, como respeito, ética, solidariedade e paz. Comenta sobre a necessidade de valorizar a cultura Guarani e Kaiowá, promovendo o diálogo e o respeito mútuo, construindo uma visão de mundo livre de medo e fortalecendo a espontaneidade, criatividade e o espírito crítico.

A partir das análises da pesquisadora Elaine Ladeia (2021) para o povo Guarani do município de Dourados – MS:

o processo ensino-aprendizagem carrega sentido diferente para o aprendiz, do que se pensa/faz *ser* na sociedade não indígena; mais que aprender pelo dizer do outro, lógica impressa nas escolas não indígenas, que focam a relação ensino-aprendizado no professor, ao Guarani, antes pelo contrário, o aprender deve vir pela “sua própria palavra”, seu próprio saber, que se coloca para eles, numa percepção mítica, mas que evidentemente estão permeados pela vivência na parentela e com os velhos, sobretudo, como prática cotidiana da troca de ensinamentos, cultura e língua materna (LADEIA, 2021, p. 134).

Da mesma maneira que a pesquisadora Elaine Ladeia (2021) relata sobre a configuração do processo de ensino-aprendizagem do povo Guarani do município de Dourados – MS, como uma luta para a realização do movimento inverso da lógica da linguagem do aprender, o pesquisador Marcelo Pureza (2021, p. 26) discorre que:

o reconhecimento e valorização do desenvolvimento do conhecimento tradicional indígena como uma forma de ciência é recente em relação ao tempo de imposição do saber ocidental sobre os povos indígenas, daí o formato de escolarização dos povos indígena brasileiros ser baseado no aprendizado da língua portuguesa e do conhecimento ocidental moderno, totalmente diferente ao que é reivindicado pelos povos indígenas no Brasil e definido pela legislação educacional brasileira vigente, uma educação escolar indígena específica, diferenciada, bilíngue e intercultural.

Alguns povos e escolas indígenas têm reconhecido a necessidade de mudar a abordagem da língua, destacam a importância da reafirmação da língua materna e têm agido de acordo. Conforme afirma o coordenador da Escola Municipal Indígena Agustinho em entrevista em 2015 concedida a pesquisadora Solange da Silva (2018, p. 170):

A escola dentro desta perspectiva intercultural vem desenvolvendo ações principalmente em questão da língua. Porque a escola por muito tempo esteve pautada em conhecimentos não indígenas, então houve muita resistência. Mas aí para desconstruir esse pensamento, a escola tem que se transformar em um espaço de luta. Mas para fazer esse processo de desconstrução é preciso um diálogo entre escola e a comunidade. A primeira ação que deve ser pensada e que estamos tentando aqui na escola é a reafirmação da nossa língua. Porque o aluno indígena pedagogicamente atende pela fala. Então é necessário que se alfabetize na língua materna. Essa é uma das primeiras ações.

Os pesquisadores Solange da Silva, Elaine Ladeia, Marcelo Pureza, Sidnei da Silva afirmam que a proposta não se limita apenas ao reconhecimento das particularidades. Afinal, a interculturalidade vai além do mero reconhecimento do "diferente" como uma parte integrante da sociedade. É necessário reconhecer esses indivíduos de tal forma que suas culturas e identidades sejam respeitadas em suas especificidades únicas, mas também destaca a importância de assumir o controle da situação, sobretudo, no âmbito da educacional, enquanto educação escolar indígena.

O pesquisador Sidnei da Silva (2020, p. 48), compartilha do pensamento de Nahmías (2009) quando diz que:

[...] a educação adquire significado na vida das pessoas quando o aprendizado fundamenta-se no cotidiano, quer dizer, sustentam-se na necessidade de mudar uma cultura a valorização do externo, do especializado, do profissional, por uma cultura que reconhece nas situações concretas uma oportunidade educativa que potencializa o sentido de identidade e pertencimento com o entorno e com o contexto.

Nessa perspectiva, concordamos com o raciocínio da pesquisadora Solange da Silva (2013) quando afirma sobre é de suma importância uma proposta pedagógica que tenha como base a afirmação da diferença e a luta contra todas as formas de discriminação.

A referida pesquisadora complementa que essa proposta deve visar romper com a simples ideia de tolerância e respeito em relação à diversidade, e sim entender a identidade e a diferença como um processo de produção social que envolve relações de poder. Conflitos existentes não devem ser negados, mas sim enfrentados com estratégias que promovam diálogos entre pessoas e grupos culturais distintos.

Por mais que seja unanimidade a relevância da aplicação de uma educação intercultural dentro das escolas indígenas por parte das pesquisas analisadas, infelizmente não é a realidade encontrada na prática, conforme a pesquisadora Solange da Silva (2018, p. 169):

As respostas obtidas nas entrevistas realizadas com coordenadores (as) atuantes nas escolas indígenas do município de Dourados demonstram que todos reconhecem a importância da escola indígena trabalhar dentro de uma perspectiva intercultural. No entanto, não há consenso quanto à efetivação desta educação nas escolas. Parte afirma que a interculturalidade está

presente na escola por meio dos projetos desenvolvidos, outros destacam sua importância para reafirmação da língua materna, e, um coordenador afirmou que a escola não trabalha na perspectiva intercultural porque segue o Referencial proposto pelo município, o qual não atende às especificidades das escolas indígenas.

Em síntese, a pesquisadora comenta que a análise realizada em sua pesquisa demonstra que a construção da educação específica e diferenciada no município de Dourados – MS parte dos próprios indígenas.

Por mais que, cada comunidade indígena viva em locais distintos e criam suas próprias maneiras de se relacionar com o território, paisagens e espaços, que possuem um significado cultural e simbólico profundo. A Geografia, por sua vez, oferece vários elementos para estudar e compreender o espaço geográfico, como território, lugar, paisagem e natureza.

Nesse sentido, a Geografia deve buscar compreender a relação dos povos indígenas com o espaço geográfico, levando em consideração suas cosmologias, suas territorialidades e suas formas de organização social. Além disso, deve se preocupar em analisar as formas de apropriação e uso desse espaço pelos povos indígenas, bem como as formas de violação e negação de seus direitos territoriais e culturais.

Para o pesquisador Sidnei da Silva (2020), o ensino de Geografia na educação indígena busca valorizar os conhecimentos tradicionais, vivências e experiências das comunidades escolares indígenas, fortalecendo os sujeitos, identidades e territórios.

O pesquisador Sidnei da Silva alega que essa perspectiva de ensino de Geografia valorizando os conhecimentos tradicionais representa um rompimento com a visão dominante que historicamente negou o papel de protagonistas aos povos indígenas em suas próprias histórias. Apesar de ainda haver muito a ser feito, a investigação de sua pesquisa percorreu caminhos contra a perspectiva hegemônica que permeia nossa sociedade.

No entanto, observa-se que esses conceitos estão presentes nos currículos e planejamentos das escolas indígenas de maneira abstrata, distante e descontextualizada da realidade em que se encontram os povos indígenas, ignorando os saberes nativos.

Nesse sentido, o pesquisador Gustavo Amaral (2016, p.31, destaques acrescentados) afirma a importância da Geografia no processo de valorização dos conhecimentos nativos:

A partir dos conhecimentos geográficos e suas representações, e com o firme propósito de contribuir para a divulgação cultural, a valorização, o aprendizado e o fortalecimento da identidade indígena, esperamos reforçar a ideia de que a **geograficidade indígena**, os conhecimentos, os saberes e as representações geográficas podem ser capazes de dar ao indígena a possibilidade de se colocar como autor de sua própria história.

Utilizando-se de outros argumentos, o pesquisador Sidnei da Silva (2020, p. 163) também destaca a importância da Geografia:

Por meio da Geografia é possível a compreensão de como diferentes sociedades interagem com a natureza na constituição de seu espaço, as singularidades do lugar em que vivem, o que os diferencia e os aproxima de outros lugares para, assim, adquirir uma consciência maior dos vínculos afetivos e de identidade que estabelecem. Conhece-se, assim, as múltiplas relações de um lugar com outros lugares, distantes no tempo e no espaço, percebendo as marcas do passado no presente.

Assim como a Geografia se mostra fundamental, conforme os pesquisadores citados para a construção do conhecimento no contexto da educação escolar indígena, afirmação de identidade, autovalorização e alteridade, faz-se necessário a função do educador, de acordo com o pesquisador Isael Pinheiro (2018, p. 158):

Para os professores o objetivo da Geografia é fazer com que crianças e jovens Guarani consigam se reconhecer como agentes históricos, identificando-se como portadores de culturas milenares e que se reconheçam como construtores do seu próprio espaço, valorizando a vida em comunidade, se identificando com o território, mantendo as línguas tradicionais, os hábitos e os costumes tradicionais. Além de conseguirem analisar criticamente as mudanças ocorridas em seu território. Neste caso, eles percebem que a Geografia não deve ser tratada apenas como uma disciplina escolar, ou sendo uma atividade apenas descritiva do quadro natural.

A pesquisadora Solange da Silva (2018, p. 91) reforça o papel dos professores que, ao “vivenciarem as contradições advindas das tensões entre os diferentes saberes que coexistem no espaço escolar das escolas indígenas, desenvolvem estratégias pedagógicas “outras”, construindo um novo espaço escolar”.

Para Bruno Kaingang (2019), o papel do professor é determinante para o melhor andamento de uma escola indígena, porém, requer cuidados:

onde atuam professores indígenas e não indígenas, exige um grande esforço para fazer a interlocução com realidades culturais distintas, pois é preciso que ambos tenham consciência de que devem andar na mesma direção e não fazerem dos conhecimentos construídos em suas culturas uma camisa de força. Mas também é importante que os professores indígenas e não indígenas tenham uma formação adequada para trabalhar com outras realidades (KAINGANG, 2019, p. 32).

É fundamental saber o que fazer e como fazer, mas também é determinante possuir as qualificações necessárias para o desempenho da função. Para isso, conforme a pesquisadora Solange da Silva (2013) é fundamental que o professor leve em consideração o contexto em que atua, adaptando suas estratégias pedagógicas de acordo com a realidade de cada comunidade. Em uma escola indígena, o professor não-indígena pode se concentrar na valorização da tradição da aldeia correspondente, destacando as trocas culturais entre diferentes povos e as relações de poder que permeiam essas interações.

Nas análises do pesquisador Sidnei Silva (2020) com o povo Potiguara do município de Rio Tinto – PB, foi notável que todos os professores participantes da pesquisa conseguiram identificar os conteúdos potenciais presentes em toda a comunidade, o que facilitou a relação de ensino-aprendizagem da Geografia nas terras indígenas. Isso é um exemplo da capacidade da geograficidade de estabelecer conexões com a vivência do povo Potiguara, além de permitir a reafirmação de sua identidade étnica e cultural.

O pesquisador Gustavo Amaral (2016) reforça o posicionamento que deve ser adquirido pelo professor de Geografia, que os conhecimentos geográficos a serem trabalhados dentro de uma escola indígena devem buscar o fortalecimento da cultura, do espaço vivido, do lugar, da história, das tradições e costumes indígenas. Conforme alerta a geograficidade de Dardel (2015) que enfatiza a importância da experiência vivida pelo homem em relação ao espaço geográfico.

Porém, o pesquisador Gustavo Amaral (2016, p. 78) também faz dois grandes alertas. Primeiro,

sabendo que o currículo e os programas de nossas instituições escolares não oferecem as melhores condições para o ensino da Geografia em escolas indígenas, educadores não-indígenas (mesmo com as melhores intenções) não podem decidir sozinhos de que modo essas escolas devem ser organizadas e muito menos o quê e como nelas ensinar. Os conhecimentos geográficos e pedagógicos precisam ser debatidos entre os não-indígenas e os indígenas, os maiores interessados. As novas estratégias pedagógicas devem ser estabelecidas pelos indígenas e para os indígenas.

Segundo, para o perigo de se limitar o ensino apenas ao aspecto folclórico, selvagem, exótico e excêntrico, que podem levar à generalização e ao constrangimento do indígena como um todo. Destaca a necessidade de não restringir a identidade cultural indígena a tradições estáticas e estereotipadas do passado, que não mais se aplicam às realidades atuais.

Para além desse cuidado necessário com os conteúdos trabalhados na Geografia, a análise do pesquisador Marcelo Pureza (2021, p. 152), na Terra Indígena Mãe Maria, no município de Bom Jesus do Tocantins – PA, chama atenção em alguns aspectos. Durante suas participações nas aldeias, é comum ouvirmos frases que expressam a preocupação dos indígenas em relação à perda de sua cultura e identidade, como "estamos perdendo tudo e nos tornando brancos". Por outro lado, também é comum ouvirmos que "estamos utilizando os conhecimentos dos brancos como uma ferramenta para resgatar e valorizar nossa identidade indígena".

Assim como, de acordo com o referido pesquisador, uma situação em que uma professora indígena do povo Gavião falou durante um evento comemorativo de colação de grau do ensino médio dentro da aldeia Kyikatejê no qual ele participou, sobre a luta no passado do Povo Gavião com arcos e flechas para defender seus territórios, e que agora, lutam com a educação para defender novamente a sua cultura e território.

É notório que, em relação às comunidades indígenas, a escola e seus componentes curriculares são vistos de maneiras diferentes: alguns os consideram uma ferramenta para a anulação da cultura tradicional, enquanto outros os encaram como meio de empoderamento para a preservação de suas tradições e para a construção de uma autonomia territorial.

Para concluir este tópico e capítulo, a partir das discussões das pesquisas de Marcelo Pureza (2021), Sidnei da Silva (2020), Isael Pinheiro (2018), Solange da Silva (2013), Gustavo Amaral (2016), Solange da Silva (2018) e Elaine Ladeia (2021), corroboram sobre a educação intercultural, que representa um processo dinâmico e contínuo que demanda a troca constante de experiências, saberes e práticas entre diferentes pessoas e culturas. Esse processo não se limita apenas ao acesso a outras formas de conhecimento, mas também envolve a busca por um novo significado através da compreensão das diferenças culturais.

Por isso, é fundamental que haja um espaço de negociação e diálogo, em que as relações desiguais e os conflitos de poder sejam identificados e confrontados de maneira construtiva e respeitosa.

Dessa forma, a educação intercultural pode se tornar um poderoso instrumento para a promoção da diversidade e do respeito mútuo entre os povos.

As propostas para a efetivação da educação intercultural pressupõem a participação ativa do estudante como agente transformador do espaço, desenvolvendo capacidades que permitam compreender e atuar criticamente, tornando-se o protagonista do processo de aprendizagem. Por outro lado, cabe ao educador trabalhar com uma perspectiva de Geografia que busque a descolonização do conhecimento geográfico, rompendo com os estereótipos sobre os povos indígenas que ainda são reproduzidos na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral, constata-se a existência de um interesse crescente no estudo e desenvolvimento da educação entre os povos indígenas, especialmente no que diz respeito à pesquisa e formação em educação. Entretanto, ainda é notável a escassez de estudos, principalmente no âmbito da Geografia, sobre essa temática.

Esta pesquisa finalizada, embora suas conclusões não sejam definitivas, seu principal objetivo é analisar as produções recentes, de maneira, a compreender o cenário e contribuir para a reflexão sobre a situação dos povos indígenas. Uma pesquisa muito desafiadora por envolver inúmeras realidades distintas devido a cada comunidade indígena possuir as suas particularidades. A pesquisa se torna mais árdua especialmente quando o autor da pesquisa é uma pessoa não-indígena, afinal, não conhece, não aprendeu, não sentiu e não viveu o mundo a partir da perspectiva dessas comunidades.

Ao mesmo tempo, a pesquisa trata de pessoas, conforme lembra o pesquisador Heitor Paladim Junior (2010): os povos indígenas são feitos de pele, ossos, carne, músculos, nervos, possuem sangue, mentalidade e coração. São seres humanos que estão vivendo em um sistema que os oprime o tempo todo. A colonialidade persistente que vivenciamos diariamente no cotidiano também atravessa as instituições escolares, e os povos indígenas a sentem de uma maneira peculiarmente forte.

Isso ficou evidente nas análises realizadas das pesquisas selecionadas, as quais demonstram a continuidade da colonialidade. A necessidade de uma educação diferenciada, pautada nas geograficidades e trabalhada na, pela e para a comunidade, se mostram fundamentais para que a autonomia destes povos seja respeitada. Na prática, as políticas públicas em vigor ainda não foram suficientes para realizar aquilo que se mostra imprescindível em termos de uma Educação Escolar Indígena.

O grande desafio para a construção de uma Educação Escolar Indígena diferenciada e intercultural, consiste em uma relação baseada na aceitação e no fortalecimento da vida comunitária e voltada para o futuro.

Neste sentido, corroboramos com Freire (2009, p. 97) quando este afirma que “a interculturalidade é uma construção conjunta de novos significados, onde as novas realidades são construídas sem que isso implique abandono das próprias tradições”.

Por outro lado, a educação geográfica tem o desafio de contribuir para a educação indígena sem hierarquizar os conhecimentos tradicionais. Como mostra Amaral (2016), assim teremos uma escola que permite a aquisição do saber do outro e como espaço de re-existência do seu próprio saber.

É fundamental que o ensino oferecido às comunidades indígenas esteja em total consonância com seus anseios e necessidades. Isso requer o desenvolvimento de uma Educação Escolar Indígena que esteja embasada em princípios e práticas que visem fortalecer as raízes culturais dessas comunidades, valorizando sua ancestralidade, história, identidades e territórios. A promoção de uma educação que leve em conta esses aspectos é crucial para o fortalecimento e a preservação da diversidade cultural brasileira.

A educação geográfica apresenta potencialidade para contribuir para o fortalecimento de uma educação intercultural, diferenciada e significativa para todos os envolvidos.

A Geografia permite, assim, conhecer e explicar o mundo por meio do estudo do espaço geográfico levando em conta o que se vê nas paisagens; o que se sente e com que a pessoa se identifica - os lugares; e o que são referências significativas para os povos e os indivíduos, para conviver e produzir sua cultura – os territórios (BRASIL, 2008, p. 227).

O ato de estudar a Geografia representa um elemento fundamental para ampliar os conhecimentos, porém, que vai além da exclusividade dos territórios dos povos indígenas. É uma disciplina que proporciona ampliação dos conhecimentos a respeito da cultura dos povos indígenas, sem contar que pode ser uma ferramenta para combater o preconceito ainda presente na sociedade. A compreensão da realidade vivida pelos povos indígenas requer a valorização dos conhecimentos prévios que estes possuem, incluindo os geográficos, que podem ser utilizados como ponto de partida para a relação ensino/aprendizagem em Geografia. A validação e incorporação desses conhecimentos no processo educativo são fundamentais para tornar a aprendizagem mais significativa e enriquecedora, contribuindo para a

valorização da diversidade cultural e para a formação de uma sociedade mais justa e plural.

Por outro lado, a Geografia representa um modo de vida essencial para as comunidades indígenas e para o mundo em geral, pois é por meio dela que se compreende a natureza, as lutas pela demarcação de territórios e o conhecimento das paisagens adquirido pelos antepassados.

A discussão sobre a geograficidade propõe uma nova perspectiva a respeito da ciência geográfica, procura o despertar de uma consciência geográfica para a humanidade a partir de suas histórias, culturas e vivências. Conforme afirma Lima-Payayá (2023, p. 448), “trata-se de uma Geografia fundada no lugar como alteridade que constitui, na qual a identidade também se constitui pelos movimentos de uma geografia vivida e sentida enquanto acolhimento da própria terra”.

A relação intrínseca entre as comunidades e os espaços nos quais estão inseridas, bem como os conhecimentos transmitidos de geração em geração, derivados de experiências cotidianas, desempenham um papel fundamental na produção, reprodução e construção do modo de vida dos povos indígenas. Essa conexão demanda ser reconhecida e enfatizada, pois a disciplina da geografia, em particular, necessita estabelecer uma aproximação com tais experiências, vivências e existências, a fim de valorizar a perspectiva dos indivíduos que habitam essas áreas e sua geograficidade. Além disso, é imprescindível acolher integralmente o Outro como parte essencial desse processo.

Nesse contexto, torna-se imprescindível a elaboração de uma Geografia que propicie a superação da colonialidade, por meio de um enfrentamento crítico da realidade das escolas indígenas e sua configuração espacial, bem como das práticas educacionais que segregam e desconsideram a geograficidade dos povos originários.

Devido a todos os fatores citados acima que, a Geografia ao mesmo em que desempenha um papel primordial no fortalecimento das comunidades indígenas e na valorização de sua cultura e história, precisa de ações que lutem com a negação da geograficidade indígena. Nesse sentido, a Geografia pode fazer mais do que tem feito.

A posição do professor não-indígena – realidade de muitas escolas indígenas – se torna o grande desafio de todo o processo da alteridade devido à colonialidade presente em todas as esferas da sociedade, incluindo os espaços educacionais e na prática de alguns professores.

Em uma escola indígena, por mais que o ideal seja na totalidade uma equipe educacional indígena, o que atualmente não corresponde, por ser composta por professores indígenas e não indígena, é fundamental estabelecer um diálogo intercultural que permita a construção conjunta do conhecimento, evitando a imposição de conceitos e valores culturais hegemônicos. Nesse sentido, é necessário que todos os envolvidos estejam cientes da importância de caminhar em direção a uma educação intercultural que valorize a diversidade cultural.

É importante que o professor exerça uma posição que colabore para manter os povos indígenas em torno dos saberes acumulados pela comunidade, especialmente em relação à língua materna. Os saberes geográficos devem possibilitar o conhecimento do mundo por meio das experiências e referências culturais. É necessário trabalhar com uma Geografia conforme Lima-Payayá afirma (2021) que se reaproxima da experiência e situa o seu fazer-conhecer.

A educação geográfica deve ser pensada de forma contextualizada e adaptada às realidades das comunidades indígenas, respeitando suas tradições e saberes locais. Isso implica em considerar a importância da forte relação e consonância entre escola e comunidade indígena e de uma abordagem interdisciplinar que possibilite o diálogo entre o conhecimento científico e o conhecimento tradicional dos povos indígenas.

A educação geográfica pode ser um instrumento importante para o fortalecimento da identidade cultural e da autonomia dos povos indígenas, permitindo que os estudantes compreendam e valorizem suas terras, seus modos de vida e suas tradições, e que possam perpetuá-las para as próximas gerações. Dessa forma, é importante que a educação geográfica seja pensada de forma apropriada às necessidades e demandas das comunidades indígenas, respeitando suas formas de conhecimento e vivência do espaço geográfico.

A partir das dissertações e teses analisadas, pode-se concluir que a Educação Escolar Indígena diferenciada, intercultural e bilíngue é um projeto em desenvolvimento, enfrentando enormes desafios e contradições. Um dos principais obstáculos a serem superados é a busca pela conquista da autonomia pedagógica e administrativa, que permitiria a criação de escolas completamente indígenas, adaptadas às particularidades culturais e linguísticas de cada comunidade. É fundamental que se avance nesse sentido, para que a educação escolar indígena deixe de ser uma mera imposição de modelos alheios e possa atender às reais necessidades e aspirações desses povos.

A educação geográfica deve se (re)construir na relação com fatos e sujeitos reais, promovendo um confronto à colonialidade dominadora, possibilitando assim um diálogo entre o conhecimento científico e o conhecimento tradicional, em contato com vivências e experiências diversas.

Os povos indígenas são sujeitos ativos e capazes de escrever e contar suas próprias histórias. Conforme já dito anteriormente por Daniel Munduruku (2010), a gente quer trazer esse saber como um saber-sujeito, não um saber-objeto, capaz de construir uma alternativa de convivência e de vida para as pessoas. Esta é a expectativa que alimentou o desejo de fazer esta dissertação.

REFERÊNCIAS

AYAHUASCA Indígena – Povo Yawanawa, expõe Ubiraci Junior Yawanawa, 2018. 1 vídeo (7 min). Publicado pelo canal Ayahuasca Portal.

AQUINO, Anderson F; SILVA, Magda V. A história da geografia no olhar fenomenológico de Eric Dardel: revisitando a obra “o homem e a terra. **Geograficidade**, v. 11, n. 2, p. 101-116, Inverno 2021.

BALLESTRIN, Luciana. A América latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, 2013.

BANIWA, Gersem. **Territórios Etnoeducacionais**: Um novo Paradigma na Política Educacional Brasileira. Brasília: CONAE, 2010.

BERGAMASCH, Maria Aparecida; SILVA, Rosa H. D. Educação Escolar Indígena no Brasil: da escola para índios às escolas indígenas. **Agora**, v. 13, n. 1, p. 124-150, jan./jun. 2007.

BEZERRA, A. A. C.; Rosito, M. M. B. **Formação de profissionais que atuam em escolas de educação básica localizadas no semiárido brasileiro: uma contribuição aos estudos da alteridade nas políticas públicas**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. 2011, p. 165-189.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. SILVA, Adriane Costa da. Perspectivas Históricas da Educação Indígena no Brasil. In: PRADO, Maria Ligia Coelho. VIDAL, Diana Gonçalves. (Org.). **À Margem dos 500 Anos**: Reflexões Irreverentes. São Paulo: Edusp, 2002. p. 63-82.

BRANDÃO. C. R. **Identidade e etnia**. São Paulo, Ed. Brasiliense. 1986

BRASIL. IBGE. **Censo Demográfico**, 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm>. Acesso em mar. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 16 abr. 2022.

BRASIL. Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973. **Dispõe sobre o Estatuto do Índio**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1973.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009. **Dispõe sobre o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 maio 2009.

BRASIL. Decreto nº 736, de 6 de abril de 1936. **Institui o Código Eleitoral**. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, RJ, 7 abr. 1936. Seção 1, p. 5571.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1999.

BORBA, Jean M. P. A Fenomenologia em Husserl. **Revista do Nufen**, Ano 2, v. 1, n. 02, jul-dez 2010.

BURATTO, Lúcia G. **A Educação Escolar Indígena na legislação e os indígenas com necessidades educacionais especiais**. Londrina: Observatório de Educação e Ensino Médio e Gestão, 2007.

CANDAU, Vera M. Sociedade multicultural e educação: tensão e desafios. In: **Cultura(s) e educação**: entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 13-37.

CANDAU, Vera M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio F.; CANDAU, Vera M. (Org.) **Multiculturalismo diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p.13- 37.

CAVALCANTI, Lana de S. **Geografia, escola e construção do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1998.

COPATTI, Carina. Avanços na Educação Escolar Indígena e a contribuição da Geografia na construção de uma educação diferenciada. In: XI Congresso Nacional de Educação. **Anais**, Curitiba, 2013.

CUNHA, Manuela C. **Índios no Brasil: história, direitos e cidadania**. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

DARDEL, Eric. **O homem e a Terra: natureza da realidade geográfica**. Trad. Werther Holzer. São Paulo: Perspectiva, 2015. 174 p.

FARIA, Hygor Mesquita. **Educação escolar indígena na ditadura civil militar; um projeto de nação**. Anais IV CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2017. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/36623>>. Acesso em: 05 de maio de 2023.

FELIX, Ana C. et al. Educação Indígena. In: MENDES, Marcos; OLIVEIRA, Netiê; VALENTE, Helienai. (Org.). **Atuação docente na diversidade: Estudos sobre Educação Especial, Educação Indígena, EJA, Educação Ribeirinha, Raça e Gênero**. Pará de Minas: VirtualBooks, 2017.

GODOY, Arilda S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GOMES, Mércio P. **Os Índios e o Brasil: passado, presente e futuro**. São Paulo: Contexto, 2012.

GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, p. 155-147, 2008.

GROSFOGUEL, Ramón. La opción decolonial: desprendimiento y apertura. Um manifesto y un caso. **Tabula Rasa**, n. 8, p. 243-282, 2008.

GROSFOGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 25-49, 2016.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização**: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2016.

GRUPIONI, Luís D. B. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, L. D. B. (Org.) **Formação de professores indígenas: repensando a trajetória**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 39-68.

GRUPIONI, Luís D. VIDAL, Lux B. A Tolerância e os Povos Indígenas: A Busca do Diálogo na Diferença. In: GRUPIONI, Luís D. VIDAL, Lux B. FISCHMANN, Roseli. (Org.). **Povos Indígenas e Tolerância**: Construindo Práticas de Respeito e Solidariedade. São Paulo: Edusp, 2001.

HALL, Stuart. **A Identidade cultural na Pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2010). **Censo Demográfico 2010**: microdados. IBGE. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9662-censo-demografico-2010.html?edicao=9677&t=resultados>. Acesso em 24 mar. 2022.

KAHN, Marina; AZEVEDO, Marta. O que está em jogo no desafio da escolarização indígena? In: **Educação Escolar Indígena**: tempo de novo descobrimento em terra brasilis. Rio de Janeiro: IBASE, 2004. p. 57-81.

KAINGANG, Bruno. Conhecimento indígenas: seus desafios nos dias atuais. In: **Culturas indígenas, diversidade e educação**. Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2019.

KAYAPÓ, Edson. A diversidade sociocultural dos povos indígenas no Brasil: o que a escola tem a ver com isso?. In: **Culturas indígenas, diversidade e educação**. Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2019.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LIMA, Jamille S. Dardel levinasiano? O sentido da hipóstase e a irrupção do sujeito no lugar. **Geograficidade**, v. 8, n. 2, p. 149-160, 2018.

LIMA, Jamille S. (2020). Metafenomenologia da alteridade: por uma significação ética da pesquisa geográfica. **Geograficidade**, v. 10, n. Especial, p. 169-182, 2020.

LIMA-PAYAYÁ, Jamille. Docência Payayá: educação indígena e geográfica para a alteridade. **Caderno de Geografia**, v. 33, n. 73, p. 434-450, 2023.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMES, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. (Org.) **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre editores; Universidade Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2007. p. 25-47.

MANDULÃO, F. da S. Educação na visão do professor indígena. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diversidade na Educação**: reflexões e experiências. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.

MARCELINO, Jonathan. As Marcas da colonialidade: raça e racismo na produção do pensamento geográfico. **Revista da ABPN**, v. 12, n. Ed. Especial – Caderno Temático: “Geografias Negras”, p. 435-457, abril de 2020.

MELIÀ, Bartomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo, Loyola, 1979.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução de: Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MIGNOLO, Walter. **Historias locales/disenos globales**: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid: Akal, 2003.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade. Tradução de Marco Oliveira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, p. 1-18, jun, 2017.

MOREAU, Felipe E. **Os índios nas cartas de Nóbrega e Anchieta**. São Paulo: Annablume, 2003.

MUNDURUKU, Daniel (participação especial de Ceiza Almeida). **Mundurukando**. São Paulo: Ed. do Autor, 2010.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro**. São Paulo: Paulinas, 2012.

NASCIMENTO, Adir C. N.; VIEIRA, Carlos M. N. A escola indígena guarani e kaiowá em Mato Grosso do Sul: experiência emancipatória de educação indígena. In: Simpósio Nacional de História, 26. **Anais [...]**. São Paulo: ANPUH, jul. 2011.

NASCIMENTO, Taiane F.; COSTA, Benhur P. Fenomenologia e Geografia: teorias e reflexões. **Revista Geografia, Ensino e Pesquisa**, v. 20, n. 3, p. 43-50, 2016.

OLIVEIRA, Anátalia D.; ZIBETTI, Marli L. T. O que as pesquisas brasileiras sobre educação escolar indígena revelam?. **Tellus**, Campo Grande, ano 15, n.29, p. 87-112, jul. dez. 2015.

OLIVEIRA, Luiz F.; CANDAU, Vera M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010.

OLIVEIRA, Paulo C. Gestão Territorial Indígena: Perspectivas e alcances. In: ATHIAS, Renato; PINTO, Regina P. (Org.). **Estudos Indígenas Comparações, interpretações e Políticas**. São Paulo: Contexto. 2008.

POTIGUARA, Eliane. **A Terra é a Mãe do Índio**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

PUREZA, Marcelo G. B. O Ensino de Geografia na Educação Escolar Indígena. **Revista Educação e Cultura contemporânea**, v. 17, n. 48, p. 238-257, 2020.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais - perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTROGÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad

epistêmica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar; Universidad Central-IESCO; Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do Poder**. São Paulo: Ática, 1993.

RESENDE, Márcia S. Um mapa do que pode ser a geografia nas escolas indígenas. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n. 63, jul./set. 1994.

SANTOS, Boaventura de S.; MENESES, Paula; NUNES, João A. Introdução: para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo. In SANTOS, Boaventura de S. (Org.) **Semear outras soluções**. Os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais. Porto: Afrontamento, 2004. p.19-101.

SILVA, Antônia Rodrigues da; FREITAS, Marilene Correa da. A institucionalização da Educação Escolar Indígena. **Vozes dos Vales**, n. 06, ano III, 2014.

SCARAMUZZI, Igor A. B. De índios para índios: a escrita indígena da história. 2008. 150f. **Dissertação** (Mestrado em Antropologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

SCHUTZ, Alfred. Bases da fenomenologia. In: WAGNER, H. (Org). **Fenomenologia e relações sociais**: textos escolhidos de Alfred Schutz. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

SIQUEIRA, Eranir M. O Serviço de Proteção aos Índios e as Políticas de Desenvolvimento na Reserva Kaiowá e Guaraní no Posto Indígena Benjamin Constant, 1940-1960. 2007. **Dissertação** (Mestrado em Desenvolvimento Local) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande.

SOARES, Magda B. **Alfabetização no Brasil**: o Estado do Conhecimento. Brasília: INEP/Santiago; Reduc, 1989.

SORATTO, Marines. A construção do sentido da escola para os estudantes indígenas do ensino médio da Reserva Francisco Horta Barbosa – Dourados-MS. 2007. 132f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande.

SUESS, Rodrigo C.; SILVA, A. de S. A perspectiva decolonial e a (re)leitura dos conceitos geográficos no ensino de geografia. **Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 23, e7, p. 1-36, 2019.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera (Org.) **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009. p. 12-43.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPeL)**, v. 05, n. 1, p. 6-39, 2019.