

O Ensino de Geografia na Educação Escolar Indígena*

Geography Teaching in Indigenous School Education

Enseñanza de geografía en la educación escolar indígena

Marcelo Gaudêncio Brito Pureza
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
gaudencio@unifesspa.edu.br
<https://orcid.org/0000-0001-9282-8312>

RESUMO

O debate sobre o papel da educação escolar indígena e a partir dela, sobre o ensino de Geografia, seja como disciplina escolar ou simplesmente como conteúdo, não só nos traz para questões relacionadas às demandas dos povos indígenas sobre sua escolarização, como também nos conduz a caminhos que evidenciam a educação desenvolvida pelos povos indígenas como resposta para os problemas da educação não indígena. O objetivo deste artigo é discutir um ensino de Geografia a partir da educação escolar indígena diferenciada, preocupado em não separar sociedade e cultura de natureza, para que se possa lançar os povos indígenas para o futuro sem tirá-los da terra, pelo que necessariamente, terão que horizontalizar conhecimentos geográficos da cultura tradicional indígena e conhecimentos geográficos científicos. Este ensaio se trata de uma revisão bibliográfica e os resultados obtidos a partir das reflexões nos levaram a conclusões sobre a importância que as escolas indígenas diferenciadas têm na formação de indivíduos capazes de responder ao contato com a sociedade globalizada, compreendendo que cada aluno (indígena ou não) antes de ingressar na escola, já traz um saber espacial geográfico próprio. Assim, o conhecimento geográfico escolar torna-se ferramenta importante de construção de um raciocínio geográfico, ou seja, um ensino-aprendizagem sistemático da Geografia pode enriquecer ainda mais o saber geográfico já trazido culturalmente pelos povos indígenas.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Escola Indígena. Território.

ABSTRACT

The debate on the role of indigenous school education and from there, the teaching of Geography, whether as a school subject or simply as content, not only brings us to issues related to the demands of indigenous peoples on their schooling, but also leads us to paths that show the education developed by indigenous peoples as an answer to the problems of non-

indigenous education. The purpose of this article is to discuss a teaching of Geography from the differentiated indigenous school education, concerned with not separating society and culture from nature, so that indigenous peoples can be launched into the future without taking them off the land, thus, they will have necessarily to horizontalize geographic knowledge of traditional indigenous culture and scientific geographic knowledge. This essay is a bibliographic review and the results obtained from reflections led us to conclusions about the importance that differentiated indigenous schools have in the formation of individuals capable of responding to contact with globalized society, understanding that each student (indigenous or not) before entering school, it already brings its own spatial geographic knowledge, thus, geographic school knowledge becomes an important tool for the construction of geographic reasoning, that is, from a systematic teaching-learning of Geography it can enrich even more the geographic knowledge already brought by indigenous peoples in a traditional way.

Keywords: *Geography teaching. Indigenous School. Territory.*

RESUMEN

El debate sobre el papel de la educación escolar indígena y, a partir de ahí, la enseñanza de la geografía, ya sea como materia escolar o simplemente como contenido, no solo nos lleva a cuestiones relacionadas con las demandas de los pueblos indígenas en su escolarización, sino que también nos lleva a caminos que muestran la educación desarrollada por los pueblos indígenas como respuesta a los problemas de la educación no indígena. El propósito de este artículo es discutir una enseñanza de Geografía basada en la educación escolar indígena diferenciada, preocupada por no separar la sociedad y la cultura de la naturaleza, para que los pueblos indígenas puedan ser lanzados al futuro sin sacarlos de la tierra, por lo que tendrán necesariamente que horizontalizar el conocimiento geográfico de la cultura indígena tradicional y el conocimiento geográfico científico. Este ensayo es una revisión bibliográfica y los resultados obtenidos de las reflexiones nos llevaron a conclusiones sobre la importancia que tienen las escuelas indígenas diferenciadas en la formación de individuos capaces de responder al contacto con la sociedad globalizada, entendiéndolo que cada estudiante (indígena o no) antes de ingresar a la escuela, ya trae su propio conocimiento geográfico espacial. Por lo tanto, el conocimiento geográfico de la escuela se convierte en una herramienta importante para la construcción de un razonamiento geográfico, es decir, una enseñanza-aprendizaje sistemática de Geografía puede enriquecer aún más el conocimiento geográfico ya aportado por los pueblos indígenas de una manera tradicional.

Palabras clave: *Enseñanza de Geografía. Escuela Indígena. Territorio.*

Introdução

O debate em relação a Educação Escolar Indígena (EEI) no Brasil é marcado por conquistas recentes que possibilitaram muitos avanços, porém, ainda há muitos obstáculos a serem superados. Portanto, apesar dos avanços, os desafios são grandes, tanto no plano da legislação quanto da execução para a implementação de um sistema de ensino que atenda às necessidades educacionais dos povos indígenas a partir de suas demandas e interesses,

ou seja, de uma escola indígena diferenciada que inclua como proposta curricular seus modos e ritmos de vida.

Destacarei de forma breve dois momentos iniciais que tornaram-se importantes para as conquistas dos direitos dos povos indígenas e, especialmente, do direito à escola indígena diferenciada. O primeiro está relacionado com a criação da União das Nações Indígenas (UNI), considerando que foi um dos primeiros movimentos de luta pelos direitos dos povos indígenas no Brasil criado por indígenas. A UNI, em particular, teve repercussão tanto nacionalmente quanto internacionalmente, passou a denunciar ameaças de construção de estradas e invasão nas terras indígenas e, também, passou a reivindicar não só o direito à educação escolar, mas a uma educação escolar diferenciada, portanto, a uma escola que atenda às necessidades de conhecimento, com um tempo escolar adequado ao tempo da comunidade etc.

A União das Nações Indígenas foi criada em 1980, em Brasília, sob a liderança de nove indígenas estudantes de Brasília e pertencentes a cinco etnias: Terena (Mato Grosso do Sul), Xavante e Bororó (Mato Grosso), Pataxó e Tuxá (Bahia), tendo como principal porta-voz Marcos Terena, de 25 anos, na época e estudante do curso de Administração da Faculdade Católica de Brasília (ACONTECEU, 1981). Esse movimento teve como principal bandeira a luta pela garantia de territórios indígenas, ou seja, o direito não só pelo substrato material – a terra – mas também, pelo imaterial, ou seja, o direito de autonomia sobre a organização espacial dessa terra, assim como o direito de manifestação e preservação de suas culturas.

A UNI teve papel importantíssimo na denúncia contra os ataques aos territórios indígenas por grileiros, fazendeiros e empresas estatais e privadas; denunciou o genocídio promovido pelo Estado e o tratamento da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) que se prestava muito mais contra os povos indígenas do que em defesa desses povos. O movimento teve repercussão nacional e internacional, ganhando apoio de diversas entidades dentro e fora do Brasil, tendo resultado, porém, em perseguição e morte de muitas lideranças indígenas por todo o país. Apesar das inúmeras ofensivas contra o movimento indígena e as lideranças, é nesse contexto que ganha oxigênio o grito por uma educação escolar indígena, como afirma Grupione (2000, p. 143):

(...) a educação escolar indígena virou uma pauta política relevante dos índios, do movimento indígena e de apoio aos índios. Deixou de ser uma temática secundária, ganhou importância à medida em que mobiliza diferentes atores, instituições e recursos. Encontros,

reuniões e seminários têm se tornado recorrentes para a discussão da legislação educacional, de propostas curriculares para a escola indígena, de formação de professores índios, do direito de terem uma educação que atenda a suas necessidades e seus projetos de futuro. Hoje não mais se discute se os índios têm ou não que ter escola, mas sim que tipo de escola.

O segundo momento importante se trata da Constituição Federal de 1988, em que, pela primeira vez na Carta Magna do país, destacou-se um capítulo específico para tratar dos direitos dos povos indígenas à prática de suas formas culturais próprias. Trata-se do “Capítulo VIII – Dos Índios”. A Constituição de 1988, em seu Artigo 231, estabelece diretrizes que garantem aos povos indígenas “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”, rompendo com uma tradição de quase quinhentos anos de políticas integracionistas.

Apesar dos inúmeros avanços — não destacados aqui — que a Constituição de 1988 garantiu aos povos indígenas, não dá para afirmar que, por meio da legislação, há total segurança da manutenção dos seus territórios. Por exemplo, o Capítulo VIII, Dos Índios, Art. 231, § 5º, proíbe a remoção dos grupos indígenas de suas terras tradicionalmente ocupadas, mas com a exceção de duas situações: 1) em caso de catástrofe ou epidemia que ponha em risco a população indígena, garantindo-se, porém, o retorno imediato logo que cesse o risco; 2) quando o caso envolve **o interesse da soberania do País**. Em ambos os casos, faz-se por *ad referendum* do Congresso Nacional. O destaque feito demonstra que há fragilidade, pois os povos indígenas ainda sofrem risco na manutenção de seus territórios, dependendo a toda sorte da política de Estado que se estabeleça.

Como fora dito anteriormente, os desafios em relação à garantia dos direitos dos povos indígenas são muitos. Mesmo se tratando somente dos direitos à escolarização, podemos afirmar que ainda há muito por fazer. Por isso, nossa preocupação é com a escola indígena e, a partir dela, em particular com o ensino de Geografia e, sendo assim, o objetivo deste artigo é discutir um ensino de Geografia a partir da educação escolar indígena diferenciada, preocupado em não separar sociedade e cultura de natureza, para que se possa lançar os povos indígenas para o futuro, ou seja, para que sejam capazes de enfrentar os desafios de um mundo globalizado. Porém, apesar das condições impostas pelo contato à sociedade “branca”, entendemos que esse contato não impõe tirá-los de suas terras, mas impõe, necessariamente, horizontalizar conhecimentos geográficos da cultura tradicional indígena e conhecimentos geográficos científicos.

A discussão a seguir se dará em dois momentos. No primeiro, nos propomos a discutir a Educação Escolar Indígena Diferenciada, tratando-a em uma perspectiva intercultural, ou seja, uma escola que possa articular, sem hierarquias, conhecimentos tradicionalmente constituídos pelos povos indígenas com os conhecimentos ocidentais constituídos cientificamente ao longo da história. Portanto, uma escola que desenvolva um “projeto cultural alternativo que pressupõe um plano horizontal de comunicação, intercâmbio e cooperação de conhecimentos” (LANDA, 2017, p. 41, tradução nossa).

No segundo momento deste artigo, abordaremos o conhecimento geográfico a partir de uma escola indígena diferenciada, ou, como optamos por definir, uma “Geografia indígena”, em que nossa principal preocupação é discutir o conhecimento geográfico, seja aquele construído culturalmente por gerações e trazido pelos alunos mesmo antes de ingressarem à escola, seja aquele conhecimento produzido cientificamente pelas sociedades ocidentais, possibilitando, assim, o desenvolvimento desses conhecimentos através de um currículo que tanto possa compartimentalizar os vários conhecimentos em disciplinas escolares, ou a partir de eixos temáticos onde se trabalham os vários conhecimentos.

Educação Escolar Indígena diferenciada

Há pelo menos duas formas de conceber uma educação escolar indígena: a primeira, com objetivo de processo “civilizatório”, que exclui os conhecimentos e formas de aprendizagem tradicionais dos povos indígenas; a segunda, que propõe um diálogo entre os conhecimentos e formas de aprendizagem indígenas e o conhecimento “universal”.

A primeira concepção de educação escolar indígena, como uma simples transposição da escola ocidental, aquela que vê a educação escolar para os povos indígenas como processo “civilizatório”, até os primeiros anos da década de 1980 era hegemônica em nosso país. Foi introduzida primeiramente pela igreja católica, através das missões religiosas, a partir do processo de colonização no século XVI e perdurou até a segunda metade do século XVIII. Consideravam os indígenas como pagãos “almas vazias” e, através de uma educação cristã europeia, pretendiam “preencher suas almas” e a educação seria o meio de fazê-la. Na verdade, as práticas pedagógicas dos padres europeus impuseram uma colonização dos saberes indígenas, controlando suas mentes, seus corpos e riquezas naturais.

Posteriormente, a partir do século XX, as igrejas protestantes com objetivo de “salvação” dos povos indígenas e também a sedutora promessa econômica atuaram com o objetivo de “civilizar” e “integrar” os povos indígenas a uma cultura branca-europeia-cristã, ainda que as igrejas protestantes mantivessem a língua e a escrita indígena que serviria somente para a leitura da Bíblia (ÂNGELO, 2006).

Como se vê, a principal diferença entre a educação escolar estabelecida pela igreja católica dos séculos XVI e XVII e a igreja evangélica a partir do século XX, foi que a católica corrompeu a língua nativa, já a igreja evangélica preocupou-se em manter a língua nativa e a associá-la à língua portuguesa. Porém, o que há de semelhante nas duas é que ambas interferiram fortemente no conhecimento e nas tradições, subjugando todas as formas de viver e conhecer dos povos indígenas, utilizando-se do processo de (neo)colonização com propósito civilizatório e de controle.

O Estado brasileiro também teve sua contribuição no processo de dizimação de uma educação indígena em detrimento de uma educação integradora e colonizadora, adotando o modelo de educação escolar como integração nacional, sendo desenvolvida como política de Estado através do Sistema de Proteção do Índio (SPI) e posteriormente pela Fundação Nacional do Índio.

Enquanto política de Estado, segundo a Lei Nº 6.001/1973, a cultura indígena era subjugada e considerada como “transitória” e os indígenas como “relativamente incapazes”, ainda que no documento se falasse em preservação de suas culturas. No entanto, seria a cultura dos “brancos” e seu modelo de escola que tornaria os indígenas como capazes, por isso a necessidade de uma integração à cultura nacional, para que atingissem “progressivamente e harmoniosamente” o estágio civilizatório. A mesma Lei garantia possibilidades para que qualquer indígena requeresse liberação tutelar do Estado, desde que: *i*) possuísse idade mínima de 21 anos; *ii*) tivesse conhecimento da língua portuguesa; *iii*) apresentasse habilitação para o exercício de atividade útil, na comunhão nacional e *iv*) apresentasse razoável compreensão dos usos e costumes da comunhão nacional. Ainda que a Carta Magna afirmasse os indígenas como brasileiros, eles não eram tratados como tal, a menos que seguissem a “cartilha nacional”.

A segunda concepção de escola é aquela que propõe uma educação escolar voltada para a inter-relação entre os conhecimentos e formas de aprendizagens tradicionais dos povos indígenas e o conhecimento denominado “universal”. Importante destacar que essa escola não é consensual, pois há diferentes proposições de construção curricular para a escola indígena (diferenciada), nem sempre uma inter-relação de conhecimentos —

tradicionais e universais — horizontalizados, nem sempre conseguindo incorporar ao currículo os conhecimentos tradicionais indígenas e suas formas de aprendizagem.

Diferentemente da escola como meio civilizatório, o que se propõe aqui é uma escola que lance os povos indígenas para o futuro e de volta à terra (CASTRO, 2008) a partir de seus conhecimentos e suas escolhas, em que olhar para o futuro significa ver o mundo através de um filtro em que se comunicam conhecimento tradicional e conhecimento científico-tecnológico.

Para este debate, retomamos aqui alguns questionamentos feitos por Tassinari, Grando e Albuquerque (2012): a) De que mundo devemos tratar, do mundo desenvolvido por sua ancestralidade, do mundo externo à ancestralidade ou da relação contraditória desses dois mundos? b) É possível somente o conhecimento ancestral e suas formas próprias de aprendizagem possibilitarem essa capacidade de intervir diretamente sobre sua realidade? c) Qual o papel da escola e, particularmente, da Geografia escolar em relação ao desenvolvimento de conhecimentos escolares e formas de aprendizagens próprias (da educação cultural tradicional) desses povos?

Devemos considerar que o mundo — e mesmo a aldeia, enquanto realidade mais próxima de cada sujeito de determinada comunidade —, foi pensado e organizado muito antes do nascimento das crianças (indígenas), assim como foi pensado e organizado de múltiplas formas, mas, nas quais, cada indivíduo a partir de seu desenvolvimento social pode intervir, reordenar, recriar e ressignificar esse espaço, daí o papel da escola, ajudar na compreensão dos múltiplos mundos existentes. Tassinari, Grando e Albuquerque (2012) nos apresentam algumas provocações que nos levam a reflexões sobre o papel da escola indígena diferenciada e os conhecimentos a ela definidos:

[...] a complexa relação entre as práticas do cotidiano e do cotidiano imaginado com as quais a criança dialoga permanentemente para compreender-se como parte do mundo no qual foi recebida e inserida. [...] os papéis que nos integram a uma sociedade, desde muito cedo, e aquilo que nos vão ensinando sobre as coisas do mundo no qual passamos a interagir e a nos identificar, mas, especialmente, a aprender para melhor compreender-se como parte dele (TASSINARI; GRANDO; ALBUQUERQUE, 2012, p. 7-8).

Quando propomos uma educação escolar indígena diferenciada que lance os indígenas para o futuro e os traga de volta à terra, acreditamos em uma escola tomada por apropriação pelos povos indígenas como espaço de desenvolvimento de seus projetos

socioculturais, que resgate e valorize seus próprios conhecimentos tradicionais, como por exemplo, a percepção e compreensão que os indígenas têm sobre a natureza, o significado cosmológico sobre seus ritos, festas, arte, comida, bebida e medicina, seus conhecimentos e técnicas para construções das casas, sua organização para o trabalho etc. Também, torna-se indispensável lançar-se para caminhos que acessem outros conhecimentos, aqueles definidos a partir da própria comunidade indígena como necessários e desejáveis, “a fim de contribuir com a capacidade de responder às novas demandas geradas a partir do contato com a sociedade global” (LUCIANO-BANIWA, 2006, p. 129). Daí a ideia de lançar-se para o futuro, ou seja, se apropriando dos novos conhecimentos e tecnologias desenvolvidos historicamente a partir da ciência ocidental, mas contando, também, com um retorno à terra e, portanto, resgatando o que por gerações os povos indígenas desenvolveram culturalmente. Consideramos ser esse o grande desafio de uma escola indígena diferenciada.

Não há como desconsiderar que as escolas existentes hoje nos territórios indígenas distribuídas pelo Brasil são resultantes do contato com os povos não indígenas e, de certa forma, surgem até como imposição cultural de um modelo de escola eurocêntrica. Nesse sentido, a escola indígena acaba revelando seu paradoxo: “é percebida ao mesmo tempo como instrumento de empoderamento para a ‘autonomia’ e também como uma armadilha para a domesticação de conhecimentos. As duas coisas acontecem, pois se trata de uma contradição inerente à escola” (GALLOIS, 2014, p. 509).

Ainda que se considere o papel da escola indígena como espaço de construção de cidadania e autonomia, é importante destacar que a escola não é o único espaço de aprendizado. Como afirma Gallois (2014, p. 511), “a escola não é nem o único nem necessariamente um espaço privilegiado para a construção de um saber próprio; os saberes são criados alhures, precisam ser buscados, descobertos por sujeitos que circulam em busca de conhecimento”. As comunidades indígenas também possuem seus conhecimentos próprios que precisam ser comunicados e transmitidos.

É nessa inter-relação que acreditamos haver um caminho possível para uma escola indígena diferenciada, que precisa estar constituída em princípios pedagógicos que considerem os conhecimentos tradicionais e os processos próprios de aprendizagem de cada povo indígena para a partir deles acrescentar os outros conhecimentos considerados “universais”. Portanto, uma escola que articule os conhecimentos tradicionais de cada povo com os conhecimentos científicos e tecnológicos, sem que haja uma hierarquização, mas sim um diálogo intercultural de conhecimentos.

Esta acontece pelo acesso aos conhecimentos universais, pelo uso da língua materna e pela valorização dos conhecimentos e práticas tradicionais dos povos indígenas, que se materializa com calendários escolares adaptados às atividades do povo, no uso de materiais didáticos próprios e na docência de professores indígenas, membros de suas respectivas comunidades (GRUPIONI, 2001, p. 5).

A escola indígena diferenciada trata-se de uma mudança radical em relação à escola, pois propõe uma novidade no sistema educacional brasileiro, uma nova escola, “que respeite o desejo dos povos indígenas por uma educação que valorize suas práticas culturais e lhes dê acesso a conhecimentos e práticas de outros grupos e sociedades” (GRUPIONI, 2001, p. 10).

Para isso acontecer, a comunidade escolar (alunos/as, professores/as, gestores/as, genitores de discentes, lideranças indígenas etc.) precisa ser o agente proponente do currículo escolar. Cohn (2014) considera que o debate sobre as políticas culturais e sobre os regimes de conhecimentos indígenas tem que passar obrigatoriamente pela escola, já que um considerável número de crianças indígenas passa grande parte de seu dia nas escolas, jovens saem de suas aldeias para dar continuidade à sua formação, formam-se em licenciaturas interculturais (ou não) para manter suas escolas com professores/as indígenas. Famílias e/ou comunidades indígenas investem na formação escolar de seus jovens, ao passo que esses jovens investem uma boa parte de seu tempo nas escolas, ou seja, inevitavelmente, grande parte do conhecimento que circula pelas aldeias e comunidades provém da escola ou dialoga com ela.

A partir da escolarização de crianças e adultos indígenas em escolas indígenas, é possível ampliar sua realidade, resgatando e valorizando o conhecimento que é ancestral e utilizando novos instrumentos que lhes permitam atingir outras possibilidades socioculturais e outras perspectivas de mundo, para, assim, serem protagonistas de transformação social.

Cohn (2014) afirma que a implantação de escolas em terras indígenas e para alunos indígenas tem vários impactos: a) econômicos — gerando renda e criação de postos de trabalho; b) políticos — marca a presença da chefia e das lideranças indígenas, põe em pauta na agenda nacional os direitos indígenas, debate sobre representatividade em mecanismos de controle social, cargo no estado; c) culturais — pois os modelos de escola e seus regimes de conhecimento vão determinar o nível de influência cultural sobre um determinado povo.

Em relação aos impactos decorrentes da implantação de uma escola indígena diferenciada, há um quarto elemento, que pode parecer óbvio, mas é determinante para o êxito dos três outros elementos (econômico, político e cultural); trata-se do território, considerando que é este elemento que determinará as territorialidades de seu povo a partir das relações políticas estabelecidas, bem como da gestão e da autonomia sobre a escola de que necessitam, já que seu território possibilitará definir qual desenvolvimento econômico e cultural pretendem. Assim, o território passa a ser peça central.

Trazemos o território para a centralidade porque não estamos considerando a terra em si, ou seja, somente o substrato espacial, mas também a subjetividade presente nela. É o material e o imaterial (SOUZA, 2013). O que está em questão é o direito histórico que os povos indígenas têm sobre o território e a autonomia sobre sua organização espacial, mas, também, o direito aos costumes, línguas, crenças e tradições, porque, no geral, na cosmologia indígena, o material (substrato espacial e todos os recursos naturais presentes nele) e o imaterial (costumes, crenças e tradições) são indissociáveis (MONDARDO, 2018). Considerando que o território é o campo político onde se dão as relações sociais e a escola como um segmento desta política é que vemos a importância da ciência geográfica enquanto conhecimento escolar.

Ensinar uma “Geografia indígena”

Uma “Geografia indígena” para as escolas indígenas diferenciadas. O que estamos considerando afinal? Em que essa Geografia se diferencia das outras geografias escolares? O que a torna uma Geografia indígena?

Podemos considerar que essa Geografia indígena em sua essência não tem diferença de “outras” geografias. Dados os muitos avanços na contemporaneidade, é possível se apropriar do que já foi produzido em relação ao conhecimento geográfico. Não se trata, pois, de começar uma geografia do zero. No entanto, estamos considerando uma apropriação desse conhecimento geográfico para que no campo político-pedagógico possa ser uma Geografia alternativa em uma escola diferenciada, que seja para os indígenas e esteja a serviço de seus interesses econômicos, políticos e culturais.

Tal escola [Geografia] alternativa deve conjurar "a criatividade e o momento cultural da comunidade indígena com uma precisa visão crítica sobre a invasão cultural da sociedade envolvente". Para isso,

deve-se adotar uma metodologia de pesquisa e de ação que tenha como ponto de partida e de chegada a prática social concreta das coletividades indígenas, buscando uma adequada sistematização e ampliação de seu saber em função dos desafios emergentes (REZENDE, 1994, p. 101).

Essa Geografia alternativa deve estar articulada com outros momentos da vida da aldeia, seus conteúdos e metodologias devem se expressar intimamente com o próprio cotidiano da comunidade, seja na relação com a escala local, regional ou global. Para que essa Geografia possa acontecer é necessário fundamentalmente que a mudança ocorra na escola e não somente em um componente curricular, por isso esforços coletivos — seja dos sujeitos diretamente envolvidos na escola, seja das universidades na formação de professores indígenas e no apoio e cooperação na construção de projetos político-pedagógicos, seja no compromisso dos governos em cumprir a Constituição — são indispensáveis para que, só assim, seja possível superar uma escola e, particularmente, uma Geografia ainda hegemônica da escola oficialista.

De forma mais pragmática, essa Geografia indígena precisa propor teórica e metodologicamente um ensino que investigue o espaço geográfico a partir da cosmologia indígena, em que o econômico, político, cultural, físico e humano sejam estudados de forma integrada e em sua tensão social e histórica (REZENDE, 1994). Contudo, não se alcançará essa Geografia alternativa sem a compreensão da cosmologia indígena, sem se conectar com o conhecimento geográfico desenvolvido pelos povos indígenas mesmo antes do processo de escolarização. Algumas perguntas feitas por Rezende (1994, p. 103) serão necessárias para repensar esse ensino de Geografia, como:

De que conhecimentos da ciência geográfica eles necessitam hoje para assegurar a sua própria sobrevivência física e cultural? Que conteúdos ensinar? Com quais métodos? E com quais instrumentos e recursos didáticos? Afinal: que Geografia ensinar? Qual deve ser o "Programa de Geografia" para as escolas indígenas? (REZENDE, 1994, p. 103)

Considerando que cada escola indígena terá respostas próprias, já que a cultura poderá variar mais intensamente ou menos, de acordo com a etnia, não há respostas únicas e prontas. Daí a necessidade de programas de formação de professores indígenas, principalmente de professores da própria comunidade.

Como caminho possível para essa escola e Geografia indígenas, podemos considerar o Referencial Curricular Nacional para a Educação Escolar Indígena — RCNEI e, especificamente, o capítulo referente à Geografia como um dos referenciais. Para a

elaboração do RCNEI, o MEC reuniu uma equipe formada na sua maioria por educadores com experiência em escolas indígenas e na formação de professores indígenas.

O documento tem como objetivo central “fazer refletir sobre o desenvolvimento curricular e as experiências pedagógicas existentes ou que poderão emergir no interior das escolas indígenas” (BRASIL, 1998, p. 13). Consideramos que este documento representa um importante avanço na legislação educacional brasileira por propor um referencial curricular específico para as escolas indígenas. Matos e Monte (2006) consideram que, do ponto de vista político, o RCNEI apresenta-se como ferramenta estratégica para a implementação das escolas indígenas no Brasil, pois, nele: 1) construiu-se um consenso sobre os fundamentos e orientações à nova política para educação escolar indígena; 2) contou-se com participação ativa de centenas de professores indígenas na formulação inicial e final do RCNEI; 3) observou-se a utilização do RCNEI por lideranças e professores indígenas como instrumentos políticos, considerando que neste documento estão registradas as obrigações dos órgãos governamentais. Visto isso, qual e como é a proposta de Geografia a ser ensinada nas escolas indígenas?

A Geografia apresentada no RCNEI é aquela que se preocupa em dar visibilidade para a diversidade de organizações espaciais indígenas e não indígenas, com diferentes lugares, paisagens e territórios, ou seja, com muitas geografias, onde cada povo tem sua própria forma de se relacionar com a natureza e com outros povos. Por isso a necessidade de entender e explicar cada espaço geográfico em que se insere cada escola indígena, tendo como elemento definidor dessa organização espacial, segundo o próprio documento, a cultura, o trabalho e a forma de apropriação do espaço.

Para definir o papel da Geografia enquanto conhecimento capaz de desvelar o mundo de cada povo indígena, e este com outros mundos, professores indígenas que contribuíram com a construção do RCNEI definiram uma “Geografia Indígena” como aquela que possibilita

(...) o entendimento da aldeia e do mundo. Do nosso mundo e do mundo do branco. E a cidade, o Brasil e os outros países. Geografia é a história do mundo. O mundo é a terra, a terra é a aldeia, o rio, o rio que cai num outro rio, que cai num outro rio, que cai no mar. Geografia é o depois do mar (BRASIL, 1998, p. 226).

É importante salientar que a visão de mundo a partir do ensino e dos estudos geográficos voltados para uma educação escolar indígena diferenciada vai além do descritivo e do substrato material como análise espacial, sem com isso estarmos

desconsiderando a habilidade descritiva e o substrato material da análise geográfica. Mas destacamos, para além disso, levar em conta o fator imaterial ao componente geográfico, ou seja, propomos que se volte para a educação indígena tradicional e a partir dela se incorpore o conhecimento que culturalmente foi desenvolvido por cada povo indígena, distinto do conhecimento científico. Portanto, o que se propõe é uma geografia científica ocidental articulada com o conhecimento geográfico espacial que os povos indígenas desenvolveram por gerações de uso de suas terras tradicionalmente ocupadas. Considera-se, ainda, a importância de destacar uma Geografia que não fragmente o físico do humano, que não separe o material do imaterial, o palpável do imaginário, pois essa Geografia dicotomizadora não é permissiva às relações afetivas que lhes trazem o conforto e desconforto com o mundo indígena.

A Geografia enquanto disciplina escolar que relaciona o conhecimento geográfico tradicional indígena constituído por gerações com o conhecimento geográfico cientificamente construído ao longo da história não ameríndia 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, ou, como é definido o campo da Geografia por Gomes (2017, p. 20):

(...) é o campo de estudos que interpreta as razões pelas quais coisas diversas estão situadas em posição diferentes ou por que as situações espaciais diversas podem explicar qualidade diferentes de objetos, coisas, pessoas e fenômenos.

É através de suas categorias e conceitos que a Geografia permite entender e explicar cada mundo. Ao descrever e analisar suas paisagens, os alunos compreenderão o processo de transformação espacial, com o significado dos elementos presentes. A relação cotidiana com o lugar em que vivem os tornarão conscientes sobre o que sentem e com o que se identificam ou não, podendo relacionar o seu lugar com outros lugares, compreender que os lugares têm suas próprias características, mas também espelham outros lugares e que uma terra indígena demarcada pode significar a existência de muitos territórios. Isso porque cada grupo define suas relações de poder — não poder como medição de forças, mas

como delimitações e definições das relações políticas, culturais e econômicas entre os grupos de dentro e os de fora dos territórios.

Quando afirmamos que o ensino da Geografia deve articular os conhecimentos geográficos tradicionalmente construídos pelos povos indígenas e os conhecimentos geográficos cientificamente construídos pelos povos europeus, estamos afirmando que a geografia — ainda que esse nome seja uma criação europeia, o fenômeno geográfico em si não é — está em todos os povos, antes, durante e depois da sistematização da geografia moderna. Ao se construir espacialmente o meio de relações sociais entre homens/mulheres e estes/as com a natureza se faz geografia e, por isso, os povos ameríndios, mesmo antes do contato com os colonizadores, construíram um conhecimento geográfico.

É nessa perspectiva que pensamos o ensino de Geografia para uma escola indígena, ou, como é sugerido aqui, uma “Geografia Indígena” deve ser trabalhada sem hierarquização de conhecimentos, sem preconceito sobre o que supostamente se define “universalmente” como conhecimento geográfico, independentemente do fato de o ensino de Geografia se dar a partir de uma disciplina escolar como é o modelo de escola eurocêntrica, ou como conteúdo a ser trabalhado na escola. Além disso, a geografia deve estar articulada a outros conhecimentos disciplinares, ou seja, há a necessidade de um trabalho interdisciplinar. Segundo Melià (1999), a educação indígena tradicional integra em um mesmo processo educativo distintos elementos, ou seja, inter-relaciona a língua, a economia e o parentesco como ação pedagógica de transmissão para suas crianças e jovens. Luciano-Baniwa (2006) converge com os três elementos identificados por Melià (1999), contudo, acrescenta mais um elemento presente na educação indígena tradicional: o território.

(...) prática pedagógica tradicional indígena integra, sobretudo, elementos relacionados entre si: o território, a língua, a economia e o parentesco. São os quatro aspectos fundamentais da cultura integrada. De todos eles, o território e a língua são os mais amplos e complexos. O território é sempre a referência e a base de existência, e a língua é a expressão dessa relação. O modo como se vive esse sistema de relações caracteriza cada um dos povos indígenas (LUCIANO-BANIWA, 2006, p. 131).

Segundo Faria (2003), o termo território não existe no vocabulário original de nenhuma língua indígena do Brasil. Este termo é introduzido ao vocabulário indígena a partir do processo de colonização iniciado no Brasil no século XVI. Ainda segundo a mesma autora, o conceito de território não se adequava aos povos indígenas, pois eles podiam ir e vir sem tutela e sem pré-condição. Somente com o contato com os não indígenas (os

“brancos”) que eles passaram a associar a terra ao território como limite político-espacial. Portanto, para a autora, antes da chegada dos europeus na América, os indígenas não apresentavam territórios por dois motivos: 1) por considerar que território seria uma projeção espacial criada pelo Estado, com limites permanentes espacialmente e territorialmente, logo, essa não era a forma de organização espacial dos povos indígenas; 2) por não projetarem o território como organização espacial não havia o conceito território no vocabulário indígena.

Concordo com a autora o fato de não existir o conceito território em nenhuma das línguas indígenas presentes na América, porém, discordo de que os povos indígenas não projetavam uma forma territorial sobre seus espaços geográficos.

Território é uma projeção resultante da ação humana sobre o espaço e não é qualquer ação humana que projeta o território no espaço, mas sim as relações de poder com base na dimensão política. Assim, os grupos sociais criam o território, independentemente da presença ou não do Estado. Portanto, território não é sinônimo de espaço concreto, nem é imutável, sua temporalidade pode ser duradoura ou temporária (SOUZA, 2000, 2009, 2013).

Como exemplo, vou citar o povo Gavião do sudeste paraense — Parkatêjê, Kyikatêjê e Akrãtikatêjê —, originário dos Timbira que, pelos conflitos internos que aconteciam mesmo antes da chegada dos colonizadores, encontrou na criação de novos territórios uma forma de evitar a autodestruição pelas dissidências internas. A partir do século XIX, com os primeiros registros de contatos entre o povo Gavião e os “brancos”, a estratégia de expansão territorial se intensificou. Segundo Ferraz (1984), os grupos dissidentes buscaram a formação de novos territórios como forma de manter suas identidades. Daí resultou a origem dos diferentes grupos Gavião, delimitando seus territórios a partir da posição em relação ao Rio Tocantins, que definiu suas denominações (Parkatêjê, que é “o povo da jusante”; Kyikatêjê, “o povo dono do rio acima” ou “o povo da cabeça do rio”; Akrãtikatêjê, “o povo da montanha”), cada um definindo seus territórios e territorialidades.

Dessa forma, mesmo antes da chegada dos colonizadores europeus à América, os povos pré-colonização já projetavam territórios no espaço, definiam suas normas e relações de poder, suas identidades e, portanto, suas territorialidades. Por isso, afirmamos que território existia nas suas relações espaciais e, por conseguinte, território existia nas suas práticas educativas, daí a afirmação de Luciano-Baniwa (2006) quanto ao território como um dos elementos integradores da educação indígena tradicional.

O território não é somente o substrato material e delimitado, onde o que caracteriza este território são os elementos naturais e artificiais presentes neste espaço definido, mas,

nele, se projetam as relações humanas com a natureza de forma inter-relacional. Desta forma, o natural, o político, o cultural e o econômico são intrínsecos à sua dimensão territorial. Desta forma, ainda que se proponha trabalhar nas escolas indígenas o conhecimento geográfico a partir de uma disciplina (Geografia) escolar, torna-se fundamental seu desenvolvimento interdisciplinar, em práticas de aprendizagens interligadas a outros componentes curriculares, sem as tradicionais dicotomias da ciência geográfica moderna.

Portanto, consideramos que cada aluno, seja indígena ou não, antes mesmo de ingressar na escola já traz um conhecimento espacial geográfico adquirido a partir de suas experiências cotidianas — como dissemos anteriormente sobre o conhecimento geográfico, este se constrói tanto pela formalidade do ensino de Geografia nas escolas, quanto pelas experiências cotidianas de cada indivíduo, sendo a distinção que fazemos apenas em relação à consciência que cada indivíduo faz sobre os fenômenos geográficos. Daí a importância de se ensinar Geografia nas escolas, pois essa disciplina tem papel fundamental na construção do que aqui chamamos de raciocínio geográfico. Sobre o conhecimento espacial geográfico dos indígenas construído a partir de sua cultura, considera-se que:

Esse saber do aluno, (...) não fragmenta nem atomiza os dados do espaço, como faz a Geografia Positivista Tradicional. Ele tende a identificar no espaço a interdependência dinâmica dos seus diferentes "aspectos". Nessa medida, pode e deve ser levado em conta pelo ensino formal de Geografia, já que se trata de um autêntico saber, passível de enriquecimento e universalização pela Ciência Geográfica, e não de um não-saber ou de um obstáculo ao "verdadeiro" saber geográfico (RESENDE, 1994, p. 102).

Trata-se, então, de uma relação intercultural e não de uma "devoração cultural". Como disse o líder indígena Krenac: "existe a possibilidade de que 'ambos os lados' possam narrar suas tradições sem que nenhum queira dominar nem 'engolir' o outro" — o que ele chama de 'interação' (RESENDE, 1994, p. 102). Mondardo (2018) traz exemplos que fazem referências ao antropofagismo ou à "devoração cultural", aquela que elimina a outra, quando uma cultura engole a outra, a cultura europeia engolindo todas as outras culturas presentes no Brasil pré-colombiano, estabelecendo a marca do eurocentrismo. Mas, também, a antropofagia como metáfora à incorporação do outro, tendo como a destruição do original, transformando e dando nascimento ao novo. Dialeticamente, as culturas se absorvem. Assim, "não seriam os valores externos que deveriam predominar sempre nas

relações no novo mundo. Os valores estrangeiros deveriam ser absorvidos ou incorporados” (MONDARDO, 2018, p. 98).

Por fim, o ensino de uma “Geografia Indígena” exige a árdua tarefa de articulação dos conhecimentos desenvolvidos pelos povos indígenas e não indígenas sem que uma cultura devore a outra, sem que uma substitua a outra, podendo, pelo contrário, acolher as várias narrativas. No caso do ensino de Geografia nas escolas indígenas, consideramos sua importância como conhecimento por possibilitar ganhos aos alunos no espaço social e político, tornando compreensivas suas espacialidades e territorialidades.

Considerações Finais

Ainda são muitos os desafios para a construção de escolas indígenas diferenciadas no Brasil, não sendo menos desafiador um ensino de geografia para essas escolas. Obrigatoriamente, é preciso estar inserido no cotidiano das comunidades indígenas e compreender suas cosmologias para contribuir nessa construção, ainda que não caiba a nós, professores/as e pesquisadores/as “brancos”, de forma unilateral, a tarefa de construir uma educação escolar indígena diferenciada, o que e como ensinar na escola e, com isso, definir sua organização. Partindo da própria demanda escolar dos indígenas, cabe a nós, não indígenas, assessorar cuidadosamente para não cair na armadilha de impor nossos desejos e visões. Não se trata aqui de assumir uma atitude passiva e apolítica, mas sim de abrir caminho para uma assessoria dialogada, contribuindo com a experiência científica e pedagógica que construímos durante nossa formação docente e acadêmica.

Ainda que raramente utilizem o termo, é cada vez mais frequente a demanda dos índios pela sistematização e preservação de seu próprio conhecimento espacial, assim como é nítida a sua vontade de conhecer e “dominar” a lógica que governa o espaço do branco.

Temos observado, atuando junto às escolas indígenas, que é cada vez mais frequente a demanda dos povos indígenas pelo resgate, pela preservação e pela sistematização de seu próprio conhecimento espacial, linguístico, entre outros, assim como tem sido perceptível a vontade desses povos de conhecer e de se apropriar da lógica que orienta o espaço do “branco”. Daí a importância de trazer para o debate a centralidade das escolas indígenas diferenciadas e, a partir delas, do conhecimento geográfico, ambos como meios de construção de um espaço cidadão, ou seja, de uma educação escolar indígena concebida e organizada pelas próprias comunidades indígenas.

Estamos cientes que essa escola indígena necessita muito mais do que vontade, pelo que requer ações continuadas de dentro e de fora das aldeias, como a formação de professores indígenas para que eles possam ser sujeitos ativos nessa criação e construção de uma escola indígena diferenciada, além de parcerias com as universidades e Organizações Não Governamentais como forma de cooperação e apoio, bem como a vontade política do Governo de respeitar a Constituição.

A escola indígena diferenciada não se refere a uma escola “integradora” dos povos indígenas à sociedade nacional, sem respeito às diferenças culturais e sem a devida valorização das técnicas e métodos de aprendizado ancestrais desses povos, e sim se refere a uma escola que tornará os povos indígenas “verdadeiros” cidadãos brasileiros.

Acredito que um ensino de geografia (como disciplina escolar e não apenas como conteúdo), a partir de uma educação escolar indígena diferenciada, não só potencializa o desenvolvimento de um raciocínio geográfico, como “joga os índios para o futuro e para o ecúmeno” (CASTRO, 2008, p. 166). Isso significa construir uma consciência de resistência territorial frente aos desafios e ameaças em relação à existência física e cultural desses povos e estabelecer um “espaço de vida onde se garante a sobrevivência étnica, histórica e cultural” (ESCOBAR, 2016, p. 8).

A necessidade e importância de uma escola diferenciada aos povos indígenas refere-se à resistência e manutenção de seus territórios e, conseqüentemente, à manutenção da própria vida desses povos. A construção de um raciocínio geográfico em que se apropriam de forma consciente da geografia que já possuíam e constructo da relação social com a natureza desenvolvido por gerações, com uma geografia sistematizada cientificamente, possibilita o empoderamento frente ao contato com a sociedade globalizada.

Esse raciocínio geográfico permite a compreensão de si no mundo, como a própria importância que esses povos têm para o mundo, já que a existência da vida indígena em seus territórios exige a manutenção das florestas, de onde se torna consistente a manutenção e demarcação de novas Terras Indígenas como garantia dos direitos éticos e constitucionais desses povos e, também, como forma de manter em pé as florestas, seja pelo controle do desmatamento, seja como exploração da biodiversidade de forma controlada (SILVA; PUREZA, 2019). No entanto, é preciso criar meios de resistência aos ataques e ameaças à presença desses povos e de seus territórios, tendo a escola diferenciada muito a contribuir nesse processo.

Referências

ACONTECEU. Povos indígenas no Brasil 1980. Rio de Janeiro: CEDI. Edição Especial, Nº 6, Abr., 1981.

ÂNGELO, Francisca Novatino P. de. A educação escolar indígena e a diversidade cultural no Brasil. In: GRUPIONI, Luís Donizete B. (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. (Coleção Educação Para Todos)

BRASIL. Referencial curricular nacional para as escolas indígenas. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

CASTRO, Eduardo Viveiro de. Temos que criar um outro conceito de criação. In: SZTUTMAN, Renato (Org.). **Eduardo Viveiros de Castro.** Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2008.

COHN, Clarice. A cultura nas escolas indígenas. In: CUNHA, Manuela Carneiro da; CESARINO, Pedro de Niemeyer (Orgs.). **Políticas culturais e povos indígenas.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

ESCOBAR, Arturo. **Territórios de diferença:** a ontologia política dos “direitos ao território”. Cuadernos de Antropología Social. VII Jornada Santiago Wallace de Investigación em Antropologia Social, Instituto de Ciências Antropológicas da Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires, 2016.

FARIA, Ivani Ferreira. **Território e Territorialidade Indígenas do Alto Rio Negro.** Manaus. Editora Universidade Federal do Amazonas, 2003.

GALLOIS, Dominique Tilkin. A escola como problema: algumas posições. In: CUNHA, Manuela Carneiro da; CESARINO, Pedro de Niemeyer (Orgs.). **Políticas culturais e povos indígenas.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. **Quadros geográficos:** uma forma de ver, uma forma de pensar. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

GRUPIONE, Luís Donisete Benzi. A educação escolar indígena no Brasil: a passos lentos. In: **Povos Indígenas no Brasil — 1996-2000.** São Paulo: Instituto Socioambiental, 2000.

LANDA, Mariano Báez. Universidades interculturales en México: comentarios desde una mirada antropológica. In: LANDA, Mariano Báez; HERBETTA, Alexandre Ferraz (Orgs.). **Educação indígena e interculturalidade:** um debate epistemológico e político. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2017.

LUCIANO-BANIWA, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro:** o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje. Brasília: MEC/SECADI/LACED/Museu Nacional, 2006.

MATOS, Kleber Gesteira; MONTE, Nietta Lindenberg. O estado da arte da formação de professores indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, Luíz Donisete Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. (Coleção Educação Para Todos).

MELIÀ, Bartolomeu. **Educação indígena na escola**. Cadernos Cedes, ano XIX, nº 49, Dezembro/99.

MONDARDO, Marcos. **Territórios de trânsito: dos conflitos entre Guarani e Kaiowá, paraguaios e “gaúchos” à produção de multi/transterritorialidades na fronteira**. Rio de Janeiro: Consequência, 2018.

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

SILVA, Gustavo da; PUREZA, Marcelo Gaudêncio Brito. A demarcação de terras indígenas na Amazônia Legal. **Revista NUPEM**. Campo Mourão, v. 11, n. 22, p. 43-53, jan./abr. 2019.

SOUZA, Marcelo Lopes de. O Território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, I. E. de; GOMES, P. C. da C.; CORRÊA, R. L. (Orgs.). **Geografia: conceitos e temas**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

_____. “Território” da divergência (e da confusão): em torno das imprecisas fronteiras de um conceito fundamental. In: SAQUET, M. A.; SPOSITO, E. S. (Orgs.). **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2009.

_____. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

TASSINARI; A. M. I.; GRANDO, B. S.; ALBUQUERQUE, M. A. dos S. (Orgs.). **Educação Indígena: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização**. Florianópolis: UFSC, 2012.

Submetido em 26/09/2019

Aprovado em 20/03/2020

Licença *Creative Commons* – Atribuição NãoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)

* O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).