

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS NATURAIS E EXATAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

Airton Rosa Lucion Guites

**GEOGRAFIA E LIVRO DIDÁTICO: REPRESENTAÇÃO DOS POVOS
INDÍGENAS**

Santa Maria, RS

2019

Airton Rosa Lucion Guites

GEOGRAFIA E LIVRO DIDÁTICO: REPRESENTAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGGEO), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), como requisito para a obtenção do título de **Mestre em Geografia.**

Orientador: Eduardo Schiavone Cardoso

Santa Maria, RS

2019

Airton Rosa Lucion Guites

GEOGRAFIA E LIVRO DIDÁTICO: REPRESENTAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGGEO), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), como requisito para a obtenção do título de **Mestre em Geografia.**

Aprovado em 13 de dezembro de 2019

Eduardo Schiavone Cardoso, Dr. (UFSM)
(Presidente/Orientador)

Gilda Maria Cabral Benaduce, Dra. (UFSM)

Aristeu Castilhos da Rocha, Dr. (IFF Campus Júlio de Castilhos)

Santa Maria, RS

2019

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Maria Aparecida e Edson, pelo apoio e compreensão ao longo da trajetória da pesquisa. Dedico também ao meu irmão, Jair, pela torcida e ajuda. Também dedico a minha avó materna, Deolinda Maria, que embora não esteja entre nós nesse momento, contribuiu muito para minha formação enquanto ser humano e sempre me incentivou aos estudos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, pelas bênçãos depositadas em minha vida.

À Universidade Federal de Santa Maria, pela oportunidade de me aperfeiçoar dentro da minha profissão.

Ao meu orientador, Eduardo Schiavone Cardoso, pela dedicação e paciência ao desenvolvimento desta pesquisa.

À minha família, pelo apoio e participação na minha vida e trajetória acadêmica.

À equipe diretiva e corpo docente das escolas em que leciono em Bossoroca/RS, que se dispuseram a adequar seus horários para a conclusão do mestrado simultaneamente ao trabalho.

Aos professores de Santa Maria/RS que aceitaram participar da entrevista, contribuindo para o alcançar dos objetivos.

As escolas, sebos e professores que doaram os livros didáticos para servirem de análise desta pesquisa.

Aos meus amigos, dentro e fora da universidade, que sempre estiveram ao meu lado, dando suporte a minha vocação.

*Eu vivia em plena harmonia com a natureza
Mas um triste dia, o kariwa invasor
No meu solo sagrado pisou
Desbotando o verde das florestas
Garimpando o leito desses rios
Já são cinco séculos de exploração
Mas a resistência ainda pulsa no meu coração
(Trecho da música “Índio do Brasil”, de David
Assayag).*

RESUMO

GEOGRAFIA E LIVRO DIDÁTICO: REPRESENTAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS

AUTOR: Airton Rosa Lucion Guites
ORIENTADOR: Eduardo Schiavone Cardoso

O Brasil é uma nação plural, formada através da miscigenação de diversas etnias, dentre as quais há os povos indígenas. A Geografia, sendo uma ciência que se dedica a estudar a relação entre a sociedade e a natureza, deve analisar a questão indígena pela ótica da territorialidade, da organização espacial e da participação social enquanto agentes políticos. Os indígenas passaram por etapas distintas na historiografia do país, mas uma característica sempre presente foi o processo de aculturação imposto pelo colonizador europeu e que se manteve nas entrelinhas mesmo após a Independência. Para a Geografia entender as articulações dos povos indígenas no território brasileiro do século XXI, é imprescindível reportarmo-nos ao passado, entendendo como os indígenas participaram da formação do Brasil ao mesmo tempo em que foram “apagados” pela transfiguração étnica. Sob o viés da educação, a Geografia enquanto disciplina escolar tem o dever de abordar os povos indígenas, embora nem sempre isso aconteça de forma satisfatória. Através de materiais de ensino, como os livros didáticos, a Geografia insere-se no campo educacional e oferta aos alunos o desenvolvimento da capacidade de observar, interpretar e refletir a realidade. Apesar de haver muitas críticas metodológicas sobre os livros didáticos, eles ainda são os materiais de maior acesso e disseminação nas escolas brasileiras. Sendo assim, tem-se o tema desta pesquisa, que é a representação dos povos indígenas nos livros didáticos de Geografia. A problemática que norteará a pesquisa será: os livros didáticos de Geografia representam os indígenas como agente social e político do espaço? A fim de solucionar tal problema, foi analisado e investigado, por meio de critérios específicos, a forma como os indígenas são abordados pela Geografia em obras desse segmento por várias décadas. Por conseguinte, foram entrevistados professores de Santa Maria/RS a fim de entender qual sua visão a respeito deste assunto. Como resultados, os livros didáticos foram divididos em três períodos, em que apresentaram uma evolução metodológica sobre a abordagem dos indígenas, mas ainda possuem muitos aspectos a melhorar. Com relação aos professores, percebeu-se que não houve enfoque da temática ao longo de sua formação acadêmica, o que prejudica na atuação docente.

Palavras-chave: Geografia, Indígenas, Livro didático, Educação, Ensino.

ABSTRACT

GEOGRAPHY AND TEXTBOOK: REPRESENTATION OF INDIGENOUS PEOPLES

AUTHOR: Airton Rosa Lucion Guites
ADVISOR: Eduardo Shiavone Cardoso

The Brazil is a plural nation, formed through the mixing of different ethnicities, among which there are indigenous people. Geography, being a science dedicated to studying the relationship between society and nature, must analyze the indigenous question from the perspective of territoriality, space organization and social participation as political agents. The indigenous people went through different stages in the historiography of the country, but a characteristic always present was the acculturation process imposed by the European colonizer that stayed in the implied sense even after the Independence. For Geography understands the articulations of indigenous people in the Brazilian territory of the 21st century, it is imperative to refer back to the past, understanding how the indigenous participated in the formation of Brazil at the same time as they were "erased" by the ethnic transfiguration. Under the bias of education, the Geography as a school discipline has the duty to consider the issue of indigenous people, although this does not always happen in a satisfactory way. Through teaching materials, such as textbooks, the geography is embedded in the educational field and offer students the development of the ability to observe, interpret and reflect reality. Although there are many methodological critiques about textbooks, they still are the materials of increased access and dissemination in Brazilian schools. Thus, we have the theme of this research, which is the representation of indigenous people in Geography textbooks. The problem that will guide the research will be: the textbooks of Geography represent the indigenous as social and political agent of space? In order to answer this question, was analyzed and investigated, by specific criteria, the way indigenous people are approached by Geography in books of this segment for several decades. Therefore, teachers from Santa Maria/RS were interviewed to understand their view about this subject. As a result, the textbooks were divided into three periods, which presented a methodological evolution about the indigenous approach, but that still has many aspects to improve. Regarding teachers, it was noticed that there was no focus on the theme throughout their academic education, which impairs their teaching performance.

Key words: Geography, Indigenous people, Textbook, Education, Teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Foto de um índio e sua residência, no livro “Terra Brasileira”	79
Figura 2 – Mapa das etnias indígenas brasileiras, no livro “Estudos Sociais”	81
Figura 3 – Mapa dos conflitos entre indígenas e setores da economia da sociedade pela posse de terras, no livro “Panorama Geográfico do Brasil”	85
Figura 4 – Visão geográfica do mundo através de uma etnia indígena, no livro “Construindo a Geografia”	87
Figura 5 – Reflexão sobre o conceito geográfico de “território” para algumas etnias indígenas, no livro “Geografia – Espaço e Vivência”	91
Figura 6 – Discussão sobre terras indígenas e seus conflitos sociais, no livro “Perspectiva Geográfica”	93
Figura 7 – Análise político-social dos povos indígenas na contemporaneidade, no livro “Por Dentro da Geografia”	95

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Lista de livros didáticos utilizados pela pesquisa	72
Tabela 2 – Parâmetros de análise da pesquisa	74
Tabela 3 – Síntese da análise dos livros didáticos	75
Tabela 4 – Resposta dos professores a questão 10 da entrevista	98

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANAÍ	Associação Nacional de Ação Indígena
APIB	Articulação dos Povos Indígenas do Brasil
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CPI	Comissão Pró-Índio
CPI/AC	Comissão Pró-Índio do Acre
CTI	Centro de Trabalho Indigenista
ECO-92	Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
IBEP	Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ISA	Instituto Socioambiental
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
RCG	Referencial Curricular Gaúcho
RS	Rio Grande do Sul
RJ	Rio de Janeiro
SPI	Serviço de Proteção do Índio
STF	Supremo Tribunal Federal
UNI	União das Nações Indígenas
UNIJUÍ	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	17
2.1 CAPÍTULO 01: POVOS INDÍGENAS BRASILEIROS	17
2.1.1 Definição de índio	17
2.1.2 Indígenas na historiografia brasileira	19
2.1.3 Indígenas no Rio Grande do Sul e em Santa Maria	26
2.1.4 Presença Guarani Mbyá e Kaingang em Santa Maria	33
2.2 CAPÍTULO 02: QUESTÃO INDÍGENA NA CIÊNCIA GEOGRÁFICA	41
2.2.1 Contribuição e presença indígena na Geografia brasileira	41
2.2.2 Ensino de Geografia e indígenas	49
2.2.3 Novos ramos para a abordagem indígena na Geografia	54
2.3 CAPÍTULO 03: O ENSINO DE GEOGRAFIA E O LIVRO DIDÁTICO	55
2.3.1 Historiografia do livro didático no Brasil	55
2.3.2 Geografia Escolar e os livros didáticos	58
2.3.3 Questão indígena nos livros didáticos de Geografia	63
2.3.4 Ideologia nos livros didáticos e a abordagem indígena	67
3 RESULTADOS E DISCUSSÕES	72
3.1 ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA	72
3.1.1 Livros didáticos entre 1950, 1960 e 1970 (1º Período)	76
3.1.2 Livros didáticos entre 1980 e 1990 (2º Período)	82
3.1.3 Livros didáticos entre 2000 e 2010 (3º Período)	87
3.2 ENTREVISTA COM PROFESSORES	96
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	107
ANEXO A – Entrevista com professores	115

1 INTRODUÇÃO

A pluralidade é a palavra que define o Brasil. A gênese da formação socioespecial brasileira está alicerçada na miscigenação entre uma diversidade de povos e culturas. Entre eles, as etnias indígenas que habitavam o território antes da chegada do colonizador europeu. Tais etnias desempenharam papel fundamental na construção do novo país e se fazem presentes até a contemporaneidade, muito embora não obtenham o reconhecimento da sociedade por diversos fatores, dentre eles o preconceito.

Os indígenas, assim como outras etnias, formam o Brasil. E não são importantes apenas pelo seu significado no passado histórico, mas principalmente porque na atualidade ainda são importantes como agentes sociais e políticos que formam as estruturas e conexões do território nacional. A incansável batalha por visibilidade conquistou frutos, pois hoje os povos indígenas são pautas na mídia e em debates em Brasília. Ser indígena é cultivar e sentir as crenças, a moral, a ética e as tradições de uma etnia, é resistir em meio a pressão de um mundo globalizado que persiste em homogeneizar culturas, é enfrentar todo tipo de injustiça que a sociedade nacional venha a promover por menosprezar as emoções e as vivências de um povo.

À ciência geográfica cabe analisar os povos indígenas brasileiros sob a ótica das contribuições de seus conhecimentos tradicionais à Geografia do Brasil; bem como a forma pela qual tais etnias se organizam espacialmente na sociedade; sua relação com as categorias de análise desta ciência (território, espaço, paisagem, região e lugar); suas articulações como agentes sociais e políticos no espaço geográfico; e sua representação no processo de ensino-aprendizagem na Geografia Escolar.

Trazer o olhar geográfico para a questão indígena nos livros didáticos da disciplina é fundamental para construir o senso crítico nos estudantes, a fim de que eles compreendam as injustiças cometidas ao longo da história do país e que ainda persistem através de preconceitos construídos no imaginário coletivo e também por pressões políticas para alterações da legislação que interfere no modo de vida dessa população.

A Geografia pode contribuir bastante para o esclarecimento de ideias generalizadoras que inferiorizam os indígenas e prejudicam a compreensão da sua

realidade. A Geografia pode fomentar nos alunos a reflexão sobre a territorialidade indígena na atualidade e suas implicações políticas frente aos avanços do agronegócio, ao extrativismo ilegal e a visibilidade alcançada pelas reivindicações através das mídias digitais, ganhando cada vez mais força.

Enquanto disciplina escolar, a Geografia oferta aos estudantes a possibilidade de compreender as questões físicas e humanas da organização do espaço, capacitando-os para observar, interpretar e refletir a realidade. Existem vários materiais e metodologias que auxiliam no processo de ensino-aprendizagem de Geografia e com o passar das décadas as novas tecnologias assumiram papel primordial. Todavia, o livro didático ainda se apresenta como o material de ensino mais utilizado nas escolas brasileiras, uma vez que o país se destaca como maior produtor deste segmento literário no mundo.

Podemos compreender o livro didático como sendo um material impresso, contendo diversos conteúdos e com o propósito de nortear o professor a respeito do desenvolvimento de suas aulas. Dentre os diversos conteúdos que se inserem nos livros didáticos de Geografia, há os povos indígenas. A cultura e história destes povos é primordial para a análise do território brasileiro, desde o período anterior à colonização até a contemporaneidade. O estudo dos povos indígenas nas escolas e nos livros didáticos é amparado pela Lei 11.645/2008 e deve promover o respeito as diferenças e a valorização da cultura e da história.

Baseado na importância da Geografia como disciplina escolar, tem-se o tema deste projeto que é a representação dos indígenas brasileiros nos livros didáticos de Geografia. Pautando-se nisso, o problema de pesquisa versa em solucionar a seguinte pergunta: os livros didáticos de Geografia representam os indígenas como agente social e político do espaço?

Frente a esse problema, o objeto geral da pesquisa consiste em analisar a representação dos povos indígenas do Brasil nos livros didáticos de Geografia do Ensino Fundamental; e como objetivos específicos: (1) Verificar o modo como a cultura e cidadania dos povos indígenas do Brasil são representados nos livros didáticos de Geografia; (2) Investigar sobre o contexto histórico em que os livros didáticos foram produzidos para compreender a visão geográfica colocada pelo autor

da obra; (3) Entrevistar professores de Geografia para questionar sobre os indígenas nos livros didáticos.

Entender a formação social do Brasil nos períodos colonial, imperial e republicano, para enfim compreender os reflexos que isto causou na sociedade brasileira do século XXI, é um trabalho árduo e complexo. Os indígenas sempre foram – e continuam sendo – partes integrantes e formadores desta nação plural.

Os povos indígenas enquanto agentes políticos e sociais do espaço geográfico estão presentes nas memórias das escrituras dos desbravadores europeus na América da mesma forma em que se fazem presentes nas articulações da contemporaneidade para reivindicar seus direitos legais e lutar pela manutenção de sua cultura.

Frente as investidas da globalização e das novas tendências políticas no âmbito nacional, ser indígena é uma questão de resistência étnica. A presença indígena nos dias atuais no espaço geográfico brasileiro é a representação vívida da resistência de uma tradição, que através de sua coesão sociocultural e de sua relação íntima com o território, conseguiram enfrentar o processo de aculturação e conquistar direitos civis como qualquer outro cidadão.

Esta pesquisa torna-se relevante para a ciência geográfica e para o ensino, pois documenta uma fase da produção de livros didáticos no Brasil, sendo que é importante ao licenciado em Geografia possuir o conhecimento da gênese da formação histórica, cultural e étnica do país, para que através da educação se contemple a coletividade de maneira igualitária e valorize a pluralidade da nação.

Também é importante ao licenciado em Geografia que compreenda a atualidade dos povos indígenas, uma vez que estes se articulam como agentes políticos em defesa de sua existência. Os indígenas são sujeitos da produção do espaço geográfico e é preciso entender sua relação sociocultural com o meio ambiente.

Em relação a academia, é imprescindível o estudo desta diversidade, tendo em vista que a mesma precisa formar profissionais habilitados para refletir essas questões em sala de aula. Os professores precisam de uma formação acadêmica que fomente o conhecimento verídico sobre os indígenas a fim de estimular profissionais

capacitados para uma educação geográfica que rompa com as amarras do preconceito e da desinformação. O governo e as escolas precisam ser mais rigorosos com a seleção de obras educativas para colocar a serviço da população materiais que irão fomentar o senso crítico da geopolítica socioespacial do Brasil contemporâneo.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1 CAPITULO 01: POVOS INDÍGENAS BRASILEIROS

2.1.1 Definição de índio

Para refletirmos a questão indígena no Brasil, é imprescindível que compreendemos a definição de índio na ciência. Existem vários estudiosos que estabeleceram suas definições para a palavra “índio” ou “indígena”, bem como a legislação nacional faz menção a definições oficiais e políticas.

No Brasil, a vasta pesquisa antropológica de Darcy Ribeiro (1922-1997) se dedicou a conhecer, estudar e refletir acerca dos diversos povos indígenas que habitavam nosso país. Segundo Riberio (1970):

Indígena é, no Brasil de hoje essencialmente, aquela parcela da população que apresenta problemas de inadaptação à sociedade brasileira, em suas diversas variantes, motivados pela conservação de costumes, hábitos ou meras lealdades que a vinculam a uma tradição pré-colombiana. Ou, ainda mais amplamente: índio é todo indivíduo reconhecido como membro por uma comunidade de origem pré-colombiana que se identifica como etnicamente diversa da nacional e é considerado indígena pela população brasileira em que está em contato. (RIBEIRO, D., p. 230, 1970).

Sendo assim, a ideia de indígena que norteia as obras de Ribeiro denota a uma relação das etnias que sobreviveram ao contato com o colonizador e mantém vínculos com seu passado mais remoto, ainda anterior a chegada de Pedro Álvares Cabral (1467-1520). Neste sentido, o antropólogo Melatti (1993) faz a seguinte definição para indígena:

Os europeus, ao chegarem na América, deram a seus habitantes a denominação de índios por pensarem estar pisando nas terras das Índias. Mesmo depois que suas explorações os levassem a perceber seu engano, demonstrando que a América constituía um continente à parte, distinto da Ásia, os habitantes do Novo Mundo continuaram a ser chamados de índios. MELATTI, J. C., p. 19, 1993).

Pela concepção de Melatti, observamos que o erro histórico da “descoberta” do Brasil, mesmo que questionável por alguns historiadores¹, foi decisivo na hora de

¹ FUNARI, Pedro. et. al. **Uma história do povoamento do continente americano pelos seres humanos**: a odisseia dos primeiros habitantes do Piauí. Embu das Artes/SP: Alexa Cultural, 2019.

definir o nome dos povos que já habitavam no território que hoje compreendemos como Brasil. Em relação a legislação, a definição de índio aparece no Estatuto do Índio (1973 apud Brasil 2008) na seguinte proposição:

É todo indivíduo de origem e ascendência pré-colombiana que se identifica e é identificado como pertencente a um grupo étnico cujas características culturais o distinguem da sociedade nacional (BRASIL, p. 47, 2008).

Percebe-se que a definição do Estatuto do Índio se aproxima consideravelmente a definição proposta por Darcy Ribeiro. Na sequência, a Constituição Federal de 1988 reconheceu, pela primeira vez na história do Brasil, os povos indígenas como cidadãos brasileiros, possuindo um capítulo somente a eles no documento. Para a Constituição Federal (1988 apud Brasil 2017B):

Art. 231. 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.

[...]

Art. 232. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo. (BRASIL, p. 133-134, 2017B).

Através da Constituição, deu-se uma nova definição ao indígena brasileiro, que agora é visto não apenas enquanto uma etnia, mas também como cidadão e como agente sociopolítico do espaço nacional. Por fim, órgãos governamentais como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) realizam estatísticas e censos demográficos entre a população, utilizando por base a definição da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais (2004 apud Brasil 2008), afirma que:

Artigo 1º

1. A presente convenção aplica-se:

a) aos povos tribais em países independentes, cujas condições sociais, culturais e econômicas os distingam de outros setores da coletividade nacional, e que estejam regidos, total ou parcialmente, por seus próprios costumes ou tradições ou por legislação especial;

b) aos povos em países independentes, considerados indígenas pelo fato de descenderem de populações que habitavam o país ou uma região geográfica pertencente ao país na época da conquista ou da colonização ou do estabelecimento das atuais fronteiras estatais e que, seja qual for sua situação jurídica, conservam todas as suas próprias instituições sociais, econômicas, culturais e políticas, ou parte delas.

2. A consciência de sua identidade indígena ou tribal deverá ser considerada como critério fundamental para determinar os grupos aos que se aplicam as disposições da presente Convenção. (BRASIL, p. 55, 2008).

Portanto, IBGE e FUNAI sinalizam para a importância da autodeclaração, da consciência de identidade e no reconhecimento desta identidade pela comunidade em geral.

2.1.2 Indígenas na historiografia brasileira

A presença indígena no território que hoje compreende-se por Brasil é estudada com afinco pela Antropologia e Arqueologia. Segundo publicações recentes, as informações é que se constam registros de cerca de 12 mil anos. Como afirmam Oliveira e Freire (2006):

Inúmeras pesquisas arqueológicas assinalam a ocupação do território brasileiro por populações paleoíndias há mais de 12 mil anos. Os pesquisadores acreditam hoje que houve várias etapas nesse processo de dispersão humana, pois as novas descobertas arqueológicas questionam os dados que cercam antigas interpretações do povoamento americano, como a migração asiática pelo Estreito de Bering. (OLIVEIRA, J. P.; FREIRE, C. A. R., p. 21, 2006).

As estimativas sobre a população indígena antes do “descobrimento” do Brasil são variáveis. Cada autor utiliza seu método para elaborar uma estimativa populacional ao Brasil pré-colombiano. Na concepção de Ribeiro (1995), habitavam neste território cerca de 5 milhões de indígenas, subdivididos em centenas de etnias com outras centenas de línguas ou dialetos. Em contrapartida, no último censo realizado pelo IBGE (2010), a população indígena brasileira é de 817.963 habitantes, o que representa 0,4% da população total.

O que motivou a redução tão drástica da população indígena pode ser compreendido pela análise de Ribeiro (1995):

[...] supomos que aqueles 5 milhões de indígenas de 1500 se teriam reduzido a 4 milhões um século depois, com a dizimação pelas epidemias das populações do litoral atlântico, que sofreram o primeiro impacto da civilização pela contaminação das tribos do interior com as pestes trazidas pelo europeu e pela guerra. No século seguinte, de 1600 a 1700, prossegue a depopulação provocada pelas epidemias e pelo desgaste no trabalho escravo, bem como o extermínio na guerra, reduzindo-se a população indígena de 4 para 2 milhões. [...] No terceiro século, de 1700 a 1800, se teria gasto – conforme a bizarra expressão dos cronistas – outro milhão, principalmente no Maranhão, Pará e Amazonas, reduzindo-se o montante de índios isolados de 2 para 1 milhão. Esse último milhão vem mingando, desde então, com a ocupação de vastas áreas florestais, paulatinamente exploradas em Minas Gerais, São Paulo, Paraná e Santa Catarina, e com a abertura de frentes de expansão no Brasil Central e Amazônia. (RIBEIRO, D., p. 143-144, 1995).

Sendo assim, a presença do colonizador trouxe uma mudança incisiva e compulsória na vida dos povos indígenas. Desde que a frota de Cabral apontou no litoral brasileiro e realizou contato com as comunidades indígenas até os dias atuais, os povos indígenas sempre sofreram com a dizimação por doenças e guerras, por aculturação, pela escravidão e pelo saque de suas terras. Apesar do cenário contemporâneo ser positivo em relação ao passado, onde as comunidades indígenas obtiveram o reconhecimento legal de sua cidadania e de seus direitos constitucionais, o preconceito ainda se faz presente.

Tal comportamento do colonizador europeu com os indígenas brasileiros está alicerçado no etnocentrismo, que segundo Rocha (1988, p.5) “é uma visão do mundo onde o nosso próprio grupo é tomado como centro de tudo e todos os outros são pensados e sentidos através dos nossos valores, nossos modelos, nossas definições do que é existência”. Por conseguinte, analisando os papéis que o indígena representou na História do Brasil, Rocha (1988) compreende:

O primeiro papel que o índio representa é no capítulo do descobrimento. Ali, ele aparece como “selvagem”, “primitivo”, “pré-histórico”, “antropófago”, etc. Isto era para mostrar o quanto os portugueses colonizadores eram “superiores” e “civilizados”. O segundo papel do índio é no capítulo da catequese. Nele o papel do índio é o de “criança”, “inocente”, “infantil”, “almas-íntegras”, etc., para fazer parecer que os índios é que precisavam da “proteção” que a religião lhes queria impingir. O terceiro papel é muito engraçado. É no capítulo “Etnia brasileira”. Se o índio já havia aparecido como “selvagem” e “criança”, como iriam falar de um povo – o nosso – formado por portugueses, negros e “crianças” ou um povo formado por portugueses, negros e “selvagens”? Então aparece um novo papel e o índio, num passe de mágica etnocêntrica, vira “corajoso”, “altivo”, cheio de “amor à liberdade”. (ROCHA, E., p. 9, 1988).

Percebe-se que o sentimento etnocêntrico sempre esteve presente na formação do Brasil, especialmente pela ação do colonizador. Tanto que o papel do indígena frente a sociedade nacional foi se ressignificando a vontade daqueles que se julgavam “superiores”. Assim, Noal (1989) reflete sobre a imagem dos povos indígenas:

Ainda hoje o índio continua sendo uma personagem agredida e estereotipada. O sistema que orienta a Nação Brasileira se modernizou se agilizou, mas nem por isso abriu novas perspectivas às micro-nações indígenas que se incluem no seu território. O País pretende ser uma única nação, quando, na verdade, há centena e meia, pelo menos, de pequenas nações-índias em seu interior. E ao pretender nivelar todos os indivíduos como integrantes de uma mesma sociedade, julgada como ideal, a Nação Brasileira presente determina o fim das sociedades tribais, como instituições sociais autônomas. (NOAL, I., p. 2, 1989).

Vale ressaltar que, três décadas depois do texto citado, o IBGE e a FUNAI reconhecem a existência de 305 etnias indígenas que falam 274 línguas diferentes, segundo o documento O Brasil Indígena (IBGE, 2010), o que intensifica ainda mais o discurso de Noal acima no que concerne a uma ideia de sociedade única.

Aqui se faz impossível abordar, na íntegra, a historiografia dos povos indígenas no Brasil, pois são centenas de etnias, mais de cinco séculos de acontecimentos, mas cabe aqui um breve resumo, para localizarmos no tempo a evolução da relação entre indígenas e sociedade nacional.

No Brasil Colônia (1500-1822), o Reino de Portugal estabelecia-se na América para aumentar seu território, demonstrar sua soberania ao mundo e explorar riquezas naturais. Além disso, a Igreja Católica encontrava-se em crise, oriunda da Reforma Protestante (1517-1648), perdendo grande número de fiéis e não encontrava mais espaço para crescer seu público na Europa; portanto, aliou-se a Portugal para desbravar no Novo Mundo e conquistar novos fiéis. Possivelmente, este seja um dos motivos do Brasil ser hoje o país com maior número de adeptos ao Catolicismo no mundo.

No período colonial, o colonizador e o indígena tiveram momentos variados. As primeiras décadas foram de contatos e reconhecimento², de ambas as partes, como

² GOMES, M. **Os índios e o Brasil: passado, presente e futuro**. São Paulo: Contexto, 2012.

os historiadores denominam de “escambo”, em que os portugueses ofereciam mercadorias em troca de mão-de-obra indígena para extração do pau-brasil e informações sobre o território. Contudo, logo iniciou-se o processo de escravidão indígena, também denominada de “escravidão vermelha”, e ocorreu por três motivos: o pau-brasil se tornou escasso; houve competição de exploração entre os colonos; e os indígenas estavam exigentes em relação as mercadorias que recebiam dos portugueses por seus trabalhos.

Em meio a exploração do trabalho indígena, a crescente vinda de europeus para habitarem o Brasil gerou uma disputa por terra, ocasionando o genocídio de indígenas. Somado a tal, a Igreja iniciou o processo de catequização dos índios através dos padres jesuítas da Companhia de Jesus, pois eles eram vistos como seres inferiores sem alma que precisam de salvação. Fundou-se diversas Missões ou Reduções Jesuíticas, nas quais residiam índios para receber os ensinamentos dos dogmas católicos, bem como aprender os costumes de vida europeu, a fim de mudar sua cultura, seus valores e torná-los subjugados aos interesses da Coroa e da Igreja.

Júnior (2006) faz uma análise sobre o que Darcy Ribeiro pensava a respeito da ação dos jesuítas nos povos indígenas do Brasil Colônia:

[...] o resultado da pregação Jesuíta não foi de um índio convertido, mas um índio subjugado, domesticado, que vendo desmoralizados os costumes a que estavam acostumados, e sem ter assimilado a fé que lhe quiseram impor, não encontrava mais motivo nem força para viver. O índio morria de tristeza, de fome, de doença e de provações. O privilégio legal que tinham os jesuítas de subjugar o índio para comunicar-lhes a doutrina cristã, a licença de deslocá-lo de suas terras para levá-los aos aldeamentos, era uma maneira sútil de escravizá-los, tirando sua liberdade e impondo-lhe uma religião e um modo de vida que não estavam aptos a receber. (JÚNIOR, L. C. P., p. 10, 2006).

No Brasil Império (1822-1889), ao conquistar a Independência, o Brasil muda seu olhar aos índios. Naquele momento, surgia a necessidade de algo que representasse o novo Brasil, não mais atrelado a Portugal, era preciso uma figura que remetesse a imagem do Império. Para tal, o índio foi escolhido como herói nacional, sendo construído uma nova imagem para ele através das artes, como a Literatura e a pintura. Houve uma romantização e idealização da figura indígena a fim de torná-lo símbolo da identidade brasileira. As obras de José de Alencar (1829-1877) tiveram importância fundamental neste processo, como “O Guarani” (1857), “Iracema” (1865)

e “Ubirajara” (1874). A construção idealizada, heroica e romantizada, tem base na teoria do bom selvagem, de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Nesta ótica, Deuschle (2008) explica a escolha:

No limar do movimento da Independência, surge a necessidade de um representante daquele que seria o herói nacional. O branco não poderia ter essa função simbólica, pois lembrava o português colonizador; o negro, por ser estrangeiro e escravo, não reunia condições necessárias ao papel de herói; restava então a figura do índio, que ainda não fora corrompido pela sociedade e que já existia no Brasil antes da chegada dos portugueses. (DEUSCHLE, A. H., p. 20-21, 2008).

No período imperial, os indígenas foram utilizados em guerras para defesa do Império, em especial nas fronteiras, uma vez que eles possuíam conhecimento vasto do território. É notório a participação de índios na Guerra do Paraguai (1864-1870). Todavia, os povos indígenas também se organizaram contra o Império e ocasionaram guerras, como a Cabanagem (1835-1840), no Pará e no Amazonas, em que caboclos (população resultante da miscigenação entre indígenas e brancos) lutavam contra a opressão e discriminação. Segundo Ribeiro (1995), tal guerra é considerada o maior massacre já ocorrido no Brasil, pois superou os 100 mil mortos.

Outra guerra organizada por indígenas no período imperial foi a Cabanada (1832-1835), em Alagoas e Pernambuco, em que os indígenas se rebelaram contra a inflação ascendente, o pagamento em moedas falsas, a expulsão de terras e o recrutamento à força dos senhores de engenho para combaterem os quilombolas. Portanto, é notório que os indígenas possuíam capacidade de organizar-se e lutar por sua liberdade, individualidade, respeitabilidade e direitos, uma vez que após séculos de exploração colonial, decidia enfrentar o Império.

No Brasil República (1889-atual), o indígena passa a ser considerado inapto para gerir sua vida, tendo início assim o regime tutelar, na qual os índios ficam sob tutela do Estado e as crianças nascidas nas aldeias são encaminhadas para juízes de órfãos e levadas a adoção. Pesquisas antropológicas dividiam os povos indígenas em quatro categorias de contato com a sociedade nacional: isolados, intermitentes,

permanentes e integrados³. Análises populacionais afirmavam como certeza que os indígenas iriam desaparecer em questão de décadas.

No período republicano, surge o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), em 1910, que tinha como política se aproximar dos povos indígenas para levá-los a uma assimilação gradativa a sociedade brasileira, até sua total integração. O órgão seguiu os ideários indigenistas de Cândido Rondon (1865-1958), um militar que ficou conhecido pelo seu trato humanista com os indígenas, além de carregar consigo e sua equipe nas expedições o lema: “Morrer se preciso for, matar nunca”. Todavia, o SPI entrou em decadência após uma série de escândalos de corrupção serem divulgados e investigados, ocasionando o fim do programa, uma vez que se despiu dos ideários humanistas de sua origem (tanto que Cândido Rondon e Darcy Ribeiro saíram do órgão) e passou a cometer abusos de autoridade com a retirada forçada de crianças de aldeias para adoção e as ações forçadas de adaptação cultural, além de desvio de dinheiro (OLIVEIRA, J. P.; FREIRA, C. A. R. 2006).

Em substituição e com nova política, surge então a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), em 1967, que está em vigor até então, sendo o órgão governamental que rege a política indigenista brasileira. Apesar das críticas e controversas, é o representante dos povos indígenas em Brasília. Destaca-se também no período republicado a ação humanista do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), um organismo ligado a Conferência Nacional de Bispos do Brasil (CNBB), sendo uma união entre a Igreja Católica e Igreja Luterana. Oposto ao trabalho catequético imposto pela Igreja aos indígenas na Colônia e Império, o trabalho do CIMI na República traz uma nova roupagem a ação religiosa nas comunidades tradicionais, baseado na Teologia da Libertação, a fim de promover a emancipação, liberdade e autonomia dos índios, assim como reivindicar o cumprimento da legislação e fazer denúncias publicamente. Não há mais imposição de sua doutrina, mas sim uma prestação de serviço e assistência humanizada.

Contrariando as estimativas, os índios cresceram em número populacional (mesmo que seja pouco expressivo na totalidade nacional), e passaram a formar associações e articulações (nacionais e regionais) para lutar por seus direitos e dar visibilidade ao Brasil e ao mundo o que é, de fato, ser indígena, e principalmente em

³ ROHTER, L. **Rondon**: uma biografia. São Paulo: Objetiva, 2019.

denunciar as atrocidades que persistem em ocorrer. Talvez a primeira grande batalha vencida seja na homologação do Estatuto do Índio, em 1973, que finalmente registrou o dever do Brasil em estabelecer terras indígenas para que as comunidades tradicionais possam viver de seu modo. A segunda grande vitória foi na Constituição Federal de 1988, quando pela primeira vez na história do Brasil, foi reconhecido ao indígena o título de cidadão brasileiro, tendo inclusive um capítulo somente para eles. A terceira conquista veio em 1992, quando o IBGE incluiu nas pesquisas sobre cor/raça, pela primeira vez, a categoria indígena.

Oliveira e Freire (2006) justificam as controversas que o SPI, a FUNAI e o Estatuto do Índio causam nos povos tradicionais:

Criada para continuar o exercício da tutela do Estado sobre os índios, a FUNAI tem os seus princípios de ação baseados no mesmo paradoxo fundador do SPI: o “respeito à pessoa do índio e às instituições e comunidades tribais” associado à “aculturação espontânea do índio” e à promoção da “educação de base apropriada do índio visando sua progressiva integração na sociedade nacional” (Magalhães, 2003:85-86). Na prática, tal como o SPI, o respeito à cultura indígena está subordinado à necessidade de integração e o estímulo a mudança (aculturação) como política prevalece. O foco da ação seria o patrimônio indígena, renda manipulada para diversos fins, desde o financiamento de projetos indigenistas e iniciativas administrativas. A 19 de dezembro de 1973 foi sancionada a Lei nº 6.001, o Estatuto do Índio, que passou a regular a situação jurídica dos índios e das comunidades indígenas. Ao legislar sobre direitos civis e políticos, terras, bens, rendas, educação, cultura, saúde e penalidades que atingem os índios, o Estatuto manteve a ideologia civilizatória e integracionista da legislação do SPI, adotando também o arcabouço jurídico tutelar e classificatório que identificava a situação dos índios no país. (OLIVEIRA, J. P.; FREIRE, C. A. R., p. 131-132, 2006).

Além da ideologia “civilizatória e integracionista” do Estatuto do Índio, que mantém a classificação de grupos indígenas com base no nível de integração social, há também a questão das terminologias, que trazem debates sobre sua aplicabilidade. No Estatuto, os índios são chamados de “silvícolas”, que segundo Heemann (2017):

Continuando a tratar da gramática intercultural indígena, uma das formas de se referir aos membros de comunidades indígenas que deve ser prontamente eliminada do vocabulário daqueles que tratam da matéria é o termo “silvícola”. Segundo o Dicionário Aurélio, a palavra “silvícola” significa “quem nasce ou vive na selva; selvagem.” Neste caso, o próprio significado da palavra já demonstra um tom de preconceito para com os indivíduos membros de comunidades tradicionais; a partir do Interculturalismo dos Direitos Humanos e da eficácia irradiante dos tratados internacionais de direitos humanos

assinados pelo Estado brasileiro, não cabe ao intérprete do direito utilizar uma expressão preconceituosa e arcaica. (HEEMANN, T. A., p. 08-09, 2017).

Portanto, o que se vê é que os povos indígenas brasileiros conseguiram trazer visibilidade as questões que envolvem seu modo de vida e lutaram para que a política nacional reconhecesse seus direitos e sua existência. Contudo, apesar de avanços do período republicano (se considerarmos o tratamento do índio no período colonial e imperial), ainda persiste uma ideologia dissimulada do Estado como “protetor” e o “único capaz” de gerir a vida dos indígenas, quando na verdade a autonomia e a liberdade deveriam ser a base das políticas indigenistas, uma vez que o sistema governamental do Brasil é a democracia.

2.1.3 Indígenas no Rio Grande do Sul e em Santa Maria

A presença indígena no Sul do Brasil é estudada com afinco por diversas ciências, não somente a Antropologia e a História, mas também a Arqueologia, que busca interpretar o passado por intermédio da cultura material. São considerados a leva migratória de três grupos indígenas. Para Lino (2015):

[...] houve três diferentes levas migratórias em tempos pré-históricos para o território do sul do Brasil: (1) os primeiros povoadores humanos, formados por grupos caçadores-coletores nômades; (2) povos de matriz linguística jê e; (3) povos de matriz linguística tupi-guarani. [...] Por volta de 12 mil anos atrás, os primeiros migrantes começaram a ocupar o território, atraídos pelas ofertas ambientais abundantes, explorando as densas matas e a fauna associada, os vales dos rios e procurando adaptar-se ao clima subtemperado. (LINO, J. T., p. 92, 2015).

Tais registros arqueológicos mais remotos no estado do Rio Grande do Sul⁴ estão localizados no atual município de Alegrete, embora haja contestação científica por carência de registros. Existem divergência entre autores sobre quais foram as etnias indígenas que habitavam o Rio Grande do Sul e que contribuíram para a construção sociocultural do estado. A informação comum é que as etnias de matriz Tupi-Guarani foram as mais representativas e numerosas.

Alguns grupos recebiam o nome pelo critério geográfico, ou seja, seu nome tinha relação com a zonas ocupadas no estado. É o caso dos índios Patos, que se

⁴ KERN, A. **Antecedentes indígenas**. Porto Alegre: UFRGS, 1994.

distribuíram pela Lagoa dos Patos. (CESAR, 1970). Ou então os índios Pampeanos, que ocupavam a região dos Pampas gaúchos, uruguaios e argentinos (BARBOSA, 1976. LINO, J. T., 2015). Ainda seguindo as concepções de Barbosa (1976), haviam cerca de 500 mil índios vivendo no estado quando o colonizador europeu chegou e a população pode ser dividida da seguinte forma:

1 – O PAMPEANO, que ocupava os pampas. A este grupo pertenciam os charruas, os guenoas, os minuanos, os jarós, os guaiacurus... Com o aparecimento do gado, os pampeanos, amigos dos portugueses, foram sendo aproveitados nas estâncias, acabando, finalmente, por se fundirem com o gaúcho rio-grandense.

2 – O GUARANI, que compreendia os tapes, os arachanes, os carijós e patos, habitavam a região missioneira, com exceção dos carijós e patos, que eram do litoral. Após a devastação escravizadora dos mamelucos e paulistas e posterior expulsão dos Jesuítas dos Sete Povos, os que sobreviveram ao extermínio dos colonizadores acabaram se transformando em peões de estância e soldados.

3 – O JÊ ou TAPUIA, que compreendia os guaianás, os coroados, os botocudos, os pinarés, os Ibiraiaras, os ibiangularas, os bugres, dos quais sobreviveram cerca de quatro mil, agora sob o nome de Caingangues. (BARBOSA, F. D., p. 10, 1976).

Percebemos então que as etnias indígenas que habitavam o estado estavam divididas em dois troncos linguísticos: o Tupi e o Jê. Com a colonização, que gerou confrontos mortais através de doenças e guerras, quase todas as etnias foram exterminadas, restando apenas duas⁵, que se mantêm até os dias atuais: os Guarani Mbyá e os Kaingang. Abordaremos mais profundamente sobre ambos no subcapítulo a seguir.

As contribuições dos povos indígenas à cultura gaúcha são inúmeras e estudadas amplamente na literatura científica. Os Guarani foram os primeiros a estabelecer aldeias permanentes no território sulino, tinham o costume de assar carne e de consumir erva-mate (NOAL, 1989), cujo chimarrão se tornaria o símbolo gaúcho no futuro. Os Charrua também possuíam a cultura de assar a carne e tinham o hábito da sentinela durante os períodos de guerra. É considerado por criar o estilo clássico do gaúcho primitivo. (CESAR, 1970). Por fim, os Minuanos usavam adereços que, mais tarde, seriam ressignificados na indumentária gaúcha: o poncho de couro, o

⁵ Apesar de a etnia Charrua ser considerada extinta por documentos oficiais, há notícias que afirmam a presença de descendentes que ainda cultuam suas tradições no Rio Grande do Sul. (BBC, 2018).

chiripa de algodão, as boleadeiras, os laços de pano e a faca na cintura. Além disso, perpetuavam o costume do chimarrão e do churrasco, que hoje simbolizam o Rio Grande do Sul. (CÉSAR, 1970).

Algumas comunidades indígenas do Sul do Brasil detinham conhecimentos de agricultura, como os Guarani⁶, e também possuíam conhecimento no trato dos animais, em específico o gado selvagem, como os Pampeanos. Esses conhecimentos foram se fundindo com o colonizador europeu que aqui se fixou. Uma curiosidade é que o próprio nome “gaúcho”, inicialmente, era referido ao índio errante e maltrapilho, que andava sem pouso no território, com uma vida miserável e servindo de peão a grandes estancieiros (BARBOSA, 1976. RIBEIRO, 1995).

Os demais povos originais que habitavam o território sulino do Brasil não tiveram registro nas contribuições socioculturais da formação do gaúcho, seja pela extinção das etnias (como o caso dos índios Carijós e Patos, que por estarem no litoral foram os primeiros a ter contato com o colonizador); seja pela diminuição drástica de população (como houve com os Kaingang); seja pela falta de registros de estudos e pesquisas ou até mesmo inexistência delas.

No que concerne a origem do município de Santa Maria, é reconhecido que o mesmo tenha sido ocupado, inicialmente, por índios das etnias Guarani e Minuano. Segundo Rechia (2006):

Para se falar sobre a origem de Santa Maria, é necessário que sejam tecidas considerações a respeito das tribos indígenas que habitavam esta região, uma vez que pesquisas já realizadas indicam o nascimento desse município de um posto de índios denominado *Guarda de Santa Maria*, pertencente a uma das estâncias missioneiras dos padres da Companhia de Jesus. [...] Povoaram essa natureza, no coração da mata bruta ou à margem dos caminhos-picadas, os índios. Foram eles que ouviram os primeiros vagidos da terra nascendo para a civilização. Eram os minuano e tapes [...] (RECHIA, A., p. 21, 2006).

Os índios Tapes, mencionados na fala de Rechia, correspondem aos Guarani, que recebiam essa denominação pela região em que hoje se encontra o município de Santa Maria abrigar, na época, a Província do Tapes, a maior tribo indígena do Rio

⁶ QUADROS, E. **A defesa do modo de ser Guarani: o caso de Caard e Pirapó em 1628.** Porto Alegre: Edigal, 2012.

Grande do Sul. A escolha e as comprovações de que os índios habitaram este espaço são justificados por Rechia (2006):

Obrigados a procurar proteção da natureza no meio das matas, ou mesmo coagidos a fugir para os campos, justamente com os minuanos, os tapes são responsáveis pela base étnica do gaúcho, e por que não dizer do santa-mariense, uma vez que se tem certeza de sua existência nessa região. A situação geográfica do atual município de Santa Maria era ideal para o tipo de vida dos tapes, e esse testemunho hoje nos vem dos vestígios dos aldeamentos desses indígenas nas imediações de Boca do Monte, Canabarro, Santo Antônio, Campinas e São Martinho, bem como na encosta da serra: trata-se dos utensílios de barro e pedra que os tapes usavam. (RECHIA, A., p. 23, 2006).

Esses registros arqueológicos presentes em Santa Maria reafirmam a presença indígena na região. No Sítio Cabeceira do Raimundo, localizado no distrito de Boca do Monte, foram encontrados vestígios de piso de argila, fogueira, material lítico, cerâmicas e painéis. No Sítio Moacir Rossato, no distrito de Nova Palma, há presença de vasilhas cerâmicas, material lítico lascado e urna funerária, além de um colar europeu. No distrito de São Martinho, os vestígios de uma urna funerária com objetos europeus, como colar e lâminas de metal, foram levados a estudo. (MILDER, S. E. S.; SANTI, J. R.; ZUSE, S. 2010).

A cultura indígena ainda se faz presente em Santa Maria. Uma lenda indígena conta a formação da cidade, como relembra Rechia (2006):

Ainda considerando os indígenas, afirma uma lenda que Santa Maria teve seu berço no drama de amor da índia Imembuí, que quer dizer *a salva das águas*, com o português Rodrigues, cujo nome indígena era *Morotim*. O amor que a índia dedicou ao guerreiro branco, prisioneiro da tribo de Imembuí, levou-a a salvá-lo e, apaixonada por ele, tornou-se sua esposa. (RECHIA, A., p. 23, 2006).

A lenda é muito perpetuada entre a população santa-mariense, tanto que no Hino Municipal, a índia Imembuí é mencionada no refrão: “Santa Maria / Jardim melodia! / Tu és lenda-berço / Da bela Imembuí”. Existem ruas, hotéis e estabelecimentos comerciais no município que levam o nome de Imembuí e Morotim, em homenagem a lenda originária. Como símbolos heráldicos oficiais de Santa Maria, há referências indígenas também: no escudo de armas, existem lanças e boleadeiras,

que remetem aos primeiros povos da região em que hoje encontra-se o município de Santa Maria.

Santa Maria também possui origens missioneiras. Rubert (1957 apud Santos 2010) afirma que houveram seis reduções jesuíticas na Província do Tape, onde localiza-se a atual Santa Maria, entre elas a Redução de São Cosme e São Damião. Por estar no centro do estado, cujos diversos tratados firmados entre os reinos de Portugal e Espanha cruzavam na região do Tape, o que tornava o local instável a conflitos geopolíticos e guerras. Estimam que cerca de 1.200 famílias viviam nesta redução, o que simbolizam em torno de 5 mil índios. Não bastasse o conflito entre as Coroas Ibéricas que afetavam o Tapes, ainda havia a resistência indígena frente ao processo catequético dos jesuítas e a escravidão promovida pela vinda dos bandeirantes paulistas. Há também informações de uma epidemia que se espalhou pela região.

Apesar disso, Santos (2010) questiona a invisibilidade da presença missioneira no passado de Santa Maria:

Em suma, a primeira fase da presença e atuação jesuítica no Tape, tem-se a fundação e desterritorialização da Redução de São Cosme e São Damião, no sítio histórico que depois foi fundada num outro núcleo urbano: Santa Maria. A memória e a história reconfiguram este acontecimento que ficou no esquecimento da sociedade santa-mariense, perdendo os seus referenciais e os seus vínculos com este passado missioneiro. (SANTOS, J. R. Q., p.122, 2010).

Santos (2010) vai além, quando afirma que através da Cartografia Missioneira, é possível comprovar que a Redução de São Miguel, considerada a capital missioneira, se estendia até o território da atual Santa Maria. Entre muitas idas e vindas, em que Santa Maria ora pertencia à América Espanhola, ora adjunta a América Portuguesa, foi a partir do Tratado de Santo Idelfonso (1777) que a região se oficializou de Portugal, que em 1789 determinou a ocupação do local pela doação de sesmarias e, em 1797, é assinado o decreto que estabelecia a fundação do município. Nesta ótica, Santos (2010) conclui que:

A Redução de São Cosme e São Damião marca o início da conquista ibérica de Santa Maria, portanto 224 anos antes da data oficial da fundação da cidade. [...] O que ficam são os exemplos bem sucedidos de defesa da

fronteira, do militarismo, do comércio, das trocas, da atividade pecuarista, dos heróis militares, da organização da vida civil. [...] A memória coletiva santamariense reconfigurou o passado e de forma seletiva procura expulsar a presença missioneira de sua história. (SANTOS, J. R. Q., p.134-135, 2010).

A presença indígena no Rio Grande do Sul⁷ também remonta a uma fase peculiar e importante na história do estado: as Missões Jesuíticas⁸. A Espanha fundou reduções nos territórios que hoje compreendem por Paraguai, Argentina, Uruguai e Rio Grande do Sul, a fim de reunir grandes grupos indígenas para catequizá-los e aculturá-los, organizando uma sociedade alternativa. Pela ação missionária, temos no Sul do Brasil resquícios se mantém até hoje, como a miscigenação entre brancos e índios (resultando no mameluco); a introdução do gado que ocasionou na formação de uma pecuária; a produção de erva-mate para o comércio; e o conhecimento do território para defesa militar. Aspectos que se mantém efervescentes na cultura gaúcha contemporânea.

Alguns dados reforçam a importância das Missões Jesuíticas no Rio Grande do Sul. Foi aqui que houve a primeira tipografia do Brasil e a primeira fundição de ferro da América do Sul. (BARBOSA, 1976). A música foi primordial para a ação dos jesuítas com os indígenas, ensinando-lhes a cantar e tocar, chegando a um nível de aperfeiçoamento que apresentaram concertos em Buenos Aires. Com trabalho árduo, índios missionários se formavam tipógrafos, escultores, carpinteiros, ferreiros, pedreiros, ourives, agricultores, sapateiros e músicos. (NOAL, 1989).

Quando a Coroa Espanhola percebeu o nível de aperfeiçoamento que as Missões estavam se tornando, temeu uma traição dos jesuítas, uma vez que estava se formando um nicho tão grandioso que poderia fundar um Estado Teocrático Indígena. Os atritos entre Portugal e Espanha seguiam acirrados e em 1750 fora assinado o Tratado de Madri, em que a Espanha doava a Portugal os Sete Povos das Missões e, em troca, receberia do reino rival a Colônia de Sacramento. É neste momento que ocorre um dos mais emblemáticos conflitos no Sul do Brasil: os índios se revoltaram com o tratado e organizaram a Guerra Guaranítica (1753-1756), liderados por Sepé Tiaraju (1723-1756).

⁷ MAESTRI, M. **Breve história do Rio Grande do Sul**: da pré-história aos dias atuais. Passo Fundo: UPF, 2010.

⁸ KERN, A. **Missões**: uma utopia política. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

Na Guerra Guaranítica, os índios missioneiros lutaram contra os exércitos português e espanhol, que mesmo sendo Coroas rivais, naquele momento se uniram. Contudo, apesar da organização de Sepé Tiaraju⁹ frente as Missões, era fraco na investida contra os reinos, como explica Golin (2015):

Militarmente, os Sete Povos, auxiliados por índios de outras reduções, não tinham um exército organizado capaz de unificar todas as suas milícias. No momento da guerra, a inexistência dessa unidade foi motivada por *cizânia* interna. A impotência guarani consubstanciou-se pela desarticulação entre as instâncias até então harmônicas dos povos: padres, cabildos e caciques. Mesmo que os índios tivessem um exército formal e hierarquizado, seria muito difícil vencer militarmente as tropas ibéricas deslocadas da Europa e da América colonial para combatê-los. (GODIN, T., p.75, 2015).

O conhecimento geográfico do território fazia com que Sepé Tiaraju estabelecesse táticas de combate aos exércitos luso-espanhóis. Em campo aberto, como na região dos Pampas, seria desenvolvida a tática de movimento, com embates diretos entre as forças militares; enquanto nas serras e rios, como na região da Depressão Central, seria aplicada a tática de posição, utilizando assim os acidentes naturais como trincheiras e camuflagem, a fim de atacar o inimigo sem ser visto. (GOLIN, 2015). Todavia, isso não foi suficiente para dar vitória de guerra aos Guarani, pois em 1756, onde hoje há município de São Gabriel, houve a Batalha de Caibaté, na qual Sepé Tiaraju foi assassinado.

A morte do líder indígena ocasionou uma desarticulação ainda maior entre os povos tradicionais que lutavam, pondo fim à Guerra Guaranítica, deixando um rastro de destruição em ruínas (como aquelas que se tornaram Patrimônio da Humanidade no município de São Miguel das Missões) e centenas de mortos. Finalizada a guerra, os jesuítas são oficialmente acusados de conspiração e expulsos.

A história indígena no Rio Grande do Sul¹⁰ é marcada pela colonização, catequização e guerras. As ruínas que contam esse passado são pontos turísticos; as obras sacras produzidas pelos índios missioneiros estão expostas em museus; Sepé Tiaraju foi imortalizado com o nome de um município (São Sepé, fundado em 1876) e no livro *Heróis da Pátria*, em 2009. Há um processo na Igreja Católica para

⁹ BAIOTO, A. et. al. **Sepé Tiaraju muito além da lenda**. Porto Alegre: Comunicação Impressa, 2006.

¹⁰ MACHADO, I. et. al. **Indígenas, quilombolas e agricultores: história e conflitos agrários no Sul do Brasil**. Passo Fundo: UPF, 2018.

canonização de Sepé e sua figura virou história em quadrinhos produzido pela Câmara dos Deputados, em 2010.

A seguir, iremos conhecer as duas etnias indígenas presentes em Santa Maria/RS na atualidade e analisar a situação geográfica dos mesmos.

2.1.4 Presença Guarani Mbyá e Kaingang em Santa Maria/RS

Na contemporaneidade, as etnias indígenas que se apresentam no território santa-mariense são distintas: Guarani Mbyá e Kaingang.

Os Guarani Mbyá pertencem ao tronco linguístico¹¹ Tupi e a família linguística¹² Tupi-Guarani. Estudos afirmam que os índios desta etnia adentraram o Rio Grande do Sul há cerca de 2 mil anos, migrando da Floresta Amazônica. A respeito da etnia, Rocha (2010) explica que:

A etnia Guarani se divide em três subgrupos, devido às diferenças linguísticas e por peculiaridades na cultura, sendo conhecidos como Mbyá, Nandeva ou Xiripá e os Kaiowá. Hoje em dia, ocupam tradicionalmente as terras que abrangem partes do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Mato Grosso do Sul, Tocantins, Pará e regiões da Argentina, Paraguai, Bolívia e Uruguai. (ROCHA, J., p. 25, 2010).

A palavra “guarani” significa “guerreiro”, uma vez que eram notórias as habilidades bélicas durante a expulsão de índios rivais em seu estabelecimento no Sul do Brasil. Trouxeram consigo as técnicas de confecção de cerâmicas, que eram utilizadas para armazenar, preparar e servir alimentos, ou como urnas mortuárias.

A habilidade agrícola é uma grande característica Guarani, como indicam Soares & Klamt apud Rocha (2010):

Os Guarani possuíam um sistema agrícola avançado, dominavam algumas técnicas de plantio que envolviam o cultivo de mandioca, do milho, da abóbora, do amendoim e o do feijão, entre outros. Porém, sua forma de plantio dependia da abertura de novas áreas para as suas lavouras ou da ampliação das existentes a cada safra, pois não dominavam técnicas mais apuradas para tratar com a terra, como por exemplo, a rotação de culturas.

¹¹ O tronco linguístico é um conjunto de línguas que têm a mesma origem: uma língua mais antiga, que não é mais falada. As semelhanças entre as línguas que vieram dela são muito difíceis de serem percebidas. (Instituto Socioambiental – ISA).

¹² A família linguística é um conjunto de línguas que também possuem uma origem comum, mas que apresentam mais semelhanças entre si. (Instituto Socioambiental – ISA).

Isso permitia uma dieta bem variável, complementada com mel, frutas, raízes e outros vegetais, pela pesca e, da caça de pássaros e de animais de médio a grande parte. (ROCHA, J., p. 21-22, 2010).

Todavia, algo que a cultura Guarani não possuía e que foi motivo de descrédito pelo colonizador, foi a habilidade da escrita. Contudo, isso não é característica apenas desse povo, mas sim de todas os povos indígenas brasileiros, que se desenvolvem socialmente através da oralidade. Mesmo séculos depois da escrita ter sido introduzida nas comunidades Guarani, a tradição da transmissão oral se mantém presente e superior (LADEIRA, 2008).

Entretanto, os Guarani enfrentam diversas questões para sobreviverem em meio as pressões sociais, em especial pela terra. Para Rocha (2010):

Quinhentos anos depois, para a nação Guarani, a luta ainda é a mesma: garantir sua sobrevivência e cultura, assim como a posse de suas terras. Atualmente eles ocupam apenas pequenas porções de terra, insuficientes até mesmo para a subsistência alimentar, sem água potável, sem saneamento básico, afetados por rios e lagos contaminados e poluídos. Sobrevivem de doações e assistência do Estado, o mesmo Estado constituído pelo invasor dentro de seu território, que obviamente se omite diante de suas responsabilidades constitucionais. Vivendo confinados em pequenas áreas, onde mal conseguem manter seu padrão de vida, que restringe suas tradições, pressionados por uma sociedade que não os aceita como são. (ROCHA, J., p. 26, 2010).

A cultura Guarani percebe o território de uma forma diferenciada, o que entra em conflitos com a legislação de terras indígenas. A característica primordial dos Guarani é a migração, principalmente pelos territórios do litoral, que correspondem ao bioma Mata Atlântica, com grande significado a etnia. A legislação percebe o território no seu sentido político, com traçados e fronteiras, enquanto os indígenas percebem através da cosmovisão do mundo, com elementos naturais e simbólicos.

Buscando uma confluência entre a ideia de território como categoria da Geografia e a cosmovisão Guarani, Ladeira (1997 apud Ladeira, 2008) menciona que:

Os Guarani-mbya conservam um território – que compreende partes do Brasil, do Uruguai, da Argentina e do Paraguai – formado por incontáveis pontos de passagem e parada, e por aldeias que se interagem por meio das dinâmicas sociais e políticas e das redes de parentesco que implicam permanente mobilidade. [...] Assim, quando dizemos que os Guarani mantêm a configuração de um território tradicional, significa que, para eles, o conceito de território supera os limites físicos das aldeias e das trilhas e está associado

a uma noção de mundo que implica na redefinição constante das relações multiétnicas, no compartilhar e no dividir espaços, etc. O domínio sobre o seu território, por sua vez, afirma-se no fato de que suas relações de reciprocidade não se encerram exclusivamente nem em suas aldeias, nem em complexos geográficos contínuos e próximos. Eles ocorrem no âmbito do mundo onde configuram seu território, envolvendo aldeias situadas em regiões próximas e distantes, e exprimem o sentido da espacialidade Guarani. (LADEIRA, M., p. 99, 2008).

Portanto, não se pode dizer que o território Guarani é fragmentado, pois a dinâmica sociocultural sobrevive no contato contínuo entre as aldeias. Os Guarani não habitam o território de forma contínua, tampouco exclusiva, mas sim com a manutenção da simbologia prática com o chamado “mundo original”. A mobilidade é intrínseca a noção de território aos Guarani, que percebem a conservação de seu mundo pela migração. Tal situação é realizada através de casamentos, mortes, visitas de parentes, atritos políticos, questões espirituais e ambientais, entre outros. (LADEIRA, 2008).

Além disso, a migração dos Guarani também possui relação com um mito: o Terra Sem Mal (*Yvy marã ey*). Esse mito é a base da cultura desta etnia, sendo fundamental seu entendimento para analisar a organização espacial dos Guarani. Sobre tal mito, Rocha (2010) afirma que:

A apropriação do mito pelos índios Guarani Mbyá está ligada à fundação de suas aldeias, baseando-se especialmente na sua relação com a natureza, seja de forma simbólica ou através da prática. Condicionam assim sua sobrevivência. Há lugares que apresentam, através de elementos da flora e da fauna típicos, de formações rochosas e mesmo de ruínas de edificações antigas, indícios que confirmam essa tradição. (ROCHA, J., p. 34, 2010).

Podemos relacionar o mito Terra Sem Mal dos Guarani Mbyá com a crença do Paraíso pelos cristãos. Inclusive, estudos indicam que o mito surgiu nesta etnia indígena após a contato com os colonizadores, remetendo então a busca pelo espaço ecológico anterior a chegada dos europeus. (LITAIFF, 2008). No processo de demarcar terras indígenas aos Guarani Mbyá, o mito não é levado em consideração pela FUNAI, o que entra em conflito com a cultura da etnia, que muitas vezes acaba por não reconhecer a terra determinada por lei, já que a terra lhe pertence segundo o mito.

A relação dos Guarani com o bioma Mata Atlântica está firmada na cosmovisão de que o Criador construiu o mundo Mbyá nesta floresta. O pindo ou jerivá é uma palmeira nativa da Mata Atlântica que é vista pelos Guarani Mbyá como uma marca da criação do mundo e que encontrá-la significa um contato direto com *Nhanderu* (Deus). Outra relação com o bioma é a presença das *távas* (ruínas) dos locais em que os antepassados firmaram aldeias, como no período jesuítico. Encontrá-los é como se aproximar da Terra Sem Mal, tornando-se imortais (LADEIRA, 2008).

A organização espacial tradicional dos Guarani Mbyá está alicerçada no *tekoa* (aldeia), em que os divisores naturais devem configurar o espaço de uso da comunidade; e no *amba* (lugar onde *Nhanderu* se manifesta), costumando ser na mata intocada ou nativa, sendo construído ali uma *opy* (casa de reza) e representando uma área fértil para agricultura.

Os Kaingang pertencem ao tronco linguístico Macro-Jê e a família linguística Jê. Também são chamados de Coroados, devido ao formato de seus cabelos. Estudos indicam que os índios desta etnia chegaram ao Rio Grande do Sul no século XVII após terem sido expulsos de São Paulo pelos bandeirantes portugueses. Acredita-se que a expulsão foi uma manobra do governo para estabelecer um confronto entre Kaingang e Botocudos, a fim de que os primeiros expulsassem os segundos do Sul do Brasil.

Todavia, a Arqueologia afirma que existem registros da presença Kaingang de 2,5 mil anos, provando assim que eles são descendentes de tribos do norte do estado que construíram os “buracos de bugre”, que eram casas escavadas no chão para abrigo durante o inverno rigoroso e para guardar suas cerâmicas (WAGNER; ANDREATTA; PEREIRA, 1986).

Após a expulsão de São Paulo e a fixação no Rio Grande do Sul, os Kaingang enfrentariam outra situação: com o estabelecimento de imigrantes italianos e alemães para colônias no Sul do Brasil fizeram com que os índios desta etnia fossem expulsos das matas, tendo duas opções: serem exterminados ou viverem reunidos em locais específicos oferecidos pelo governo. Desses vários conflitos, é notável a drástica redução populacional, apesar de conseguirem se recuperar sempre e hoje representam o terceiro grupo indígena em número de indivíduos.

Wagner, Andreatta, Pereira (1986) fazem uma análise sobre essa realidade:

A partir de 1911, foram demarcados, no Rio Grande do Sul, 12 áreas de assentamento indígena, um total de 98 mil hectares. Mas simultaneamente, o chão gaúcho começava a ser riscado por novas estradas, muitas mais do que aquelas picadas que, em meados do século XVII, já facilitavam a chegada do colonizador ao território índio. Mais pressionados os caingangues foram, e mais terras perderam. Em 1940, novos imigrantes chegam ao Alto Uruguai. [...] Em 1949 e 1962 aconteceram as piores investidas contra o território índio: concretizava-se, segundo a antropóloga Lígia Simonian, “uma pseudo reforma agrária” em cima das terras caingangues – e as reservas de Ventarra, Caseros, Serrinha e Lagoão seriam simplesmente expropriadas as seus legítimos donos. (WAGNER, C.; ANDREATTA, H.; PEREIRA, A., p.19, 1986).

Neste processo, os índios Kaingang perderam cerca de 45 mil hectares e o que restou acabou por ter a madeira explorada ilegalmente, como denunciou uma pastoral indígena na época. Norteando a realidade de desapropriação de seu território, Enge (2010) relaciona a importância do estudo indígena na Geografia do Rio Grande do Sul:

Esses indícios de aldeias antigas e achados arqueológicos (cemitérios, utensílios de argila, entre outros) são reconhecidos como referências importantes para as comunidades que continuam habitando no presente estes mesmos espaços, consolidando seus vínculos territoriais em uma dimensão histórica de pertencimento. Não é raro encontrar nas terras indígenas vários indícios de lugares de antigas aldeias que eram referenciados pelo kaingang, e atualmente ocupados por lavouras e plantações (policultura de soja, milho, trigo), porém, reconhecidos como marcas culturais indelévels de antigos kaingang. As experiências vividas, o conhecimento adquirido, as assimilações coletivas dão significado a sociedade e evocam a Geografia Cultural, buscando compreender a realidade social, que se constitui do jogo de forças entre os homens, pelo seu grupo e destes na sua relação com o território. Os modos de vida, as tradições e os costumes se impõem no espaço através dessas relações. (ENGE, T. A, p. 13, 2010).

Na ótica da organização espacial, os Kaingang são sedentários, ou seja, fixam-se em um território e possuem uma relação mítica contínua com o mesmo. Para compreender a relação entre os índios Kaingang e o território, é preciso reportar ao mito que está subjacente a esta relação: os irmãos Kamé e Kairu.

Segundo o mito, o indígena nasce da terra e se divide em dois grupos: Kamé e Kairu; sendo assim, toda a organização Kaingang enquanto sociedade está alicerçada nesta mitologia. Existem formas de identificar se o índio Kaingang pertence à metade Kamé ou a metade Kairu, entre eles, o formato das unhas. Como afirma Enge (2010):

Os kaingang estão largamente de acordo que o princípio *Kamé* é o primeiro. Assim, os mitos kaingang concebem a metade *Kamé* como sendo sociologicamente a origem da metade *Kairu* (mito do dilúvio), ou a origem da lua, associada à *Kairu*, que, conta o mito, no início dos tempos era um sol (*Kamé*) que perdeu sua intensidade luminosa inicial para tornar-se o astro da noite. [...] Os irmãos mitológicos *Kamé* e *Kairu* são complementares, onde os *Kamé* trabalhavam durante o dia (o Sol lhes pertence) para fazer os animais que pertenciam a esta metade, os *Kairu*, inversamente, trabalhavam de noite (a Lua é deles). [...] A partir da descrição acima é possível afirmar que as principais características presentes nos mitos kaingang são a complementaridade e assimetria. (ENGE, T., p. 18, 2010).

A partir do mito, é possível observar como a sociedade Kaingang se organiza em seu território. A casa segue a orientação solar do eixo leste-oeste, sendo que há duas portas: a leste para atividades masculinas e às visitas; a oeste para as atividades femininas. É proibido o casamento entre índios da mesma metade mitológica, pois os Kaingang percebem a união entre iguais como estéril e entre diferentes como fértil; logo devem se casar índios de metades opostas, uma vez que serão complementares.

Os cemitérios são dispostos segundo o mito, também com orientação solar leste-oeste: os índios Kaingang pertencentes à metade *Kamé* são enterrados ao sul e os pertencentes à metade *Kairu*, por sua vez, são enterrados ao norte. Além disso, os índios da metade *Kamé* são enterrados nas partes mais elevadas do terreno do cemitério, uma vez que se entende que suas almas são mais elevadas.

A distribuição geográfica dos Kaingang, originalmente, compreendia entre São Paulo e Misiones (Argentina). Contudo, o processo da expansão colonizadora (para habitação, agricultura e pastoreio) e a tentativa de ação jesuíta-missioneira (que com essa etnia não funcionou), atualmente estão confinados a pequenas aldeias do Sul do Brasil.

Para entender o que é território a esta etnia, Enge (2010) analisando Tommasino (1995) explica:

O território kaingang não se resume ao espaço físico que garantia a sobrevivência material. Tão importante quanto esta, a territorialidade dependia de condições que propiciassem a reprodução do seu ethos enquanto caçadores-coletores e cultivadores, de acordo com padrões estabelecidos culturalmente. Neste sentido, a mobilidade também é uma característica kaingang, que migrava em busca de recursos e terras adequadas para reprodução do seu modo de vida tradicional. Tendo como referência à aldeia fixa (*ema*) construía o acampamento provisório (*wäre*) em busca da caça-pesca e coleta, sendo que aldeia nunca era abandonada por completa, sempre permanecendo algumas famílias. Outro dado importante

que deve ser lavado em conta que contribui para uma concepção ampla de território é o vínculo entre os vivos e os mortos. Território kaingang é também onde estão enterrados seus antepassados e onde pretendem enterrar seus umbigos. Sendo assim, a concepção cultural de território para os kaingang ultrapassa a concepção de terra dos não-índios, voltada prioritariamente para obtenção de lucro. (ENGE, T., 2010).

A noção de território, bem como de patrimônio cultural e paisagem, são diferentes entre a sociedade brasileira e a etnia Kaingang, entrando em conflito quando há o processo de estabelecer terras indígenas. Enquanto a ciência busca uma lógica para definir conceitos e categorias, os índios percebem isso de forma vivida e mitológica, sendo que essas palavras (território, patrimônio, paisagem e até mesmo Geografia) não existem na língua indígena. A comunidade científica busca entender o modo de vida da comunidade tradicional para relacionar seus conceitos científicos a realidade dos mesmos.

A relação do Kaingang com o meio ambiente está ligada à sua noção de paisagem. Já o lugar está ligado a presença de elementos naturais das florestas subtropicais do Brasil, apropriando-se do calendário natural para desenvolver seu modo de vida. A araucária e a erva mate constituem uma identificação do lugar ao Kaingang, é ali que se fixaram antigas aldeias e que eles devem continuar se fixando. (ENGE, 2010).

Vale destacar que o governo do Rio Grande do Sul deu um importante passo em sua relação com os povos indígenas. Em 2004, foi lançado o Relatório Azul, pela Assembleia Legislativa do estado, em que se reconheceu e assumiu, pela primeira vez, os erros cometidos no passado aos indígenas em relação a posse de suas terras. Segundo o relatório do Rio Grande do Sul (2004):

O Artigo 32 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da CE/89, que determina que o próprio Estado participe do processo de regularização fundiária das terras indígenas, é o único no Brasil entre os Estados Federados e tem servido de espelho para que outros Estados façam o mesmo. O movimento indígena nacional, mas também autoridades de outros Estados, sempre citam o Rio Grande do Sul como exemplo a ser seguido neste aspecto. A importância desse texto do Artigo 32 reside no fato de que o Estado reconhece seus erros no passado, quando destinou terras indígenas ilegalmente para a reforma agrária, e na obrigação da reparação desse erro. (RIO GRANDE DO SUL, p. 120, 2004).

O Rio Grande do Sul reconheceu e assumiu, publicamente, as injustiças contra os povos indígenas ao expropriá-los indevidamente de suas terras. Contudo, ainda há carência de políticas públicas que busquem oferecer assistência aos anseios das comunidades tradicionais, bem como em agilizar conflitos jurídicos entre as populações que habitam as terras indígenas e a circunvizinhança, como ocorre com frequência no município de Charrua, na Terra Indígena do Ligeiro, que abriga a etnia Kaingang.

Noal (1989) relembra a mudança no plano de catequização proposto pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB, 1971), em que assume os erros cometidos pela Igreja no passado em seu trato com os indígenas:

“Urge rever as atitudes dos que trabalham entre indígenas e corrigi-las, no sentido de partir dos valores culturais, religiosos e sociais dos índios para encaminhar um processo de crescimento cultural, evitando sincretismos; encaminhar trabalhos para estruturar a evangelização dos indígenas, baseando-se no axioma de que a mensagem cristã deve encaminhar-se na cultura daquele povo, e não deve ser vinculada apenas com a roupagem europeizada”. (NOAL, I., p. 92, 1989).

Sendo assim, isso demonstra um posicionamento diferente da Igreja frente os povos indígenas, muito influenciados pela Teologia da Libertação¹³, a fim de realizar assistências sem impor sua fé e seus dogmas, muito menos obrigar a conversão.

No capítulo a seguir, iremos discutir sobre a contribuição dos indígenas a Geografia no Brasil, bem como entender sob quais aspectos a ciência geográfica busca estudar as questões indígenas brasileiras.

¹³ Engloba várias correntes de pensamento, que interpretam os ensinamentos de Jesus Cristo em termos de uma libertação das injustiças impostas aos mais pobres pelas condições econômicas, políticas e sociais, determinadas pelo poder dominador (Carta Capital, 2019).

2.2 CAPÍTULO 02: QUESTÃO INDÍGENA NA CIÊNCIA GEOGRÁFICA

2.2.1 Contribuição e presença indígena na Geografia brasileira

Na ciência geográfica brasileira, as áreas que mais se detém ao estudo da questão indígena são de dinâmicas territoriais, os aspectos culturais, as estatísticas populacionais e a inserção da temática no Ensino de Geografia.

É unânime que a maior contribuição cultural que os povos indígenas tiveram na sociedade brasileira e que se faz presente até hoje, é a língua. Existe uma grande influência da matriz Tupi no português falado no Brasil. Inclusive, como afirma Darcy Riberio, nos primeiros séculos após o ano de 1500, a língua oficial do Brasil era o *nheengatu*, uma mistura do português de Portugal com o Tupi.

Muitas palavras do Tupi foram incorporadas ao Brasil ao longo de sua história e estão presentes na contemporaneidade. Nomes usados para definir a fauna e flora do país como urubu, piranha, jacaré, tamanduá, tucano, arara, urucum, jenipapo, pipoca, amendoim, mandioca, tapioca e caju são alguns de vários exemplos da contribuição indígena. (PAULA; PAULA; AMANTE, 1987).

Na Geografia do Brasil, a presença indígena se faz na toponímia. Os nomes dos estados do Acre, Amapá, Ceará, Goiás, Maranhão, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco e Piauí, tem origem na língua Tupi ou *nheengatu*. (FERREIRA, 2007). A onomástica de componentes naturais do território nacional, como os rios Jacuí, Tapajós, Pindaré, Gurupi, Paranapanema, entre outros; os biomas Caatinga e Pampa; os lugares turísticos como as Cataratas do Iguaçu e a Ilha do Marajó, entre outros; também possuem base linguística do Tupi ou *nheengatu*. (PAULA; PAULA; AMANTE, 1987).

Na Cartografia, o mapeamento de povos indígenas é uma realidade recente. Uma grande contribuição à ciência geográfica neste quesito foi do etnólogo Curt Nimuendaju (1883-1945). Um ano antes de seu falecimento, em 1944, ele entregou ao Museu Nacional a obra de sua carreira: o Mapa Etno-Histórico do Brasil. Como afirma o cartógrafo Rodolfo Barbosa (1987) em seu depoimento no lançamento da segunda edição do mapa:

[...] o Mapa de *Curt* não deve ser considerado um mapa histórico, no sentido de ser um mapa antigo. Ele é um mapa da nossa época. Reúne o melhor

acervo etno-histórico indispensável e insubstituível para qualquer pesquisa sobre as tribos indígenas da região mapeada. [...] É também certo que outros campos do saber se beneficiarão com esse trabalho: origem indígena dos nomes geográficos; as influências recíprocas das civilizações nativas e dos diversos caudais de civilizações que ocuparam e ainda se apossam das glebas e muitos outros que os estudiosos descobrirão. (BARBOSA, R., p. 22, 1987).

O mapa de Curt Nimuendaju foi uma forma de reunir aspectos geográficos e históricos de bibliografias seculares que estavam fragmentadas nos acervos literários. Além disso, o etnólogo mapeou regiões que não tinham sido exploradas cartograficamente, mas acabou conseguindo se aproximar da realidade. Segundo o depoimento de Zarur (1987) no lançamento da segunda edição do mapa:

Embora com anos de pesquisa de campo em grupos indígenas específicos, Curt Nimuendaju soube situar seu interesse e sua vivência de certas tribos em um contexto mais amplo. A primeira dimensão do tamanho deste contexto nos é fornecida pela visão histórica de seu mapa. Os grupos indígenas já referenciados pela bibliografia, desde a mais antiga, estão representados no mapa. O índice bibliográfico que acompanha exprime um intenso trabalho de seleção das fontes mais seguras sobre as diversas tribos. Do prisma do espaço, as localizações conhecidas de grupos indígenas abarcam o universo geográfico do território brasileiro e algumas áreas limítrofes da América do Sul. Este incrível esforço em sintetizar todas as informações existentes sobre a localização de tribos indígenas em diferentes tempos, será uma referência obrigatória em todos os futuros estudos sobre índios realizados no Brasil. (ZARUR, G., p. 33, 1987).

Curt dividiu as etnias indígenas por cores, cada qual indicando uma família linguística. Através da grafia das letras, Curt dividiu as tribos em três categorias: sedes atuais, sedes abandonadas ou tribos extintas. Por fim, menciona a data de documentação da tribo, bem como uma indicação da rota de migração. A partir deste trabalho, os geógrafos têm acesso a um vasto conhecimento cultural e territorial da população indígena do país.

A dinâmica populacional por intermédio de estatísticas e rotas migratórias, também é de interesse a Geografia. Neste aspecto, o IBGE desenvolve censos demográficos sobre povos indígenas, oficialmente, desde 1991, quando houve a inserção da categoria indígena no quesito cor/raça, pela primeira vez. Antes disso, as populações indígenas eram classificadas como “pardos” ou então eram realizados cálculos de estimativas do número aproximado de habitantes indígenas.

Segundo o censo demográfico mais recente realizado pelo IBGE, em 2010, a população indígena no Brasil totalizava 817.963 habitantes, o que representa 0,4% da população total do país. Em comparativo com o censo anterior, realizado em 2000, os indígenas tiveram crescimento populacional de 1,1%. Contudo, o maior crescimento da população indígena ocorreu no censo de 2000 em relação ao censo de 1991: foi de 10,8% ao ano, algo atípico e contrariou todas as análises antropológicas realizadas nas décadas anteriores, que afirmavam categoricamente que os indígenas estavam condenados ao desaparecimento.

Apesar do censo demográfico de 2010 do IBGE (2012, p. 4) afirmar que “não existe nenhum efeito demográfico que explique tal fenômeno”, Oliveira e Freire (2006) propõem uma análise:

Tal incremento decorre basicamente de três fatores: a) a contagem de indígenas residentes (no momento do censo ou em caráter permanente) em cidades; b) a identificação de indígenas que vivem em domicílios rurais ou urbanos situados nas imediações (mas sempre fora) das áreas indígenas; c) o processo de etnogênese em que os povos considerados extintos em documentos oficiais recuperam uma identidade étnica escondida e a atualizam como fonte de mobilização política e reorganização sociocultural. (OLIVEIRA, J.; FREIRE, C., p.161, 2006).

Em questões estatísticas, o IBGE informa que no censo demográfico de 1991, 34,5% dos municípios brasileiros tinham pelo menos um habitante que se autodeclarava indígena; no censo de 2000, isso cresceu para 63,5%; e no último censo, em 2010, foi de 80,5%.

O estado com o maior número de pessoas autodeclaradas indígena é o Amazonas, com 168.680 habitantes. Em contrapartida, o estado com o menor número de população autodeclarada indígena trata-se do Rio Grande do Norte, com 2.597 habitantes. Neste aspecto, o estado do Rio Grande do Sul possui 32.989 pessoas que se autodeclararam indígenas (IBGE, 2012).

O município de São Gabriel da Cachoeira, no Amazonas, é o que possui a maior população autodeclarada indígena do Brasil, com 22.853 habitantes. Já o município gaúcho com a maior população autodeclarada indígena é Redentora, com 4.033 habitantes. Em termos de porcentagem, Uiramutã, em Roraima, é o município com a maior porcentagem de autodeclarados indígenas do país, com 88,1% dos

habitantes; enquanto em solo gaúcho, Charrua obtém o maior percentual de autodeclarados indígenas no estado, com 43,9% dos habitantes (IBGE, 2012).

Com o passar das décadas, o instituto foi modificando seus métodos estatístico para obter resultados mais precisos. No censo de 2010, o IBGE (2012) informa:

[...] o IBGE aprimorou a investigação desse contingente populacional, introduzindo a investigação da etnia, da língua falada no domicílio e da localização geográfica, que são critérios de identificação de população indígena nos censos nacionais de diversos outros países. Será possível obter informações para os povos indígenas, como também para a população residente nas Terras Indígenas reconhecidas no País, quer sejam indígenas ou não. (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA., p. 18, 2012).

Outro viés geográfico à questão indígena brasileira está vinculado aos movimentos sociais. A partir do século XX, as comunidades tradicionais passaram a organizar movimentos indígenas para reivindicar seus direitos e lutar por liberdade. Os movimentos tornam-se uma união entre os povos, que se articulam em prol do reconhecimento jurídico, político, constitucional e social.

É através dos movimentos indígenas que foram feitas denúncias de crimes, no âmbito nacional e internacional, bem como a produção de material para divulgação na sociedade a fim de destruir a imagem estereotipada do indígena com informação verídica, além de tornar público as injustiças sociais que sofrem. A persistência dos movimentos indígenas teve grande destaque nas décadas de 1970 e 1980 quando, respectivamente, conseguiram a aprovação do Estatuto do Índio e a inserção do capítulo “Dos Índios” na Constituição Federal. É neste momento que, pela primeira vez na história do Brasil, o índio é considerado um cidadão perante a lei.

Norteados por isto, Oliveira e Freire (2006) ressaltam:

Superando a censura do regime militar e da FUNAI, os índios construíram uma nova imagem com a criação do movimento indígena e a participação em foros internacionais, como o IV Tribunal Russel (1980). Como represália aos interesses regionais contrariados por suas atitudes de afirmação política, líderes como Ângelo Kretan (Kaingang) e Marçal de Souza (Guarani) foram assassinados. Entre as ações vitoriosas, Mário Juruna foi eleito deputado federal pelo Rio de Janeiro (1982-1986) e outros líderes como Ailton Krenak, Marcos Terena, Davi Yanomami e Paulinho Paiakan (Kayapó) ganharam repercussão internacional pelo trabalho político de organização indígena. A ECO-92 permitiu a circulação internacional das reivindicações indígenas. (OLIVEIRA, J.; FREIRE, C., p. 160, 2006).

Atualmente, a deputada federal Joenia Wapichana (etnia Wapixana) integra o Congresso Nacional, sendo a primeira mulher indígena a conquistar um cargo político no poder legislativo do Brasil, buscando reforçar a representatividade e dar visibilidade as comunidades indígenas (FUNAI, 2018).

A formulação de lideranças indígenas permitiu a presença de várias etnias em momentos importantes no Brasil, buscando sempre lutar por seus direitos e tornar público as injustiças e crimes sofridos: Conselho Indigenista Missionário (CIMI), Comissão Pró-Índio (CPI), Associação Nacional de Ação Indigenista (ANAÍ), Centro de Trabalho Indigenista (CTI), Instituto Socioambiental (ISA), União das Nações Indígenas (UNI), Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB), entre outros, com sedes nacionais, estaduais e/ou regionais.

Complementando essas ações de reafirmação social, muitos encontros, simpósios e assembleias que abordam as questões indígenas no Brasil foram organizados por líderes étnicos, ganhando proporções significativas, trazendo visibilidades para suas realidades. A participação de representantes indígenas no IV Tribunal Russel e na ECO-92, bem como a o pronunciamento de um líder indígena ao Papa João Paulo II, em Manaus, durante sua visita ao Brasil, em 1980, ofereceu maior notoriedade as causas pelas quais lutavam, uma vez que o mundo inteiro estava a par do tratamento do governo brasileiro.

Oliveira e Freire (2006) analisa a conjuntura do surgimento das articulações de movimentos sociais indígenas:

Até o início dos anos 70, as reivindicações indígenas eram isoladas, tampouco adotando críticas gerais que envolvessem a situação de todos os povos indígenas (Oliveira, 1985). O aparato tutelar era empregado pela FUNAI para impedir qualquer mobilização dos índios em face do Estado. Dessa forma, as primeiras assembleias indígenas dependeram do apoio do CIMI para serem realizadas, com o fornecimento de infra-estrutura e apoio ao deslocamento de índios. [...] A proposta governamental de “emancipação” dos índios, que envolvia a perda dos seus territórios, estimulou o surgimento de novas lideranças indígenas, aproximando-as dos movimentos políticos da sociedade civil. A vitória contra esse projeto do regime militar impulsionou a organização indígena. [...] As assembleias indígenas permitiram o conhecimento da diversidade de povos e culturas indígenas existentes no Brasil. Enquanto aprendiam sobre os diferentes modos de viver – as línguas, as culturas, as crenças – também instrumentalizavam a categoria “índio” para unificar reivindicações e lutas por direitos. Tratava-se de canalizar distintos movimentos e experiências para uma causa comum. (OLIVEIRA, J.; FREIRE, C., p. 193, 2006).

A pressão estabelecida pelos movimentos sociais indígenas frente ao governo brasileiro provocou uma série de mudanças políticas, principalmente quando uma macropolítica planetária começou a pensar as áreas indígenas como forma de preservação e conservação do meio ambiente. Neste sentido, Oliveira e Freire (2006) relatam:

Outro fator decisivo para a nova configuração política foi a decisão das agências financiadoras em destinar recursos diretamente para as comunidades-alvo e para iniciativas locais, sendo priorizados como parceiros ideais aqueles identificados como mais próximos dos grupos executores. As organizações indígenas passaram a apresentar-se como os mais adequados postulantes de projetos de desenvolvimento e de proteção ambiental. Por sua vez, as ONG's continuaram a atuar na condição de parceiros, fornecendo uma assessoria de natureza mais técnica. As regras e as diretrizes desse novo contexto político logo conduziram a um acentuado crescimento das organizações indígenas. (OLIVEIRA, J.; FREIRE, C., p. 196, 2006).

Mais recente, os povos indígenas começaram a se articular utilizando as novas tecnologias e as redes sociais, através da criação de sites, blogs, páginas e canais de vídeos que promovem a divulgação da diversidade étnica e cultural, além de prestar apoio por intermédio de campanhas online e oferecer um espaço de denúncias e reclamações. Também são elaborados sites com fornecimento de documentos oficiais, notícias antigas e materiais didáticos.

Outro aspecto que a Geografia se dedica ao estudo tem relação com as terras indígenas no Brasil, desde seu processo de demarcação, bem como os conflitos com a circunvizinhança. Segundo informações da FUNAI, há no país 566 terras indígenas, que superam os 117 mil hectares, o que representa 12% do território nacional. As únicas unidades federativas que não possuem terras indígenas são o Distrito Federal, o Piauí e o Rio Grande do Norte; enquanto o Amazonas é o estado com a maior concentração de terras indígenas no país, com 36%. (FUNAI, 2019).

Todavia, é importante nos reportarmos a legislação mais remota do Brasil em relação ao território indígena. Havia o reconhecimento legal da Coroa Portuguesa aos índios brasileiros em seus territórios desde o início da colonização. Por intermédio da Carta Régia, em 1611, afirmava que “os gentios¹⁴ são senhores de suas fazendas nas povoações, como são na serra, sem lhes poderem ser tomadas, nem sobre elas lhes

¹⁴ Termo da época que classificava os índios como não-civilizados e que professam uma fé pagã.

fazer moléstia ou injustiça alguma”. (OLIVEIRA; FREIRE. 2006). Paralelo a isso, sempre houve mecanismos de burlar a legislação, como a classificação de terras devolutas para os territórios habitados por indígenas, gerando expulsão dos mesmos para exploração.

É a partir do Estatuto do Índio (1973) e da Constituição Federal (1988) que as terras indígenas ganham vigor e maior aplicabilidade. Para a Constituição, afirma-se aos índios os “direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam”, independente de demarcação ou reconhecimento formal do Estado. Para o Estatuto, Rocha (2010) explica:

[...] o Estatuto do Índio enumera três tipos de terras indígenas: *terras dominais* – na sua maioria doações à comunidades indígenas feitas por órgãos públicos federais e estaduais ou particulares, são em geral anteriores ao período republicano; *parques ou reservas* – reservadas pelo Estado para os índios; e as *áreas de posse permanente* – cuja eficácia legal independe do ato democrático. Entretanto, os índios gozam pleno direito de propriedade somente sobre as poucas e reduzidas terras *nominais*, enquanto a maioria das terras indígenas no Brasil, classificadas como *áreas reservadas e as de posse permanente* constituem-se em bens intransferíveis da União, aos índios resguardando-se a posse permanente e o direito ao usufruto exclusivo das riquezas naturais e das utilidades ali existentes. (ROCHA, J., p. 57, 2010).

O processo de demarcação de terras indígenas ocorre em cinco fases: (1) *Identificação*, na qual um Grupo de Técnicos (GT) faz um levantamento de campo e elabora um relatório; (2) *Declaração*, em que o Ministério da Justiça faz uma análise da proposta; (3) *Demarcação*, realizada pela FUNAI; (4) *Homologação*, com a expedição de um decreto e indenização de benfeitorias; (5) *Registro*, feito no cartório imobiliário da comarca e secretaria do patrimônio da União. Por fim, a FUNAI ainda sugere uma sexta fase, que consiste na retirada de não-índios da terra indígena, indenizando-os e encaminhando ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) para realizar o assentamento dos mesmos. (ROCHA, 2010).

Em janeiro de 2019, houve uma tentativa do Governo Federal em transferir a demarcação de terras indígenas da FUNAI para o Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA). A decisão gerou críticas e controversas por parte da imprensa internacional e dos próprios povos indígenas, uma vez que o Ministério em questão tem uma política voltada a expansão do agronegócio. Esse sistema percebe as terras indígenas como uma barreira ao desenvolvimento econômico do Brasil,

acirrando os conflitos entre latifundiários e povos indígenas pela permanência na terra. Entretanto, apesar da tentativa do governo, o Supremo Tribunal Federal (STF) suspendeu a medida provisória em agosto de 2019, mantendo a demarcação de terras a FUNAI. (G1, 2019).

Ribeiro (1970) já atentava para a importância do território para os povos indígenas:

A posse de um *território tribal* é condição essencial à sobrevivência dos índios. Tanto quanto todas as outras medidas protetórias, ela opera porém como barreira à interação e à incorporação. Permitindo ao índio refugiar-se num território onde pode garantir ao menos sua subsistência, facultava-lhe escapar às compulsões geradas pela estrutura agrária vigente, as quais, de outro modo, o compeliram a incorporar-se à massa de trabalhadores sem terra, como seu componente mais indefeso e mais miserável. (RIBEIRO, D., p. 178, 1970).

Para a ciência geográfica, interessa o estudo do processo de demarcação de terras indígenas, a fim de analisar se houve a compreensão da cultura e da cosmovisão dos povos tradicionais pelos órgãos federais ao longo do processo, uma vez que existem profissionais da Geografia Cultural, da Antropologia, da Etnografia, da Sociologia e da História, que possuem um conhecimento aprofundado das sociedades indígenas que habitam o país e podem corroborar para a jurisdição colocar as necessidades da população indígena acima das aspirações governamentais.

Contudo, isso raramente acontece. Os clamores dos índios pouco são ouvidos e isso gera conflitos entre as comunidades indígenas e a FUNAI. Segundo a análise de Júnior (2006):

[...] o SPI-FUNAI foi se despidendo da roupagem humanista de seu fundador, o Marechal Rondon, até chegar aos anos 80 e ganhar a alcunha de “tutor infiel”. A FUNAI, ao invés de assistir os seus tutelados naquilo que dela necessitam no exercício de seus direitos, tomou deles o direito de expressão e de locomoção pela sociedade nacional e pelo mundo. (JÚNIOR, L., p. 14, 2006).

A ocorrência de conflitos nas terras indígenas com sua circunvizinhança também é objeto de estudo da ciência geográfica, uma vez que se trata de conflitos sociais pelo uso da terra e questões culturais. Júnior (2006) enumera:

Os problemas que os povos indígenas enfrentam continuam sendo os mesmos sofridos ao longo de sua história, como invasões e tentativas de explorações econômicas de suas terras por fazendeiros, posseiros, madeireiros, garimpeiros e disseminação de doenças até então desconhecidas pelos índios, além de destruir o seu meio ambiente e suas tradições culturais. (JÚNIR, L., p. 16, 2006).

Analisar os contextos em que os conflitos de interesses nas terras indígenas sob o olhar crítico da Geografia, é de suma importância para se atingir um resultado mais amplo da realidade, que implica todas as categorias geográficas: território, espaço, paisagem, lugar e região. Aliás, este é um outro objeto de estudo da Geografia: buscar compreender a concepção que as etnias indígenas têm das categorias de análise e da ideia de Geografia que eles possuem, já que tais palavras não existem nas línguas indígenas.

2.2.2 Ensino de Geografia e indígenas

A Comissão Pró-Índio do Acre (CPI/AC) realizou em 1991-1992 um curso de formação de professores indígenas, cujo tema Geografia foi trabalhado por intermédio de desenhos, reflexões e depoimentos, o que gerou um poema para explicar o que eles compreendiam por “saber geográfico”.

Geografia, o que é?
Geografia é onde o rio está.
Onde o município está.
É para onde vem o sol.
É para onde vai o sol.
Este rio para onde vai?

Geografia é a divisão das águas.
É igarapé, igapó, lago, açude, mar.
É a medição da terra, a demarcação.
É Fotografia, desenho, cor, é um mapa.

Geografia é mata, floresta, cipó, mariri.
É um estudo para descobrir o tempo:
Sol, quentura, verão, friagem, vento, inverno.
É chuva, nuvem, casa, gente, relâmpago, trovão.
É peixe, folha, lua, estrela, é a energia da floresta,
dos animais: da paca, tatu, macaco-preto, onça, veado,
jacaré, jaboti, capivara, capelão, tamanduá-bandeira.
Geografia é o homem que transforma muitas coisas:
a mata numa cidade, a terra num roçado, a folha em remédio,
a madeira em barco, a macaxeira em farinha.
É o seringal, a colocação, a estrada de seringa.
É a economia da borracha, o dinheiro da floresta.
É índio seringueiro, caçador, pescador e professor.

Geografia é o entendimento da aldeia e do mundo.
Do nosso mundo e do mundo do branco.

É 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 cai num outro rio, que num outro rio,
 que cai no mar. Geografia é o depois do mar.
 O mar que agüenta a terra, o homem e sua casa.

Geografia é aquilo que precisamos para viver:
 precisamos da terra para plantar nosso alimento,
 precisamos do rio para viajar de canoa, pescar, banhar.
 Precisamos da mata, do sol, da lua, das estrelas,
 Das nuvens, das chuvas e do ar para viver.

É estudando Geografia que podemos saber do tamanho
 da nossa terra, nossas riquezas, nossa cultura,
 do que ainda pertence ao nosso povo,
 e que o branco, o nawá, não vai tomar mais.

(LADEIRA, M., p. 38-39, 2008).

Ainda que não exista a palavra “Geografia” nas línguas indígenas, é possível compreender a noção de mundo que os povos tradicionais possuem e que podem ser relacionados com a ciência geográfica. Da mesma forma, as concepções sobre as categorias de análises podem ser feitas, como abordamos no capítulo anterior.

Há estudos geográficos que buscam entender a visão sobre Geografia que as etnias indígenas que habitam o Rio Grande do Sul possuem. Ladeira (2008) entrevistou índios Gurani Mbyá para questioná-los sobre o significado de Geografia. Os índios que já tinham contato fora da aldeia entendiam a Geografia como uma disciplina escolar proposta pelo Ministério da Educação (MEC). Entre os índios que não tinham contato, as respostas foram variadas:

No meu entender, Geografia não é somente estudar só uma coisa. [...] Por exemplo: a aldeia Bracui (RJ), quantos hectares tem, como é que é a aldeia, quantos habitantes, quantas casas e assim por diante. Tudo isso fica na Geografia. E também onde é o rio, qual aldeia tem rio, qual aldeia não tem rio, qual aldeia tem mais mata, então, é tudo isso, no meu entender é isso.

[...] Pra mim, as crianças devem aprender o que é sol nascente, o sol poente, assim como o leste, o oeste... Tudo isso também, para mim, do que vejo, faz parte da Geografia. Aprender sobre isso também, as crianças [...] sobre o mundo Mbya.

[...] *Oeja'vaekue* (o que *Nhanderu* nos deixou) é a nossa natureza e cultura, e a Geografia também está dentro dela.

(LADEIRA, M., p. 36-37, 2008).

Por fim, Ladeira (2008, p. 37) conclui que “os Guarani interpretam a Geografia como ciência descritiva do espaço físico e do tempo cíclico vivenciado”. Em relação aos índios Kaingang, Enge (2010) ressalta que:

A Geografia ao tratar das coisas do mundo e da vida, trata dos espaços construídos pelos homens, que em sua trajetória marcaram os lugares com os resultados da luta pela sobrevivência. Assim, é tarefa da Geografia a análise da cultura através de um olhar espacial sobre a realidade. Este olhar espacial precisa dar conta de perceber e reconhecer os mecanismos que movem as pessoas e as coisas todas dos lugares para verificar e compreender que são os homens que geram esses movimentos todos, e que pela sua força e capacidade de organização e de condução de seus destinos, terá influências maiores ou menores advindos da natureza, das decisões políticas, dos interesses econômicos e sobretudo culturais. (ENGE, T., p. 105, 2010).

Sendo assim, a pesquisa de Enge (2010) comprovou que a Geografia para os índios Kaingang é vista pela ótica da cultura, ou seja, “cada indígena carrega uma perspectiva de reprodução cultural e social que se reflete no espaço ocupado”. Buscar compreender a Geografia no povo Kaingang é entender como os mesmos percebem o território e se organizam nele, muito envolvidos nas questões míticas e simbólicas, isto é Geografia.

A noção de espaço agrega-se com o conceito de Geografia aos povos Kaingang. Sendo assim, ressalta-se que essa noção ultrapassa as dimensões cartográficas, uma vez que opera na ótica das questões míticas e simbólicas. Enge (2010) ainda conclui:

O território indígena foi concebido através de sua específica funcionalidade, que abriga um potencial ilimitado de significações sociais, as quais definem os chamados espaços simbólicos. Além de sua funcionalidade, a dimensão territorial constitui e organiza resistência e aceitação, que foram capazes de criar uma identidade territorial e servir como ponto de convergência de interesses evidenciando a diversidade de dimensões que tem o território. (ENGE, T., p. 106, 2010).

A ciência geográfica também busca estudar como se articula a Educação Diferenciada Indígena, seja no ensino básico ou superior, buscando entender o papel

da Geografia neste processo de ensino-aprendizagem. De início, é preciso entender o que significa Educação Indígena¹⁵. Grizzi e Silva (1981) mencionam:

A educação indígena é um meio de controle social interno do grupo e foi entendida como o processo pelo qual cada sociedade indígena internaliza em seus membros o próprio modo de ser, garantindo sua sobrevivência e reprodução, “processo que não está ligado, atualmente, para nenhum grupo indígena, com a alfabetização e com a escola”. Ainda que permaneçam basicamente os mesmos processos tradicionais, os conteúdos da educação indígena não são somente aqueles tradicionais, pois os conteúdos também dizem respeito à situação histórica específica de cada grupo; uma prática educativa é própria de cada povo indígena e todos os povos desenvolvem meios de conviver e resistir. (GRIZZI, D.; SILVA, A., p. 16, 1981).

Durante décadas, houve o debate nos movimentos sociais indígenas para o reconhecimento legal do direito de o indígena ser alfabetizado em sua língua própria, cuja prática sempre fora negada pelo Governo Federal. Entretanto, quando o Brasil aceitou a educação bilíngue aos povos indígenas, inicia-se uma nova problemática: a prática foi usada como uma forma de integrar o índio a sociedade nacional, uma vez que a cultura e língua indígenas eram utilizadas apenas como “pontes” para a cultura e língua nacionais, onde as normas ortográficas das línguas latinas serviam de base para ensinar a língua indígena. Todavia, é importante lembrar que algumas línguas indígenas são consideradas por alguns municípios brasileiros como idioma cooficial, além de a Constituição Federal reconhecer a Língua Portuguesa e a Libras (Língua Brasileira de Sinais) como idiomas oficiais do país.

Surge no final da década de 1990, o debate acerca da formulação de um referencial curricular para a criação de escolas indígenas. Segundo um relatório do Ministério da Educação (1999):

O "Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) enfatiza a necessidade de uma construção curricular liberta das formalidades rígidas de planos e programas estatísticos, e pautada na dinâmica da realidade concreta e na sua experiência educativa vivida pelos alunos e professores. São aspectos fundamentais para as escolas indígenas: a natureza dos conteúdos, a periodicidade do estudo, os espaços que serão utilizados, as articulações entre as áreas de conhecimento, a escolha de temas de interesse e a metodologia a ser desenvolvida. Além da flexibilização

¹⁵ BERGAMASCHI, M. **Povos indígenas e educação**. Porto Alegre: Mediação, UFRGS, 2012.

curricular, em função da realidade comunitária e micro-social, em relação à turma e à escola. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO., p. 19, 1999).

Entretanto, Mota (1981) já apontava sobre as complexidades de uma escola indígena muito antes de tornar-se lei:

Como estabelecer essa escola “realmente indígena” se não sabemos o que é existir como “indígena” dentro da nossa sociedade? No momento em que tentamos levar ao índio uma pedagogia que é nossa, estamos obviamente proporcionando mais uma forma de penetração do mundo “civilizado” e da sociedade dominante num universo que *era* indígena, mas que passa a ser, desde o momento do contato com vias à integração indígena na sociedade nacional, ou como os jesuítas os categorizavam muito habilmente – “índios conversos”, isto é, nem “índio”, nem “civilizado”. (MOTA, C., p. 126, 1981).

Outra problemática em relação à escola no processo de educação indígena é ao material utilizado¹⁶. Os programas de formação de professores indígenas corroboram para que eles sejam capazes de produzir material próprio, uma vez que não são oferecidos pelo Estado materiais didáticos que correspondam com a diversidade étnica da população indígena.

Em 1996, por exemplo, foi elaborado por professores indígenas do Parque Nacional do Xingu, no Mato Grosso, o livro “Geografia Indígena”, que está dividido em quatro capítulos: “1) O que é Geografia? / 2) O mundo no universo / 3) Geografia da área indígena / 4) O que é cidade?”. Anos depois, foi criado por professores indígenas do Acre um atlas, que o Ministério da Educação (1998) afirma na apresentação:

O atlas apresenta, em continuidade aos demais livros didáticos já editados, parte de uma nova história da ocupação do espaço geográfico amazônico por grupos indígenas brasileiros. Sempre representados como parte do passado pelos autores de livros didáticos nacionais, os índios do Brasil são aqui os narradores de sua própria história num tempo e espaço renovadamente presentes. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, p. 9, 1998).

¹⁶ FUNARI, P.; PIÑÓN, A. **A temática indígena na escola: subsídio para professores**. São Paulo: Contexto, 2011.

2.2.3 Novos ramos para a abordagem indígena na Geografia

Para suprir a demanda crescente dos estudos indígenas na ciência geográfica, surgem novos ramos de pesquisa a fim de aprofundar e relacionar de forma mais coerente os conhecimentos tradicionais com a dinâmica espacial. A Geografia buscou na fonte da Etnografia a correlação entre etnia e espacialização.

No século XXI, é notório a inserção de termos novos, como etnogeografia, etnocartografia e etnomapas. Tais nomenclaturas direcionam a Geografia a um olhar diferenciado sobre os estudos etnográficos, buscando relacionar com a espacialização, a articulação política, a dinâmica social e a expressão cultural.

Entende-se por etnogeografia os estudos da distribuição geográfica de nações e sua relação com o ambiente onde vivem. Já a etnocartografia define a produção de cartas ou mapas por um grupo social específico, em que os elementos culturais e históricos ganham destaque. Por sua vez, o etnomapa é uma ferramenta que busca representar o território a partir da classificação indígena do espaço, bem como de seus elementos.

Como exemplo destes estudos mais recentes da ciência geográfica, há a pesquisa sobre etnogeografia no Acre, em que buscou-se inserir nas escolas a narrativa analógica de que um jacaré foi “ponte” no Estreito de Bering, o que permitiu a ocupação da América. A proposta vem para problematizar a diferença entre ciência e mito, além de valorizar os conhecimentos tradicionais.

A etnocartografia tem sido um instrumento bastante utilizado por povos que residem em terras indígenas, que com auxílio da Comissão Pró-Índio, buscam mapear seus territórios, utilizando seus conhecimentos tradicionais e somando-os ao conhecimento cartográfico. Isto valoriza o saber empírico da espacialização e permite com que os próprios indígenas, ao construírem o mapa de suas terras, se tornem ainda mais autônomos e reafirmem sua existência perante a sociedade.

2.3 CAPÍTULO 03: O ENSINO DE GEOGRAFIA E O LIVRO DIDÁTICO

2.3.1 Historiografia do livro didático no Brasil

Neste capítulo, será retomado parte da pesquisa bibliográfica realizada por Guites (2016), com novas contextualizações e discussões.

O livro didático é um suporte ao professor para a elaboração de suas aulas e uma fonte de conhecimento aos alunos para o estudo das mais diversas disciplinas. Porém, não deve ser visto como a única fonte, nem ao professor e tampouco aos alunos. Segundo Vesentini (1989):

Ao invés de aceitar a “ditadura” do livro didático, o bom professor deve ver nele (assim como em textos alternativos, em slides, ou filmes, em obras paradidáticas, etc.) tão somente um apoio ou complemento para a relação ensino e aprendizagem que visa a integrar criticamente o educando ao mundo. (VESENTINI, p. 167, 1989).

O pensamento de Vesentini versa em criticar a forma de uso do livro didático nas escolas brasileiras. Nos primórdios da produção deste material de ensino, durante período imperial, os professores utilizavam-se deste como a base da educação, raramente buscando outras bibliografias a fim de tornar mais complexo e eficaz o processo de ensino-aprendizagem. Como o autor afirma, isso é uma espécie de “ditadura”, em que o professor se torna refém do livro didático, quando na verdade ele é somente um apoio, pois quem detém o conhecimento é que irá produzir sua aula, independente do livro utilizado.

Todavia, o livro didático desempenha outras funções na sociedade além do ambiente escolar. Choppin (2004) afirma que existem quatro funções dos livros didáticos: função referencial, função instrumental, função ideológica ou cultural, e função documental.

A função referencial é compreendida quando o livro didático segue com rigidez o programa, constituindo um suporte de conteúdos educativos, sendo visto com um “depositário de conhecimentos, técnicas e habilidades”. A função instrumental é observada quando o livro didático coloca em prática métodos de aprendizagem ao propor exercícios e atividades que permitam a rápida memorização, gerando assim a

possibilidade da aquisição de competências disciplinares ou transversais, com análise ou resolução de problemas. (CHOPPIN, 2004).

Em relação a função ideológica ou cultural do livro didático, é possível afirmar que é a função mais antiga deste material de ensino, pois desde o século XIX o Estado apropriou-se destes livros para disseminar a língua, a cultura e os valores de uma sociedade. O Estado, então, reconhece o livro didático como um símbolo da soberania nacional, tal qual a bandeira e a moeda, assumindo neste sentido um papel político imensurável. (CHOPPIN, 2004).

Por fim, e não menos importante, a função documental é perceptível nos livros didáticos a partir do momento em que o mesmo passa a fornecer um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, em que a observação ou confrontação podem fomentar o espírito crítico no aluno, tornando-o autônomo dentro do processo de ensino-aprendizagem. (CHOPPIN, 2004).

A partir das funções que o livro didático exerce na sociedade segundo Choppin (2004), pode-se analisar brevemente o histórico desse material de ensino no território brasileiro.

Em meados do século XVIII, observa-se no Brasil a função referencial nos livros didáticos, em que o professor utilizava-o como guia para suprir as deficiências de sua formação profissional. Com a Reforma Pombalina¹⁷, a produção de livros didáticos veio para atender, exclusivamente, as necessidades do professor. Apesar deste material se tornar referência para os estudantes a partir do século XIX, ele ainda desempenhou papel de destaque ao professor. Ressalta-se também dentro dessa função a inserção de documentos curriculares ao professor, como o programa do Colégio Pedro II a partir de 1838 ou os Parâmetros Curriculares Nacionais a partir da década de 1990.

A função instrumental dos livros didáticos no Brasil é compreendida através das propostas de práticas didático-pedagógicas, em especial a memorização e resolução de problemas. O período de destaque para esta função neste material de ensino é o

¹⁷ Com o fim da Guerra Guaranítica, os jesuítas foram acusados de conspiração e Portugal enviou Marquês de Pombal (1699-1782) ao Brasil, que expulsou os jesuítas do território e instaurou uma reforma educacional que ficou conhecida como Reforma Pombalina ou Lei Pombalina, em 1759, na qual o legado jesuítico na educação foi destruído e substituído por um novo viés. Contudo, a Geografia ainda não fora contemplada como disciplina nesta reforma. (GUITES, 2016).

século XIX. Desde então, como afirma MAGALHÃES, FREITAG, MOTTA E COSTA (1987 apud PINA, 2009, p. 23), o livro didático deixa de ser visto como um instrumento de trabalho e passa a ser entendido como uma autoridade e o padrão de excelência. Disseminou-se a ideia de que o livro didático possuía a verdade absoluta que não deveria ser questionada, mas apenas aprendida.

Quando o livro didático passa a ser visto como símbolo da soberania, a função ideológica é inserida na produção destes materiais no Brasil. A disseminação da língua, da cultura e dos valores através do livro, permitiu que o Estado controlasse o saber ministrado nas escolas. Essa função é vista, principalmente, após 1930, quando o Estado Novo (1937-1946) interferiu na produção dos livros didáticos para o Estado dominar as classes subordinadas por intermédio da cultura e política nos livros. Foi neste período, inclusive, que o livro didático recebeu, pela primeira vez na história do Brasil, um conceito formal, com menciona Oliveira (1980 apud Pina 2009):

O decreto Lei 1.006 de 30/12/1938, define pela primeira vez, o que deve ser entendido por livro didático. “ Art. 2º, § 1º - Compêndios são livros que exponham total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares; 2º - Livros de leitura de classe são os livros usados para a leitura dos alunos em aula; tais livros também são chamados de livros de texto, livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático.” (PINA, p.25, 2009).

O livro didático finalmente recebeu uma definição na Constituição Brasileira, durante o Período Republicano. Isso denota a forma indiferente que o Estado tratava estes materiais de ensino, apesar de o mesmo os utilizar como instrumento de poder quando necessário.

O livro didático é uma importante fonte de conhecimento e amplamente difundida no território, sendo objeto de uso de todas as disciplinas escolares e objeto de estudo dos cursos de Licenciatura, cujas deficiências na base teórico-metodológica do mesmo devem ser revisadas e atualizadas.

No Brasil, os livros didáticos passam a obter maior notoriedade após o Ministério da Educação criar dois programas destinados a esta produção: o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), na década de 1980; e o Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), na década de 1990. A partir das diretrizes destes dois programas, os livros didáticos de qualquer disciplina são produzidos, a fim de fomentar a qualidade

educativa no processo de ensino-aprendizagem pelo material didático fornecido pelo governo. A respeito do livro didático, Brasil (2016) menciona no Guia do PNL D:

O Livro Didático representa, assim, uma ferramenta pedagógica que deve ser articulada a outras metodologias e artefatos a fim de qualificar os processos de ensino e aprendizagem e garantir o pleno desenvolvimento das crianças e jovens que frequentam os espaços escolares brasileiros. [...] O Livro Didático deve, assim, promover situações que permitam a autonomia, as ações, o entendimento e o desenvolvimento de atitudes frente ao mundo vivido pelos estudantes. (BRASIL, p. 07, 2016).

Desta forma, vê-se a complexidade de funções que o PNL D atribui ao livro didático pelo uso de professores e alunos, visando não somente o estudo dos conteúdos programáticos, mas também articular os mesmos com o mundo de informações globalizadas e dinâmicas que se interligam diariamente.

4.3.2 Geografia Escolar e os livros didáticos

Os registros que datam o primeiro livro didático de Geografia¹⁸ no Brasil ainda são contestados, visto que existe divergência entre os estudiosos, como afirma PINA (2009). Porém, os mais antigos registros que se tem são: “Compendio de Geographia Elementar”, de José Saturnino da Costa Pereira em 1836; e “Introdução Corographica á História do Brasil”, de Pedro d’Alcantara Bellegarde em 1840.

Ambos autores possuíam cargos importantes no governo imperial: Pedro d’Alcantara era Major Imperial do corpo de engenheiros, enquanto José Saturnino era Senador do Império. Vale ressaltar a suma importância exercida pela Escola Militar do Rio de Janeiro, pois foi desta instituição educacional que surgiram as primeiras produções de livros didáticos para o ensino de Geografia no Brasil. (PINA, 2009).

A obra “Corografia Brasílica”, do padre Manoel Aires de Casal em 1817, foi tido como referência na produção dos materiais didáticos nas décadas seguintes e isso perpetuou os erros conceituais e metodológicos, tais como o excesso de nomenclaturas, ausência de explicações e inexistência de mapas. Somente a partir de 1837, quando a Geografia entra no currículo do Colégio Pedro II e este era referência no âmbito educacional no Período Imperial, foi então que o conhecimento

¹⁸ CASTROGIOVANI, A. et. al. **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre: UFRGS/AGB RS, 1999.

geográfico atingiu o patamar do ensino e teve grande desenvolvimento, inclusive em relação aos livros didáticos. (PINA, 2009).

Tendo em vista a função ideológica exercida por este material de ensino, a obra “Geografia do Brasil”, de Delgado de Carvalho, considerado por alguns estudiosos como o pai da Geografia Moderna no Brasil, veio para valorizar a pátria brasileira. Isso veio de encontro com as turbulências políticas das décadas finais do Império nas primeiras décadas da República, cuja obra serviu de apoio para a formação do Estado Nacional, já que os líderes políticos consideravam que a educação e a Geografia eram ferramentas poderosas para disseminar o autoritarismo. Não apenas o livro didático de Delgado de Carvalho foi utilizado pelos governantes, mas vários outros. (PINA, 2009).

O ensino de Geografia passou por severa mudança a partir de 1964, quando se instalou no Brasil o regime militar. Até 1985, a Geografia passou a integrar juntamente com a História a disciplina chamada Estudos Sociais, alterando drasticamente a concepção e produção de livros didáticos. A Geografia perdeu espaço nas escolas e seus conteúdos foram voltados para a técnica e a memorização. Com o fim da ditadura, tem fim os Estudos Sociais para então a Geografia voltar a ser uma disciplina independente e incorporou o caráter crítico, que se mantém até a atualidade. (PINA, 2009).

Norteando o ensino de uma Geografia Crítica nas escolas brasileiras a partir da década de 1980, Vesentini (2004) problematiza:

Não se limita a uma renovação do conteúdo – com a incorporação de novos temas/problemas, normalmente ligados às lutas sociais: relações de gênero, ênfase na participação do cidadão/morador e não no planejamento, compreensão das desigualdades e das exclusões, dos direitos sociais (inclusive os do consumidor), da questão ambiental e das lutas ecológicas etc. [...] E para isso é fundamental uma adoção de novos procedimentos didáticos: não mais apenas ou principalmente a aula expositiva, mas, sim, estudos do meio (isto é, trabalhos fora da sala de aula), dinâmicas de grupo e trabalhos dirigidos, debates, uso de computadores (e suas redes) e outros recursos tecnológicos, preocupações com atividades interdisciplinares e com temas transversais etc. (VESENTINI, p. 288, 2004).

As palavras de Vesentini circundam as novas formas de ensinar Geografia, a partir das concepções da ciência crítica. Nesta ótica, o livro didático precisa se adequar a isto e promover a formação cidadã e crítica dos alunos. Além disso, os

professores devem intensificar o debate em sala de aula, diminuindo o tempo dos métodos tradicionais da aula expositiva, para fomentar a crítica individual através da troca de saberes em grupo.

Com o surgimento do PNLD e dos PCNs, que foram documentos orientadores adaptadas de programas educacionais anteriores, as editoras de livros didáticos passam a ser orientadas sobre os conteúdos que devem ser contemplados nas obras, enquanto os professores de Geografia recebem orientações sobre os conteúdos e a metodologia a serem abordados em sala de aula. Estes programas trazem consigo seus conceitos sobre a Geografia Escolar e introduzem o professor sobre o que encontrará no documento oficial. A respeito do livro didático em Geografia, Brasil (1998) menciona nos PCNs:

[...] a prática da maioria dos professores e de muitos livros didáticos conservava ainda a linha tradicional, descritiva e despolitizada, herdada da Geografia Tradicional. Criou-se uma contradição entre o discurso do professor e o conteúdo dos livros e dos métodos em sala de aula. Essa Geografia, que se convencionou chamar de crítica, ficou muito marcada por um discurso retórico. (BRASIL, p. 22, 1998).

Nesta perspectiva, é notório que a formação de programas governamentais para aperfeiçoamento do livro didático busque suprir esses resquícios do ensino tradicional, seja em Geografia ou nas demais disciplinas. Contudo, ainda é visível que os livros didáticos possuem muitos resquícios dos métodos tradicional de ensino-aprendizagem.

Tendo em vista que o Ensino Fundamental estava dividido em quatro ciclos do conhecimento e que a Geografia como disciplina individual surge apenas nos dois últimos ciclos, observamos o conceito de Geografia segundo Brasil (1998) no documento PCNs – Terceiro e Quarto Ciclo do Ensino Fundamental:

A Geografia, na proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais, tem um tratamento específico como área, uma vez que oferece instrumentos essenciais para a compreensão e intervenção na realidade social. Por meio dela podemos compreender como diferentes sociedades interagem com a natureza na construção de seu espaço, as singularidades do lugar em que vivemos, o que o diferencia e o aproxima de outros lugares e, assim, adquirir uma consciência maior dos vínculos afetivos e de identidade que estabelecemos com ele. Também podemos conhecer as múltiplas relações de um lugar com outros lugares, distantes no tempo e no espaço e perceber as relações do passado com o presente. (BRASIL, p. 15, 1998).

Os PCNs ressaltam uma abordagem que orienta a ciência geográfica desde seus primórdios: o estudo da inter-relação sociedade e natureza. É a partir deste estudo que os estudantes poderão compreender toda a complexidade do mundo. O documento também enfoca no sentimento de pertencimento pelo lugar onde vive, demonstrando preocupação com o estudante sendo cidadão e com visão geográfica ampla. A respeito do ensino de Geografia, o Brasil (2016) destaca no PNLD:

A iniciação das crianças no processo de alfabetização espacial precisa considerar o seu universo, suas experiências e vivências, nos diferentes contextos em que atua. Nesse sentido, talvez uma indagação interessante a fazer seja aquela que permita a expressão de sua relação com os entornos, com o mundo em que a criança habita. Nesse processo as impressões produzidas a partir dos sentidos, da cognição, das emoções e da corporeidade, quando articuladas intencionalmente às noções de espacialidade, ajudam a ampliar seus conhecimentos e entender as espacialidades da casa, da escola, do bairro, espaços próximos da criança e que guardam conexões com outros contextos e realidades. Por isso tais espaços desempenham um papel relevante e significativo na sua aprendizagem. (BRASIL, p. 9, 2016).

O PNLD, assim como os PCNs, demonstram enfoque no que diz respeito ao sentimento de pertencimento ao lugar em que vive. Aprender Geografia partindo do local ao global, iniciando pela rua, bairro e cidade em que reside e partindo ao estado, país e continente, torna o processo de ensino-aprendizagem mais eficiente e completo. Neste sentido, a Geografia se mostra eclética por ensinar conceitos fundamentais como território, região, paisagem, espaço e lugar, através das vivências dos estudantes, fazendo com que os mesmos percebam que a Geografia está presente em seu dia a dia.

Atualmente, está em vigor a nova legislação educacional no país, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cujo documento estabelece normas para homogeneizar em competências e habilidades as etapas e modalidades de ensino-aprendizagem na educação básica. Segundo Brasil (2017A), a Geografia compreende-se na BNCC por:

Estudar Geografia é uma oportunidade para compreender o mundo em que se vive, na medida em que esse componente curricular aborda as ações humanas construídas nas distintas sociedades existentes nas diversas regiões do planeta. Ao mesmo tempo, a educação geográfica contribui para a formação do conceito de identidade, expresso de diferentes formas: na compreensão perceptiva da paisagem, que ganha significado à medida que, ao observá-la, nota-se a vivência dos indivíduos e da coletividade; nas

relações com os lugares vividos; nos costumes que resgatam a nossa memória social; na identidade cultural; e na consciência de que somos sujeitos da história, distintos uns dos outros e, por isso, convictos das nossas diferenças. (BRASIL, p. 359, 2017A).

A partir de então, a produção de livros didáticos precisa se contemplar as competências e habilidades propostas pela BNCC. No âmbito estadual, há uma nova legislação também, que segue as diretrizes da BNCC, porém enfocando nas particularidades regionais: trata-se do Referencial Curricular Gaúcho (RCG). Tanto a BNCC quanto o RCG trazendo a Geografia dentro de competências que engloba com a História e outras ciências a área de Ciências Humanas. Segundo Rio Grande do Sul (2018), as Ciências Humanas são compreendidas pelo RCG como:

[...] a área de Ciências Humanas, dentro de uma concepção de currículo que contemple a diversidade da sociedade atual e que respondam à emergência de nosso tempo, requer mais do que reproduzir dados e denominar classificações, já que educar “na” e “para” a cidadania significa saber se informar, se comunicar, argumentar, compreender e agir, enfrentar problemas de qualquer natureza, participar socialmente e, especialmente, adquirir uma atitude permanente de aprendizado. (RIO GRANDE DO SUL, p. 50, 2018).

Além disso, o MEC unificou todos os programas governamentais dos livros didáticos a partir de 2018, que agora passou a se chamar Programa Nacional do Livro e do Material Didático, ampliando a distribuição não apenas de livros didáticos, mas de outros materiais educativos. Como afirma o site do MEC (2018):

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. [...] Também teve seu escopo ampliado com a possibilidade de inclusão de outros materiais de apoio à prática educativa para além das obras didáticas e literárias: obras pedagógicas, *softwares* e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018).

Portanto, instala-se na contemporaneidade, um novo olhar sobre a produção de materiais de ensino fornecidos nas escolas e também direciona o ensino disciplinar

para um horizonte diferente do que vinha sendo proposto na legislação anterior e, conseqüentemente, a Geografia é abordada também.

4.3.3 Questão indígena nos livros didáticos de Geografia

Antes de analisar como a questão indígena insere-se nos livros didáticos de Geografia, é importante retomar a legislação brasileira para entender quando e como tal temática passou a ser contemplada na educação básica do Brasil.

Em análise geral, os índios não possuem grande enfoque nos livros, ficando restritos a “descoberta” do Brasil em 1500, não gerando discussões sobre sua cultura, contribuições e importância para construção da sociedade brasileira ao longo dos séculos. Para Grupioni (1998):

Os manuais escolares continuam a ignorar as pesquisas feitas pela história e pela antropologia no conhecimento do outro, revelando-se deficientes no tratamento da diversidade cultural existente no Brasil. É com esse material, equivocado e deficiente, que professores e alunos têm encontrado os índios na sala de aula. Preconceito, desinformação e intolerância são resultados mais que esperados deste quadro. (GRUPIONI, p. 491, 1998).

Até o século XXI, não havia nenhuma obrigação legal para as escolas, instituições ou materiais didáticos abordarem as questões indígenas através das disciplinas do processo de escolarização. Contudo, a Lei nº 11.645, em 11 de março de 2008, que diz respeito a inserção da cultura indígena nas escolas, juntamente com a cultura afro-brasileira, tentou mudar tal situação. Segundo a Casa Civil (2008):

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (CASA CIVIL, 2008).

Somente depois disto, é que as escolas e livros didáticos passaram a trabalhar as questões indígenas, mesmo que superficialmente em muitos casos, mas passaram a atentar para a legislação e buscar se aperfeiçoar.

No que concerne o ensino de Geografia, os documentos oficiais do governo indicam para a importância e a relação dos indígenas com o conhecimento geográfico que deve ser abordado em sala de aula. Brasil (2016) menciona os povos indígenas da seguinte forma no PNDL:

q) promove positivamente a imagem de afrodescendentes e descendentes das etnias indígenas brasileiras, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, não restringindo o seu estudo ao início da ocupação do território brasileiro ou a exemplos de agricultura tropical produzida com mão-de-obra escrava. (BRASIL, p. 15, 2016).

Sendo assim, observa-se uma preocupação governamental em relação a maneira que os povos indígenas são retratados nos livros didáticos. Já na BNCC, Brasil (2017A) faz menção as questões indígenas no ensino de Geografia da seguinte forma:

Selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades dos povos indígenas originários, das comunidades remanescentes de quilombos, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caiçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades. (BRASIL, p. 385, 2017A).

Os livros didáticos são fornecidos nas escolas brasileiras e fomentam o conhecimento das disciplinas, além de perpetuar visões de mundo através de textos e fotografias, que juntas compõem o imaginário dos estudantes. Os índios nos livros didáticos de Geografia devem ser analisados sobre a maneira pela qual os textos mencionam sua presença e sua realidade, bem como as imagens selecionadas pelos autores para representá-los, uma vez que esse conjunto irá compor na mente dos estudantes quem são e como são os índios do Brasil.

Nesta ótica, Bueno (2002) observou em sua dissertação sobre o imaginário da Amazônia nos livros didáticos de Geografia que, na maioria das vezes, a região estava associada aos povos indígenas, como se fossem algo único:

No capítulo sobre população, os “índios” estão representados na região norte brasileira, ou, mais especificamente, no estado do Amazonas. Embora o

cartograma tenha, neste caso, a função de um gráfico, representando as porcentagens de brancos, mestiços, negros e índios no Brasil, a disposição das figuras sobre o mapa não parece ser mero acaso – ressalta-se a figura do índio sobreposta ao estado do Amazonas. Essa associação da presença indígena nesta região ainda hoje é frequente no senso comum. (BUENO, M. F., p. 87, 2002).

Bueno (2002) segue a pesquisa sobre o imaginário da Amazônia construído na população ao entrevistar pessoas de diferentes lugares do Brasil, buscando entender o que eles compreendiam sobre a região através da imagem transmitida pelos livros didáticos de Geografia e pela mídia, bem como acaba por relacionar a questão indígena também. Em suas análises, Bueno (2002) reporta que:

Nas respostas em que os índios são citados e qualificados, estão associados a uma conotação negativa. Em várias respostas, destacou-se que a Amazônia é conhecida pelos índios, embora não seja a única característica da região. Em Manaus, uma entrevista afirmou que “o pessoal conhece a Amazônia como indígena, raça indígena”; uma outra afirmou que “o pessoal fala que só tem índio, mas não é não; tem muita coisa bonita pra se ver”. Em Belém, um funcionário público comentou que na Amazônia tem “muito mato [e] lá fora eles acham que, além de muito mato, muito índio”. Vê-se que estes entrevistados afirmam que a visão que associa a Amazônia aos indígenas é uma visão externa à região, além de equivocada. Também em Belém, um outro servidor público que apontou o estado do Amazonas como localização da Amazônia, respondeu que a imagem que tem da região é de “jacaré, jabuti, cobra, onça, índio... e o desprezo do governo”. Nesta resposta o índio está inteiramente associado com a natureza, vínculo freqüente tanto nos meios de comunicação quanto nos livros didáticos. (BUENO, M. F., p. 147, 2002).

A diversidade cultural ou multiculturalismo surge nas propostas educacionais no século XXI, onde a temática indígena é contemplada, principalmente pelas disciplinas de Geografia, História e Sociologia. Neste sentido, a transversalidade é o método utilizado, como explica Macêdo (2009):

Em meio às dificuldades de ensinar aquilo que sequer se configura (o índio como parceiro da diversidade), percebemos como durante anos nos foram passadas informações equivocadas sobre esses brasileiros de culturas diferenciadas e que estes têm direito a expressar essa diversidade cultural, garantida, inclusive, pela Constituição Brasileira de 1988. [...] A temática indígena apresentada nos livros didáticos contém um “índio” que ainda permaneça no passado. As imagens usadas como ilustração em diversos livros didáticos, foram por nós consultados se repetem, nada mais são que a representação do final do século passado. Não estamos ignorando a importância de registros imagéticos, inclusive no plano histórico com a possibilidade de ilustrar fenômenos e grupos que não existem mais ou que passaram por transformações. O que queremos aqui destacar é o uso de imagens, inclusive fotografias, remetendo a situações e temas mais

contemporâneos, sem que se faça a devida ressalva. (MACÊDO, C. S., p. 15, 2009).

Todavia, Macêdo (2009) critica a dualidade sobre a presença da temática indígena nos livros didáticos após a obrigatoriedade da lei, no que afirma ser uma “violência simbólica”, na citação abaixo:

Uma situação que pode ser caracterizada como marcada pela violência simbólica observamos nas construções feitas nos materiais didáticos de apoio ao ensino. Quando se concebe a necessidade de implantar projetos de leis para tratar de temas, como a obrigatoriedade da temática indígena nas escolas, demarcamos o cenário em que estes grupos sofrem um processo continuado de invisibilização ou projeções equivocadas. Ao mesmo tempo, reconhecemos que essas propostas de lei estão distantes de resolver o problema da dificuldade de abordagens pertinentes por estarem, de certa forma, enraizado em conceitos dissimulados e atendendo a grupos distintos. (MACÊDO, C. S., p. 78, 2009).

Macêdo (2009) também afirma que a abordagem insignificante ou inexistente sobre os povos indígenas nos livros didáticos reforça preconceitos sobre o que é ser índio, como se isto fosse algo distante no tempo e no espaço. Por isso, Macêdo (2009) reafirma a importância do papel da escola e dos materiais didáticos para ensinar a diversidade:

[...] podemos dizer que o livro e a escola são o cenário nos quais a crença na diferença pode se mostrar de modo mais explícito. [...] a existência dos grupos humanos pode ser apresentada pela chave da raça, sendo esta, muitas vezes neutralizada. De modo que, no caso dos indígenas, eles são apresentados pelas características físicas, em detrimento dos processos étnicos. [...] ser índio vai muito além de nascer em uma aldeia, ou mesmo se reconhecer como pertencente a ela, pois depende também do reconhecimento dos membros dessa aldeia e da percepção daqueles que traçam uma fronteira entre aldeia e mundo dos brancos. (MACÊDO, C. S., p. 86, 2009).

Por fim, Macêdo (2009) faz uma análise crítica sobre a os livros didáticos de Geografia e o mercado editorial brasileiro, que vem de encontro com as discussões feitas neste capítulo, principalmente a respeito das funções destas obras na sociedade:

Em uma sociedade capitalista, tudo é transformado em mercadoria, fonte de lucro e poder e o livro didático é um produto do mercado editorial, cuja

finalidade inicial para quem o produz é a obtenção de uma tiragem significativa para justificar sua permanência e permitir seu papel enquanto produto gerador de lucros. Além disso, os livros didáticos de História e Geografia portam um poder maior que os incutidos em mercadorias; eles trazem ideologias e o poder de cristalizá-las, tanto por sua abrangência, quanto pelo poder de legitimação. Esse material pedagógico pode ampliar horizontes ou não, construir um passado, destruir um presente ou organizar um futuro são pontos de ponderação sobre esses materiais que sempre despertam cuidados. (MACÊDO, C. S., p. 99-100, 2009).

2.3.4 Ideologia nos livros didáticos e a abordagem indígena

Como demonstram estudos científicos, os livros didáticos não são apenas obras em que os discentes da educação básica acessam os conteúdos de cada série/ano, mas também são obras que estabelecem funções diversas na sociedade, entre as quais podemos mencionar as ideologias contidas nos textos e imagens utilizadas pelos livros didáticos.

Choppin (2004) afirma que existem quatro funções que o livro didático exerce na sociedade, como foi abordando no início deste capítulo. Entre elas, a função ideológica, que em termos gerais, as obras são utilizadas pelo Estado como instrumento de poder e soberania para dominar o saber escolar. Corroborando com as ideias de Choppin, Nosella (1981) afirma que a ideologia dominante impressa em livros didáticos acaba por moldar a personalidade das crianças, uma vez que a personalidade se desenvolve por meio da assimilação e acomodação. Sendo assim, as ideias que tais obras constroem na mente dos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem irá fomentar suas concepções de mundo e estruturar seu pensamento a respeito da vida.

Tal discussão é aprofundada ao reportar a ideologia nos livros didáticos como parte dos aparelhos que compõe o Estado na sociedade capitalista. Nostella (1981) analisa que:

A classe social dominante, para garantir sua hegemonia na sociedade capitalista, utiliza-se dos aparelhos ideológicos do Estado, sendo que o escolar assume a posição preponderante no conjunto desses aparelhos ideológicos, devido à sua eficácia na inculcação da ideologia dominante. O aparelho escolar, ao desempenhar sua função de inculcação da ideologia dominante, submete a clientela tanto da classe dominante como, também, e principalmente, da classe dominada, a uma visão de mundo em que a estruturação da sociedade em classe e a exploração de uma pela outra tornam-se naturais. (NOSTELLA, M., p. 26, 1981).

A autora denomina de “violência simbólica” em relação a ideologia contida nos livros didáticos e perpetuada pela estrutura da escola, na qual uma visão de mundo da classe dominante é imposta a todos os estudantes, que são impedidos que elaborar sua própria visão. Nesta análise, também se insere a abordagem sobre os indígenas nos livros didáticos, que muitas vezes estão envoltas em ideologias. Após analisar o trecho de uma obra escolar, Nostella (1981) critica:

Os julgamentos de valor, baseados na cultura branca, diferente e superior, estão presentes. Os textos de leitura apresentam descrições desses “selvagens”, como “um bando de golfinhos”, isto é, como alegres animais inofensivos. Ou então, contraditoriamente, como selvagens, capazes de guerras terríveis e cruéis; bárbaros horríveis e alucinados. Sob a ótica da cultura branca, tais guerras, obviamente, são absurdas, porque não são para conseguir a posse de mais terra, mas para vingar amigos e parentes. Os índios possuem já uma quantidade de terra suficiente, pois o texto diz que “têm mais do que precisam”. O texto, porém, não cita, nem analisa o fato de hoje os índios estarem confinados em reservas, cujos limites territoriais foram delimitados pelos brancos. E assim mesmo tais limites não são respeitados. (NOSTELLA, M., p. 192-193, 1981).

A autora segue analisando outros livros didáticos com trechos sobre indígenas, criticando o fato de enaltecerem sua figura como uma espécie de super-herói ou então de ridicularizá-lo, inferiorizá-lo e idealizá-lo, além de em termos culturais sempre voltados ao misticismo. Segundo Nostella (1981):

[...] a vida do índio é narrada de maneira idílica, onde tudo é belo e harmonioso. Os índios dos textos vivem nas florestas e não nas reservas. De acordo com os textos, eles são felizes e conservam ainda sua própria cultura. A figura do índio aparece idealizada, pois não é descrita como a de uma pessoa concreta. Às vezes é apresentada como a de um ser inferior, ignorante e ridículo. Outras vezes, como a de um super-homem, de coragem ilimitada, belo, bom e cheio de poesia, de romantismo. Esta seria a transposição para os textos de leitura do mito europeu caracterizado por Rousseau do “bom selvagem”. As crianças indígenas são sempre muito alegres com vida saudável que levam, com banhos em rios. (NOSTELLA, M., p. 197, 1981).

Por fim, Nostella (1981) conclui que as abordagens sobre os povos indígenas contidos nos livros didáticos analisados por ela naquele contexto histórico, não representam a realidade do índio brasileiro. Ainda perpetuam estereótipos, os colocam como inferiores, camuflam problemas sociais e mantém a ideia de incapacidade de gerir sua própria vida e suas terras, reforçando a relação tutelar que o Brasil tinha com os povos indígenas antes da Constituição Federal.

Contudo, essas ideologias presentes em livros didáticos possuem um fator muito mais amplo e antigo, está nas concepções da ideia de “Ocidente x Oriente”, analisado por Santos (1994); e também no “mito fundador”, analisado por Chauí (2001); em que ambas ideologias influenciaram a pesquisa científica e a produção de livros didáticos ao longo dos séculos. A obra de Santos (1994) trabalha com três vertentes para perceber de que forma ocorreram as descobertas imperiais: o Oriente, o selvagem e a natureza. Segundo ele:

Se o Oriente é para o Ocidente o lugar da alteridade, o selvagem é o lugar da inferioridade. O selvagem é a diferença incapaz de se constituir em alteridade. Não é o outro porque não é sequer plenamente humano. A sua diferença é a medida da sua inferioridade. Por isso, longe de constituir uma ameaça civilizacional, é tão só a ameaça do irracional. O seu valor é o valor da sua utilidade. Só merece a pena confrontá-lo na medida em que ele é um recurso ou a via de acesso a um recurso. A incondicionalidade dos fins — a acumulação dos metais preciosos, a expansão da fé — justificam o total pragmatismo dos meios: escravatura, genocídio, apropriação, conversão, assimilação. [...] Neste segundo milénio a América e a África, enquanto "descobertas" ocidentais, são o lugar por excelência do selvagem. E a América talvez mais que a África, dado o modelo de conquista e colonização que prevaleceu no "Novo Mundo", como significativamente foi designado por Américo Vespúcio o continente que rompia com a geografia do mundo antigo, confinado à Europa, à Ásia e à África. É a propósito da América e dos povos indígenas submetidos ao jugo europeu que se suscita o debate fundador sobre a concepção do selvagem no segundo milénio. (SANTOS, B. 1994).

Corroborando com isso, Chauí (2001) analisa a diferença entre “fundação” e “formação” do Brasil, mostrando as ideologias por traz desta distinção:

Insistimos na expressão *mito fundador* porque diferenciamos *fundação* e *formação*. Quando os historiadores falam em formação, referem-se não só às determinações econômicas, sociais e políticas que produzem um acontecimento histórico, mas também pensam em transformação e, portanto, na continuidade ou na descontinuidade dos acontecimentos, percebidos como processos temporais. Numa palavra, o registro da *formação* é a história propriamente dita, aí incluídas suas representações, sejam aquelas que conhecem o processo histórico, sejam as que o ocultam (isto é, as ideologias). Diferentemente da formação, a *fundação* se refere a um momento passado imaginário, tido como instante originário que se mantém vivo e presente no curso do tempo, isto é, a fundação visa a algo tido como perene (quase eterno) que traveja e sustenta o curso temporal e lhe dá sentido. (CHAUÍ, M., p. 6, 2001).

Desta forma, entende-se que os livros didáticos concentram o poder de adentrar na mente dos alunos, conduzindo-os para o reforço de preconceitos ou então para criticar a realidade e buscar o verdadeiro conhecimento. As editoras, os

professores e as escolas que souberem utilizar essa ferramenta pedagógica de forma responsável e ponderada, conseguirão enfrentar as barreiras ideológicas impostas nas entrelinhas das obras para acessar a aprendizagem eficiente e entender a Geografia Indígena tal como ela é.

Como bem destacaram Pereira, Mito e Noda (2018, p. 42), “as narrativas históricas contidas nos livros didáticos são sempre decorrentes de escolhas políticas de seus produtores e das circunstâncias que influenciaram essa produção”. Sobre as ideologias, os autores complementam:

Sabe-se que atualmente nenhum não índio se veste como Pedro Álvares Cabral e nem por isso deixa de ser brasileiro. Aceita-se que todas as culturas sofrem transformações, no entanto, o discurso preconceituoso não aceita essas transformações quando se refere aos indígenas. Se o indígena usa relógio, celular, ou simplesmente veste uma roupa, acaba sendo definido como aculturado e como não índio. A calça *jeans*, por exemplo, não é uma invenção brasileira, tantos brasileiros a usam e não se tornam norte-americanos, ou ninguém se torna japonês ao gostar de comer *sushi*, mas quando um indígena compra uma moto ou usa um relógio o discurso julgador preconceituoso rapidamente já considera “aculturado” ou um “indígena” que “não é mais tão indígena”. (PEREIRA, D.; MIOTTO, L.; NODA, M. Dialogando com os indígenas sobre a lacuna da fala indígena nos livros didáticos, p. 45, 2018).

Ainda correlacionando o livro didático e a temática indígena envolta por questões ideológicas, Bittencourt (2013) constatou que:

Os povos indígenas foram, dentro da história cujo princípio era a constituição da matriz da nacionalidade brasileira, relegados ao esquecimento logo após a chegada dos europeus, entendendo-se a história do Brasil com a chegada dos portugueses, concebidos como *povos cristãos*, portadores da civilização. Criou-se, assim, a partir do século XIX, uma história nacional em que os civilizados da Europa tornaram-se os primeiros povos a ocuparem o vasto território no qual seus primitivos ocupantes “errantes sem destinos”, promovendo guerras sangrentas entre si. [...] Os indígenas não quiseram se submeter ao trabalho da escravidão e, assim, deixaram de contribuir para a história da civilização. (BITTENCOURT, C., p. 112, 2013).

Por fim, Bittencourt (2013) discute a ideia de “democracia racial” presente em livros didáticos, o que leva a compreensão equivocada da formação do Brasil:

A característica de constituição de uma *democracia racial* nas obras didáticas se consolidou pela aproximação de vários autores, algumas vezes divergentes, mas que tinham a base da miscigenação como princípio da

formação social e cultural do povo brasileiro. Nesta perspectiva, os autores incorporavam as teses de intelectuais que mantinham a visão de que, por intermédio principalmente da catequese e do trabalho missionário, os indígenas foram incorporados à civilização, além de situarem as ações dos bandeirantes como relevantes nesse mesmo processo. Buscava-se naturalizar a relação do povo brasileiro ao território, omitindo a situação da população indígena no século XX em enfrentamentos constantes nas frentes de colonização dos séculos XIX e XX. (BITTENCOURT, C., p. 123, 2013).

Com relação a ideologia nos livros didáticos de Geografia, especialmente durante o regime militar, Vitiello (2018) ressalta informações precisas sobre essa realidade, utilizando conhecimentos de outros autores:

Sob domínio da Ditadura Militar, os livros didáticos sofriam fortes interdições. Faria descreve que eles eram generalistas, simplistas, não falavam de classes sociais, camuflavam a exploração do trabalhador, eram reprodutores de valores moralistas, o homem aparecia como ser a-histórico e fatos históricos eram omitidos. [...] Os índios, selvagens e primitivos; a mulher, os idosos e o negro, discriminados. Freitag coloca que o ensino nesse período deveria assegurar o desenvolvimento técnico e econômico do país e silenciar as vozes críticas das lideranças politizadas. (VITIELLO, M., p. 59, 2018).

A partir da década de 1980, com a instauração da democracia no Brasil, a dominação do Estado nos conteúdos dos livros didáticos de Geografia sofreu uma grande mudança e diminuição. Contudo, apresentou novas questões ideológicas, agora com as editoras e publicidades. Vitiello (2018) explica, com base em outro autor:

Naquele período, Molina, o entanto, já alertava sobre o falso poder de escolha dos professores, uma vez que, para ela, eram as grandes editoras, por meio de uma propaganda maciça e da distribuição de exemplares gratuitos, que determinavam diretamente a escolha do professor. Para essa autora, fazia-se necessário preparar o professor para uma escolha criteriosa. Além disso, os livros eram submetidos a avaliações federais e estaduais com comissões formadas exclusivamente por técnicos, assessores e pessoas de confiança política do ministro, muitas vezes pouco familiarizado com a educação. Alguns problemas das avaliações estatais encontravam-se na dificuldade de elaborar critérios de avaliação adequados, desde os de ordem técnica, como a diagramação e o papel usado para fazer o livro; de fundamentação psicopedagógica; passando pela atualização dos dados até os elementos ideológicos. (VITIELLO, M., p. 61, 2018).

No capítulo a seguir, iremos para a prática ao analisar os livros didáticos de Geografia, bem como a realização das entrevistas.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA

Após estabelecermos o estado da arte que norteia os estudos dos povos indígenas na ciência geográfica, iremos analisar neste item de que forma tais conhecimentos surgem nos livros didáticos de Geografia distribuídos nas escolas públicas brasileiras pelo Governo Federal. Neste sentido, foram selecionadas obras produzidas e distribuídas entre as décadas de 1950 e 2010, adquiridas para a pesquisa por doação de bibliotecas em escolas ou de professores, por compra em sebos ou pelo acervo pessoal do pesquisador.

A tabela a seguir demonstra os livros didáticos que foram escolhidos aleatoriamente para a análise, conforme a disponibilidade dos mesmos.

TABELA 1: Lista de livros didáticos utilizados pela pesquisa.

Livros didáticos de Geografia			
Catálogo	Título	Autor e/ou Instituição	Ano
Livro A	O Brasil e suas Riquezas: Brasilogia	Waldemiro Potsch	1954
Livro B	Geografia do Brasil	Alcias Martins de Attayde	1954
Livro C	Terra Brasileira	Aroldo de Azevedo	1963
Livro D	Geografia – Estudos Sociais (6ª Série)	Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas (IBEP)	1972
Livro E	Estudos Sociais	Ciro Ramos	1979
Livro F	O Espaço Geográfico	Igor Moreira	1981
Livro G	Geografia – Telecurso 2º Grau	Fundação Roberto Marinho e Fundação Anchieta	1982
Livro H	Panorama Geográfico do Brasil	Melhem Adas	1985
Livro I	História e Geografia (6ª Série)	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ)	1986
Livro J	Geografia (5ª Série)	Elian Lucci	1988
Livro K	Geografia Ativa (1º Grau)	Zoraide Beltrame	1991
Livro L	Geografia Nova – As Paisagens Brasileiras	Igor Moreira	1991
Livro M	Geografia – Homem & Espaço	Elian Lucci	1999
Livro N	Construindo a Geografia – O Brasil e os Brasileiros	Regina Araújo, Raul Guimarães e Wagner Ribeiro	1999
Livro O	Trilhas Geográficas	Eustáquio de Sene e João Carlos Moreira	2000

Livro P	Geografia (6ª Série)	Sônia Castellar e Valter Maestro	2001
Livro Q	Geografia	José da Silva e José Araújo	2002
Livro R	Construindo o Espaço Brasileiro	Igor Moreira	2002
Livro S	Construção o Espaço Geográfico Brasileiro	Melhem Adas	2006
Livro T	Projeto Araribá – Geografia (7º Ano)	Fernando Carlo Vedovate	2010
Livro U	Perspectiva Geográfica (7º Ano)	Cláudia Magalhães, Lilian Sourient, Marcos Gonçalves e Roseni Rudek	2012
Livro V	Geografia (7º Ano)	Fernando Sampaio e Marlon de Medeiros	2012
Livro W	Vontade de Saber – Geografia (7º Ano)	Neiva Torrezani	2015
Livro X	Expedições Geográficas (7º Ano)	Melhem Adas e Sérgio Adas	2015
Livro Y	Geografia – Espaço e Vivência (7º Ano)	Levon Boligan, Rogério Martinez, Wánessa Garcia e Andressa Alves	2015
Livro Z	Por Dentro da Geografia (7º Ano)	Wagner Costa Ribeiro	2018

Elaboração: GUITES (2019).

A partir disso, propõem-se analisar como estes materiais de ensino representam os indígenas, visando observar se há referência as contribuições socioculturais e se há propagação de ideias preconceituosas, além de verificar a adequação à legislação vigente na época de publicação e comparar as obras selecionadas para perceber se houve ou não um avanço na metodologia de abordagem. Neste sentido, também se propõe a refletir sobre o contexto histórico em que o autor se inseria na época da obra, uma vez que os estudos acerca dos indígenas evoluíram consideravelmente e podem haver discrepâncias na comparação entre as obras antigas e atuais. Além disso, a legislação também passou por mudanças significativas, seja no âmbito educacional ou mesmo sobre os indígenas.

Uma análise importante a ser feita nos livros didáticos está em observar se as obras retratam a população indígena como um cidadão brasileiro, um agente social e político que está atuando na sociedade contemporânea, não ressaltando apenas a

presença indígena no passado ou então restringir somente as contribuições culturais. Verificar as imagens, fotografias e pinturas de índios utilizadas por estes livros também se faz necessário, pois elas constroem um imaginário coletivo nos alunos, podendo criar um estereótipo majoritariamente negativo. Sendo assim, foram estabelecidos dez parâmetros de análise, que nortearam toda a pesquisa nas obras educacionais.

TABELA 2: Parâmetros de análise da pesquisa.

Parâmetros de análise	
Parâmetro	Descrição
Parâmetro 01	Há ideias preconceituosas que reforçam o estereótipo indígena?
Parâmetro 02	As imagens retratam os indígenas apenas nu, com adornos, em aldeias na natureza?
Parâmetro 03	São trabalhadas as estimativas, a demografia e as origens dos povos indígenas?
Parâmetro 04	A escravidão indígena é abordada?
Parâmetro 05	Os textos e as imagens retratam os indígenas como agentes sociais e políticos na atualidade?
Parâmetro 06	A questão das terras indígenas é trabalhada com clareza e análise político-social?
Parâmetro 07	A diversidade cultural das etnias indígenas é trabalhada?
Parâmetro 08	A espacialização geográfica e organização social dos povos indígenas, com mapas e comentários, são abordados?
Parâmetro 09	Há menção da FUNAI e outras políticas indigenistas?
Parâmetro 10	Os povos indígenas são apenas mencionados pelas obras?

Elaboração: GUITES (2019).

Os parâmetros foram elaborados mediante ao estudo de diversos artigos acadêmicos sobre os povos indígenas na Geografia e na escola, criticando a visão genérica que os conteúdos trazem sobre os índios, seja pelo reforço do estereótipo ou por apenas mencionar sua existência sem profundidade. Analisar as imagens que os livros trazem é importante, pois elas constroem o imaginário coletivo nos alunos a respeito da temática, podendo contribuir para a generalização ou para o esclarecimento da diversidade. Entender a ocorrência da escravidão indígena é importante por oferecer uma realidade pouco conhecida dos estudantes, uma vez que a abordagem da escravidão dos povos africanos recebe um enfoque maior. A

compreensão da atualidade indígena perpassa por aspectos como a análise político-social das terras indígenas, a espacialização geográfica através de mapas e o conhecimento da atuação de políticas indigenistas e associações de articulação.

A seguir, há uma tabela que resume os primeiros resultados da análise dos livros. Na horizontal, estão indicados de A à Z, os livros didáticos analisados. Na vertical, estão enumerados de 1 a 10, os parâmetros de análise. Quando a obra contemplar o parâmetro, receberá uma marca em sua respectiva cédula.

TABELA 3: Síntese da análise dos livros didáticos.

*	*	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10
1º Período	A ¹⁹										
	B			X				X			
	C	X	X					X			
	D	X									X
	E	X		X		X		X	X	X	
2º Período	F		X								X
	G	X									X
	H			X	X	X			X	X	
	I										X
	J		X								X
	K		X								X
	L	X			X						X
	M	X	X	X			X	X		X	
N			X	X	X	X	X	X	X		
3º Período	O		X	X				X			
	P		X	X		X	X		X		
	Q			X	X	X	X	X		X	
	R		X					X			
	S			X	X	X	X	X	X	X	
	T			X	X	X	X	X	X	X	
	U	X		X		X	X	X	X	X	
	V		X	X	X	X	X	X		X	
	W			X		X	X	X	X	X	
	X			X	X	X	X	X	X	X	
	Y			X		X	X	X	X	X	
	Z			X	X	X	X	X	X	X	

Elaboração: GUITES (2019).

¹⁹ Único livro didático que não preencheu nenhum dos parâmetros, ignorando por completo os povos indígenas.

A fim de melhor compor a análise das obras, optou-se por dividi-las em três períodos, a partir da tabela com os resultados prévios: os livros didáticos das décadas de 1950, 1960 e 1970, formam o 1º Período; os livros didáticos das décadas de 1980 e 1990, formam o 2º Período; e os livros didáticos das décadas de 2000 e 2010, formam o 3º Período. Por conseguinte, iremos analisar detalhadamente.

3.1.1 Livros didáticos entre 1950, 1960 e 1970 (1º Período)

Apesar da dificuldade em encontrar materiais disponíveis destas décadas, foi possível verificar cinco livros didáticos de Geografia deste período, que juntos possuem semelhanças na análise dos povos indígenas. São eles: “O Brasil e suas riquezas – Brasilogia” (1954), de Waldemiro Potsch; “Geografia do Brasil” (1954), de Alcias Martins de Attayde; “Terra Brasileira” (1963), de Aroldo de Azevedo; “Geografia – Estudos Sociais” (1972), do IBEP; e “Estudos Sociais” (1979), de Caio Ramos.

De modo geral, neste período, os livros traziam ideias generalizadoras e preconceituosas em relação aos povos indígenas, repercutindo os estudos científicos da época. Órgãos governamentais e institutos de pesquisa, como o SPI, afirmavam que o indígena iria desaparecer nas décadas seguintes e que deviam assimilar a cultura nacional. Os índios eram vistos como empecilhos ao desenvolvimento do país, principalmente durante as grandes obras da integração nacional do regime militar.

Na legislação, os índios ainda não eram reconhecidos como cidadãos brasileiros e o IBGE ainda não possuía a categoria de cor/raça para índios; essa população era colocada como tutela do Estado, não respondendo por si. Os livros didáticos repercutiram as ideias equivocadas sobre os povos indígenas, apesar de na mesma época haver trabalhos exemplares, como os realizados por Cândido Rondon, Darcy Ribeiro e Curt Nimuendaju.

A ausência de conteúdos relacionados aos povos indígenas nos livros didáticos estava de acordo com a legislação educacional, que naquela época não indicava a necessidade desse assunto estar presente nas obras, somado a isso com a teoria do desaparecimento dessa parcela da população. Termos racistas, como “selvagens” e “pré-históricos”, eram perpetuados pelas obras escolares da mesma forma que grande parte dos estudos científicos da época. Apesar de equivocados para a visão científica de hoje, os livros estavam razoavelmente adequados para a época de produção e denotam as concepções sobre indígenas que norteavam o conhecimento.

Após o panorama geral, analisaremos alguns casos que se destacam neste período. O caso mais grave é a obra de Potsch (1954), que entre todos os livros didáticos analisados pela pesquisa, foi o único que não preencheu nenhum dos parâmetros, não havendo menção alguma aos povos indígenas brasileiros, excluindo-os completamente dos estudos geográficos. Isso demonstra a indiferença científica alinhada com o governo, que ignoravam a presença indígena no Brasil e corroboravam para o “esquecimento” das etnias a fim de priorizar seus interesses particulares, como a posse pela terra e a valorização da população “civilizada”.

Em contrapartida, no mesmo ano, a obra de Attayde (1954) foi aquela que apresentou os indígenas de forma mais adequada, uma vez que explicou as teorias migratórias dos indígenas na América, bem como as diferentes etnias indígenas presentes na composição do Brasil. Como imagem, utiliza apenas uma foto, de um índio seringueiro na Amazônia. Sendo assim, preencheu os parâmetros 3 e 7 da pesquisa, referentes a demografia e a diversidade cultural. Isso demonstra que nem todos os autores estavam alinhados com os interesses governamentais da época de “apagar” as memórias e a presença indígena no território brasileiro, uma vez que haviam estudos científicos que explicavam amplamente as realidades étnicas, ao passo que Attayde utilizou-se de uma postura mais humanista e empática. A fotografia representa o oposto da visão da época sobre o que era ser indígena, pois acreditava-se que índio era aquele recluso nas matas, sem civilização e “preguiçoso” ao trabalho. Ao colocar um índio seringueiro, Attayde rompeu com esses estigmas preconceituosos, pois tal indígena havia absorvido a cultura dita “civilizada” e estava desempenhando um importante trabalho econômico na época (na economia brasileira, vivia-se o ciclo da borracha, cujos seringueiros extraíam o látex para exportação); e mesmo assim, ele permanecia como índio, afinal isto é uma questão de identidade étnica e não de características físicas e/ou intelectuais.

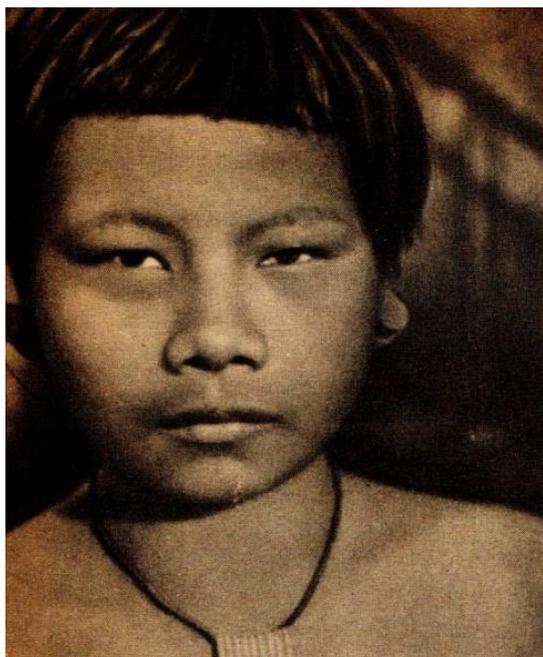
Já a obra produzida pelo IBEP (1972) foi aquela que apresentou o indígena como um elemento do passado que foi miscigenado, afirmando que aqueles que resistiram a esse processo estão vivendo isolados nas matas. Sendo assim, a obra preencheu os parâmetros 1 e 10, que dizem respeito a generalização e a apenas menção dos povos, sem aprofundamento. É bem verdade que naquela época havia perpetuação de ideias preconceituosas na ciência e não havia representatividade indígena na política (o SPI acabara de ser extinto, a FUNAI estava em formação e o

Estatuto do Índio em trâmite), mas não podemos esquecer que também haviam trabalhos humanistas e relacionados a Geografia, como bem demonstrou Nimuendaju em seu mapa étnico-histórico. Quase duas décadas antes da obra do IBEP, Attayde colocou o indígena no livro didático de Geografia com uma visão mais realista e respeitosa, mesmo que com uma contextualização reduzida, porém sem repercutir generalizações e preconceitos.

Todavia, as obras de Azevedo (1963) e Ramos (1979) foram aquelas que trouxeram os maiores problemas metodológicos com relação a preconceitos e generalizações. Em “Terra Brasileira”, Azevedo generaliza os índios ao afirmar que são habitantes isolados da Amazônia e que estão fadados ao desaparecimento caso não assimilarem a cultura branca. Também afirma que índios e negros possuem “aversão” um ao outro e, portanto, não possuem boa convivência. Chama-os de “selvagens” e “pré-históricos” e indica que os indígenas representam um obstáculo ao progresso do Brasil. Há apenas uma foto, de um índio na mata. Contudo, a obra ainda cita a diversidade étnica dos povos indígenas, mencionando algumas etnias e suas contribuições culturais a sociedade brasileira.

Ao observarmos a Figura 1 na página a seguir, perceberemos os motivos que levaram a obra a preencher os parâmetros 1, 2 e 7, que denotam a generalização, o preconceito, o estereótipo e a diversidade cultural. Ao colocar apenas uma foto de indígena na aldeia e também de uma oca como a residência padrão dos indígenas naquele formato, somado ao texto ao lado das fotos que chama-os de “pré-históricos”, houve o reforço do estereótipo indígena como “não-civilizado” e “selvagem”, tratando-os com desrespeito à sua diversidade étnica, uma vez que aquele indígena não representa todas as etnias, isto também não fora explicado, generalizado que todos são iguais e vivem da mesma forma nas aldeias. Todavia, essas ideias ganham força em obras como a de Azevedo através das concepções do recém-extinto SPI em suas ações por décadas, pois o órgão afirmava que os indígenas eram “selvagens” e precisavam absorver a cultura civilizada ou iriam desaparecer.

FIGURA 1: foto de um índio e sua residência, no livro “Terra Brasileira”.

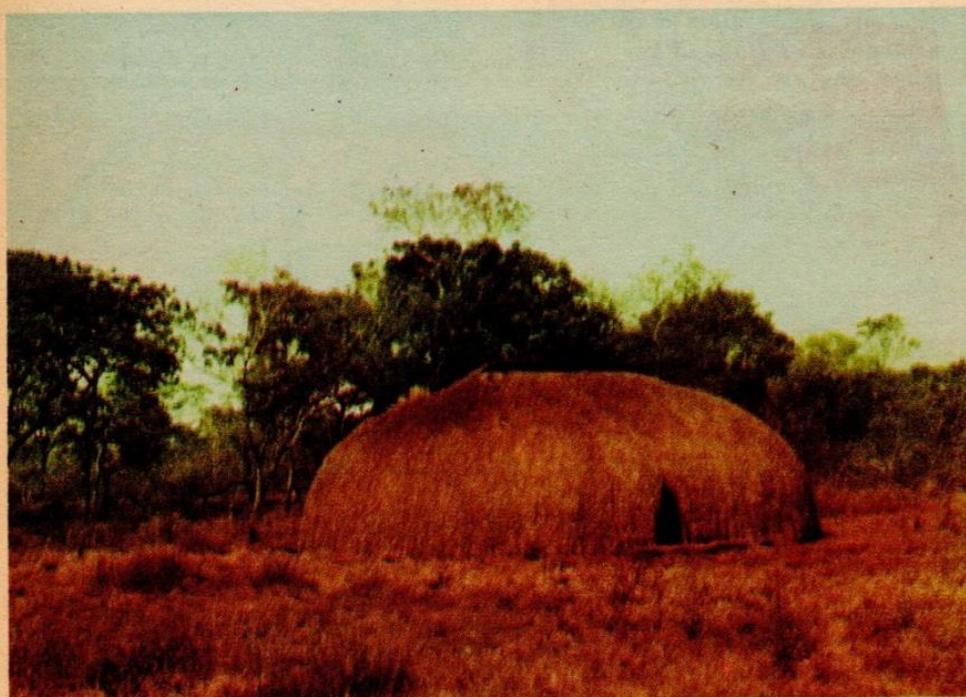


Índigena brasileiro: uma jovem apinagê, do Norte de Goiás (Foto O. Leonardos).

A marcha do povoamento branco e da civilização ocasionou o recuo dos índios para oeste, quando não foram exterminados. Ocupando nos tempos coloniais a orla litorânea (os *Tupi*) e o Planalto Atlântico (os *Jê*), vivem hoje nas florestas e nos cerrados de acesso mais difícil.

Mesmo assim, contribuíram e continuam a contribuir para a formação dos *caboclos*, deixaram inúmeras palavras em nosso vocabulário e na nomenclatura geográfica, e transmitiram-nos certos hábitos (como o uso da rede) e alimentos (milho, mandioca).

São brasileiros que ainda vivem como as populações pré-históricas da Europa, que precisam ser assimilados pela civilização, sob pena de desaparecerem totalmente.



Choça de índios brasileiros. — Com sua forma hemisférica, é construída de palha retirada da floresta.

Por fim, a obra de Ramos demonstra uma clara tendência ao governo da época, uma vez que trata-se de Estudos Sociais (no regime militar, a disciplina surgiu da junção da Geografia com a História). Além disso, há certa exaltação ao patriotismo e nacionalismo, encobrendo certos dados e fatos. Apesar disso, é importante reconhecer que, entre os livros deste período, foi aquele que apresentou o maior destaque aos povos indígenas, com um capítulo amplo somente a eles. Sendo assim, preencheu os parâmetros 1, 3, 5, 7, 8 e 9: citando o primeiro recenseamento no Brasil, em 1583, onde havia 32% da população sendo composta por índios; menciona a diversidade étnica dos povos; possui um mapa das etnias; e ainda explica que o termo “gaúcho” teve origem na miscigenação entre brancos e índios no Rio Grande do Sul.

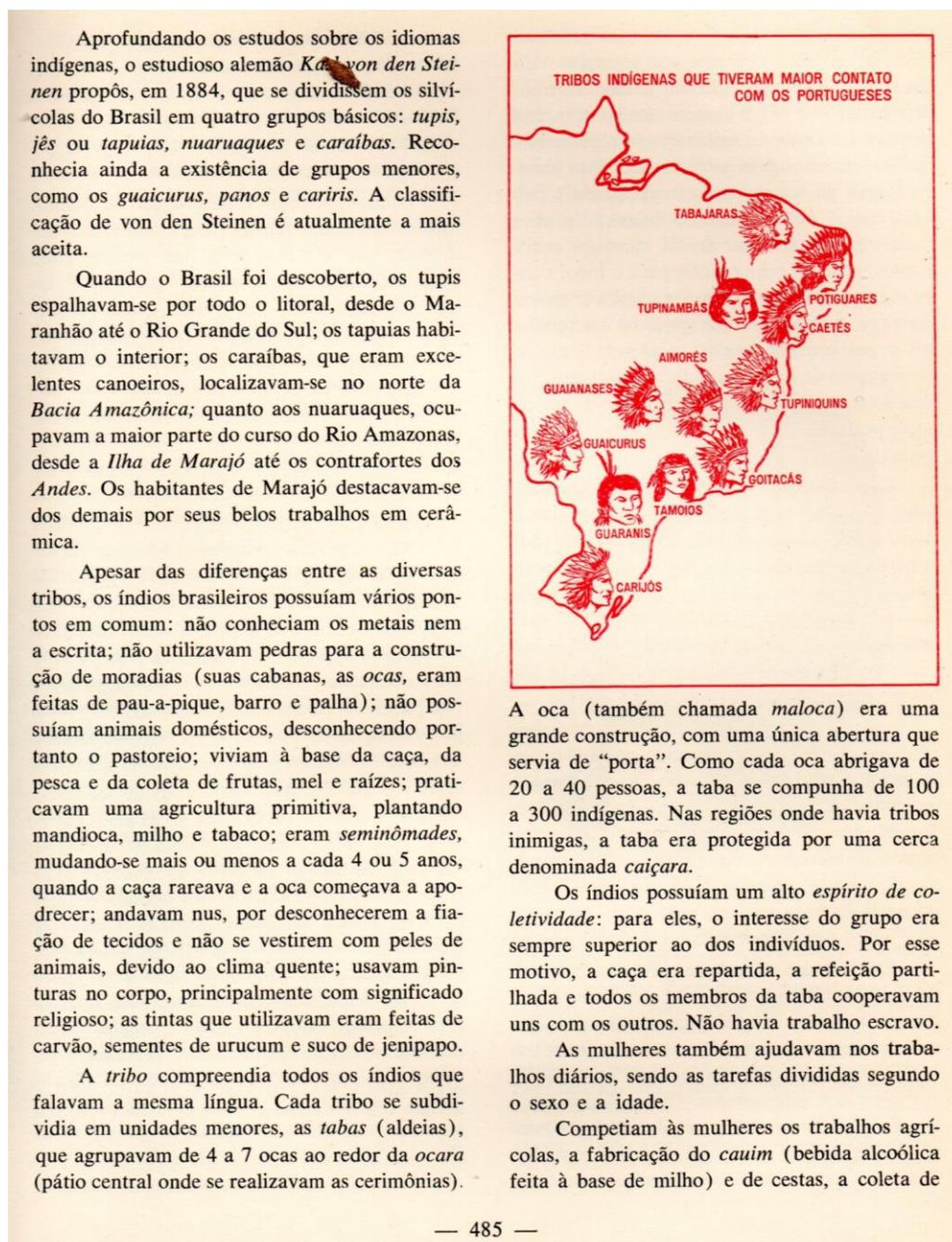
Entretanto, os problemas se sobressaem. A obra de Ramos generaliza as etnias indígenas como todas sendo “canibais”, usando o termo “selvagem” como sinônimo de índio; inclusive, explica que os índios vivem ainda nas “selvas”. Separa os indígenas como “hostis” ao branco civilizado e afirma que irão desaparecer para, enfim, ocorrer o “branqueamento” da população brasileira. Ao estudar a escravidão no país, afirma que os índios não foram escravizados porque eram “atrasados” na cultura e não queriam trabalhar. Faz elogios ao SPI mesmo quando explica sua extinção e formação da FUNAI, encobrendo os escândalos de corrupção.

Não menciona nenhuma articulação dos povos indígenas frente ao governo, mesmo que na época já existissem grandes grupos de reivindicação pela posse da terra e em denunciar violências (a FUNAI e o Estatuto já estavam em vigor); porém, destaca a figura de dois indígenas na história da política nacional por ambos terem colaborado com Portugal na conquista do Brasil: tratam-se do cacique Araribóia e de Filipe Camarão (1580-1648). Isso demonstra uma clara tendência do livro didático em corroborar com o discurso do governo em “apagar” as memórias e as articulações dos povos indígenas, valorizando apenas aqueles índios que estavam ao lado do governo na história do país, em uma alusão a ideia de “civilizados x selvagens”; neste caso, os índios deixariam de ser “selvagens” caso aceitassem a cultura “civilizada” e colaborassem com os anseios do governo.

Por fim, há um amplo destaque ao trabalho realizado por Cândido Rondon, militar que comandou por décadas os contatos humanitários com os povos indígenas. Na Figura 2, da próxima página, verificamos a presença de um mapa sobre as etnias indígenas, que embora seja algo raro nas obras escolares da época, demonstra erros

cartográficos, como a ausência de escala, de rosa-dos-ventos, de legenda e, principalmente, por generalizar as etnias indígenas no litoral brasileiro, com figuras estereotipadas e apenas menciona algumas das etnias, não sua totalidade. Três décadas antes, Nimuendaju produziu um mapa étnico-histórico que contextualiza mais adequadamente a realidade indígena nacional, porém não foi utilizada por Ramos.

FIGURA 2: mapa das etnias indígenas brasileiras no livro “Estudos Sociais”.



3.1.2 Livros didáticos entre 1980 e 1990 (2º Período)

Neste período, foram analisados nove livros didáticos: “O Espaço Geográfico” (1981), de Igor Moreira; “Geografia” (1982), da Fundação Roberto Marinho e da Fundação Padre Anchieta; “Panorama Geográfico do Brasil” (1985), de Melhem Adas; “História e Geografia – 6ª Série” (1986), da UNIJUÍ; “Geografia – 5ª Série” (1988), de Elian Alabi Lucci; “Geografia Ativa” (1991), de Zoraide Beltrame; “Geografia Nova – As Paisagens Brasileiras” (1991), de Igor Moreira; “Construindo a Geografia” (1999), de Regina Araújo, Raul Guimarães e Wagner Robeiro; e “Geografia – Homem & Espaço” (1999), de Elian Alab Lucci.

De modo geral, neste período, foi possível observar uma grande mudança na linguagem, apesar de alguns livros ainda seguirem a metodologia do período anterior. Neste período, o SPI já havia encerrado sua gestão e estava criado a FUNAI; os povos indígenas articularam-se politicamente no território brasileiro para reivindicar a execução do Estatuto do Índio e da lei das terras indígenas, bem como exigir a inserção do capítulo “Dos índios” na Constituição Federal e a criação da categoria cor/raça para índios nos recenseamentos do IBGE.

Além disso, personalidades indígenas ganharam o cenário político em Brasília e também no exterior, com a divulgação internacional da violência e expropriação territorial sofrida pelos indígenas. Os índios já não eram mais tutela do Estado e a ciência já não afirmava mais que estavam rumo ao desaparecimento. Desta forma, os livros didáticos traziam a questão indígena sem termos preconceituosos e incluindo-os como cidadão brasileiro, pela primeira vez, tal qual a Constituição.

Entretanto, havia pouco destaque, enfocando mais na participação indígena na formação do Brasil e em suas contribuições culturais, pouco destaque para os índios na atualidade e em suas ações geopolíticas. Os movimentos sociais já repercutiam alguma mudança na concepção dos livros didáticos, mesmo que ainda não houvesse a necessidade de trabalhar esses temas dentro da legislação educacional neste período. Porém, com as conquistas legais dos indígenas, principalmente na Constituição e no Estatuto, houve uma maior respeitabilidade perante aos órgãos governamentais e uma maior inserção na sociedade nacional. As obras escolares começaram a repercutir isso, mesmo que com pouca profundidade.

Analisaremos alguns casos que se destacam neste período. As duas obras de Moreira (1981 e 1991), por exemplo, trouxeram a mesma visão de indígena: apenas cita como um elemento do passado que foi escravizado nas regiões Norte e Sul do país, com apenas uma foto bastante estereotipada. Tais obras preencheram os parâmetros 1, 4 e 10, referentes a generalização, a escravidão e apenas menção aos povos sem contextualizar. Outro livro didático que também apenas mencionou os indígenas foi a da UNIJUÍ (1986), preenchendo assim apenas o parâmetro 10. Portanto, percebe-se que os autores ainda estavam influenciados pelas concepções do período anterior, acabando por dar sequência a repercussão de generalizações na temática indígena.

A obra de Beltrame (1991), apesar de apenas citar os índios, também explicou amplamente as influências culturais destes povos na sociedade brasileira. Conteúdo, há apenas uma foto, de um índio na aldeia, preenchendo então os parâmetros 2 e 10. Na comparação, Lucci mostrou uma evolução, entre o livro de 1988 e 1999. No primeiro, os índios apareceram apenas como um elemento inicial da formação do Brasil, é apenas citado sem aprofundamento algum, preenchendo os parâmetros 2 e 10. No segundo, já há uma contextualização maior, apesar de destacar a presença indígena apenas na Região Norte. Porém, cita o trabalho do CIMI e também analisa os pontos positivos e negativos da FUNAI, algo raro de encontrar em livros didáticos, preenchendo os parâmetros 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9: refere-se a demografia, a escravidão indígena, a análise política das terras indígenas e dos índios enquanto agentes sociais e políticos do espaço geográfico, a organização social e as políticas indigenistas.

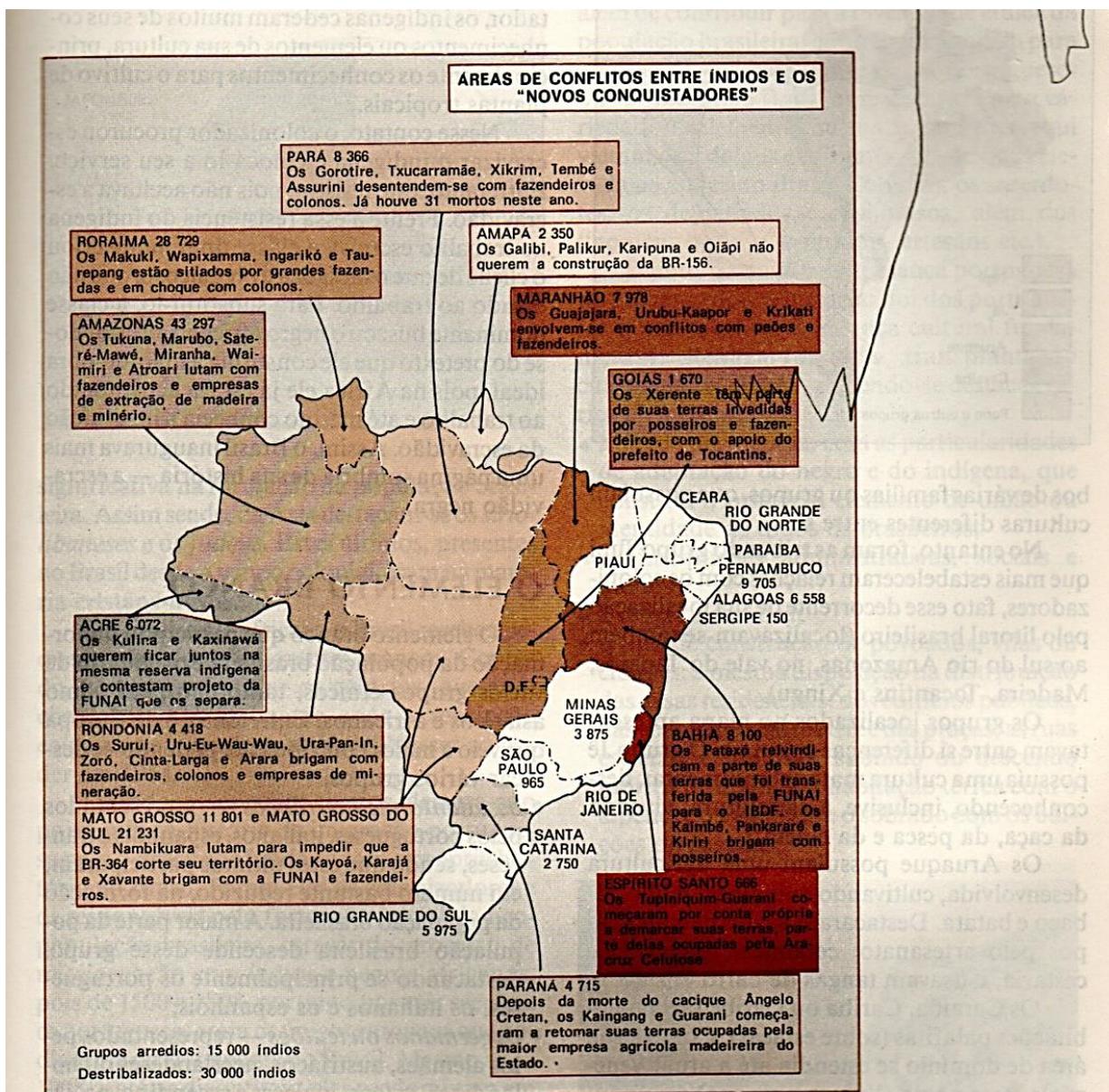
O caso mais grave fica com a obra da Fundação Roberto Marinho com a Fundação Padre Anchieta (1982), que preencheu apenas os parâmetros 1 e 10, uma vez que mostra o indígena de forma generalizante, afirmando categoricamente que estão “praticamente extintos” e ainda teoriza em conformidade sobre o “branqueamento” da população, uma teoria científica com teor racista de grande repercussão no século XX. Utiliza-se da ideia de “desertos humanos” nas regiões Norte e Centro-Oeste, ignorando a presença indígena nestes locais, mesmo que pouco povoados. Inclusive, a própria ideia de “despovoamento” nessas regiões era uma ideia científica errônea da época. Apesar de haver influência das concepções científicas do período anterior, o livro didático apresentou-se como um perpetuador de preconceitos, bem como de possuir conceitos geográficos equivocados, promovendo

a discriminação aos índios. As fundações organizadoras ignoraram completamente os avanços científicos e legais dos povos indígenas naquele período, optando por reforçar os discursos de décadas anteriores.

Todavia, os casos mais exemplares ficam com as obras de Adas (1985); e Araújo et. al (1999). O capítulo sobre população brasileira, no livro didático de Adas, já apresenta no título a indicação da “diversidade étnica”. Logo no início, já debate sobre dois assuntos complexos: a “democracia racial” e o “racismo”. Explica as várias correntes migratórias para a América e possui mapas e gráficos sobre as etnias indígenas, com comentários e discussões. Destaque a linguagem do livro, muito científica e empática aos povos indígenas, bastante crítico e analítico as atitudes do governo e aos movimentos sociais indígenas. Contudo, apresenta apenas uma foto de índio, já integrado na sociedade, nas atividades econômicas extrativistas. Portanto, preencheu os parâmetros 3, 4, 5, 8 e 9: trabalhou a demografia, a escravidão, a organização social e as políticas indigenistas, bem como trouxe a visão de índio como agente social e político do espaço geográfico.

Na Figura 3, da próxima página, observamos um mapa dos conflitos em terras indígenas no Brasil, na disputa entre as comunidades tradicionais com a circunvizinhança pela posse e exploração da terra (agricultores, pecuaristas, garimpeiros, etc), que são denominados de “novos conquistadores”. Menciona lideranças indígenas que lutam e fazem frente as investidas do avanço violento por interesses econômicos, bem como cita os assassinatos de indígenas pertencentes a diversas etnias a fim de enfraquecer a coesão social nas aldeias e expropriá-los das terras indígenas já conferidas pela FUNAI.

FIGURA 3: mapa dos conflitos entre indígenas e setores econômicos da sociedade pela posse de terras, no livro "Panorama Geográfico do Brasil".



Fonte: revista *Veja*, São Paulo, Ed. Abril, 19 de novembro de 1980, p. 34.

A contribuição cultural

No contato entre culturas diferentes ocorrem trocas de elementos culturais (hábitos, costumes, técnicas etc.). Assim, no contato entre os conquistadores e os indígenas ocorreu, de ambas as partes, a incorporação de elementos

culturais de suas culturas, presentes ainda nos dias atuais na sociedade brasileira.

Em relação aos indígenas é importante lembrar que não podemos fazer generalizações quanto às influências culturais, pois não foi somente com uma tribo que os colonizadores ou os colonos entraram em contato. Foi com tri-

Outro destaque fica para o livro de Araújo, Guimarães e Riberio (1999), que preencheu os parâmetros 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9: estuda amplamente a demografia, a escravidão, as terras indígenas, a diversidade cultural, a espacialização geográfica das etnias e as políticas indigenistas, bem como propõe uma visão de indígena como agente social e político ao demonstrar as diferentes posições de índios na contemporaneidade, não atrelando a figura do passado, conduzindo a uma compreensão da evolução das culturas por intermédio da modernização do mundo, apesar de que ser indígena é uma questão de identidade étnica independente se viver na floresta ou nas áreas urbanas. Os autores conseguiram contribuir positivamente para os esclarecimentos de estereótipos, preconceitos e generalizações, oferecendo aos alunos uma análise complexa e realista desta parcela da população brasileira.

Possui um amplo destaque ao estudo dos indígenas na Geografia, inclusive apresentando a visão de algumas etnias sobre o que significa a palavra “Geografia” para eles, contendo um “mapa” desenhado por um menino em uma aldeia, como demonstra a Figura 4 da página a seguir. Também possui mapas, fotografias e propõe atividades de reflexão sobre a diminuição da população indígena no Brasil com base nos recenseamentos realizados desde 1500. Por fim, aborda com uma visão crítica e profunda, os pontos positivos e negativos das ações da FUNAI e também de algumas personalidades indígenas, algo difícil de encontrar em livros didáticos.

É perceptível que, ao longo das décadas, pouco se abordou nos materiais de ensino as opiniões e ações controversas da FUNAI e de algumas lideranças indígenas, seja por estudos científicos ou por reclamações das próprias comunidades durante suas articulações territoriais, como já mencionados no referencial teórico. Todavia, os autores se colocaram a frente desta perspectiva, trazendo a noção da Geografia Crítica para análise político-social da temática indígena.

FIGURA 4: visão geográfica do mundo através de uma etnia indígena, no livro “Construindo a Geografia”.

Quadro 1

O TAMANHO DO MUNDO

Os mapas podem revelar muita coisa sobre a sociedade que os elabora. A nossa sociedade, por exemplo, usa alta tecnologia para conhecer em detalhes e explorar todos os cantos do planeta. Muitos dos conhecimentos adquiridos nesse processo estão organizados na forma de mapas. Os índios canela, habitantes dos **campos cerrados** do Maranhão e de Goiás, organizam sua vida em aldeias circulares.

Para eles, o centro do universo coincide com o centro da aldeia. O Sol, o dia, o fogo e a seca são classificados como “filhos do pátio” (*càa-mã-akra*). A Lua, a noite, a água, o Sol poente e a chuva são “filhos do fundo das casas” (*atyc-mã-akra*). O desenho a seguir (fig. 4), feito por uma criança canela, revela, ao mesmo tempo, a organização espacial da aldeia e uma concepção particular de universo.

Campos cerrados

Área em que predomina a vegetação rasteira do tipo gramínea, mas na qual também ocorrem formações vegetais baixas e retorcidas, típicas dos cerrados.



Figura 4. Desenho de uma aldeia feito em 1974 por Antonio Hyño, menino do grupo canela, do Maranhão.

Fonte: Sylvia C. Novaes, *Habitacões indígenas*.

CORTESIA DA LIVRARIA NOBEL S.A.

FONTE: ARAÚJO, R. et. al. 1999.

3.1.3 Livros didáticos entre 2000 e 2010 (3º Período)

O último período analisado trouxe um total de doze livros didáticos: “Trilhas Geográficas” (2000), de Eustáquio de Sene e João Carlos Moreira; “Geografia – 6ª Série” (2001), de Sônia Castellar e Valter Maestro; “Geografia” (2002), de José da

Silva e José Araújo; “Construindo o Espaço Brasileiro” (2002), de Igor Moreira; “Construção do Espaço Geográfico Brasileiro” (2006), de Melhem Adas; “Projeto Araribá – Geografia 7º Ano” (2010), de Fernando Vedovate; “Perspectiva Geográfica” (2012), de Cláudia Magalhães et. al.; “Geografia – 7º Ano” (2012), de Fernando Sampaio e Marlon Medeiros; “Vontade de Saber – Geografia 7º Ano” (2015), de Neiva Torrezani; “Geografia – Espaço e Vivência 7º Ano” (2015), de Levon Boligian et. al.; “Expedições Geográficas – 7º Ano” (2015), de Melhem Adas e Sérgio Adas; “Por Dentro da Geografia – 7º Ano” (2018), de Wagner Costa Ribeiro.

As características gerais das obras escolares analisadas neste período corroboram com a homologação da Lei 11.645/2008, em que os povos indígenas passaram a ganhar amplo destaque nos livros didáticos de Geografia, uma vez que a lei torna obrigatório o ensino da cultura indígena e afro-brasileira nas escolas. Sendo assim, foi possível observar que as obras escolares de Geografia enfocaram na questão indígena com relação ao seu território, como os conflitos sociais ocorridos nas terras indígenas; também analisando na modernização dos índios, como as tecnologias que adentraram as aldeias ou então aos índios que residem em regiões urbanas para o trabalho e estudo; buscou-se compreender a visão dos indígenas sobre o que é Geografia e o que significam as categorias de análise da ciência geográfica, valorizando os conhecimentos tradicionais.

Com a aprovação da BNCC, os índios recebem ainda mais destaque dentro das Ciências Humanas; por sua vez, os livros didáticos estão apresentando capítulos inteiros dedicados ao debate sobre as questões geopolíticas que envolvem os povos indígenas na atualidade do Brasil, pouco enfocando na presença do passado e nas contribuições culturais. Isso ainda é mencionado, pois é importante, mas o conhecimento acerca da Geografia Indígena é mais amplo na contemporaneidade, e os últimos livros didáticos tem focado nisso em detrimento do estudo do passado.

Nenhum livro analisado neste período apresentou problemas de linguagem, como generalizações ou preconceitos; tampouco excluíram completamente o estudo dos índios. A maior evolução observada foi a abordagem das questões indígenas de forma linear, apresentando-os como cidadãos brasileiros, com suas individualidades, mas que pertencem há uma gama de discussões geográficas, não apenas ao capítulo sobre a população brasileira ou a textos complementares sobre suas culturas.

Essa ideia de linearidade busca mesclar o respeito pela cultura diferenciada das etnias indígenas em contrapartida com sua presença na composição da sociedade nacional em diversas questões (economia, política, Cartografia, ecologia, entre outros). Estudos correlacionando a importância das terras indígenas para a preservação e/ou conservação do meio ambiente em biomas como a Amazônia e o Cerrado, devido aos conhecimentos tradicionais destas etnias em sua relação com a natureza, são essenciais para compreender os interesses nacionais e/ou internacionais em impedir que novas áreas como essas sejam homologadas, a fim de deixar livres mais áreas para exploração das riquezas naturais.

O pensamento de colocar o indígena como elemento contemporâneo da sociedade brasileira, que atua na política também, é imprescindível a fim de que os alunos sejam capazes de não ver mais o índio apenas no passado do Brasil ou de vê-lo como alguém incapaz de conduzir seu próprio destino, de reivindicar seus direitos e de exercer seus deveres com cidadania. Os livros didáticos analisados neste período apresentaram essa visão, que corrobora com os avanços da ciência, da legislação e da unidade nacional, combatendo preconceitos e generalizações, mesmo que ainda haja problemas metodológicos e de conhecimento básico a serem superados.

Por fim, buscaremos observar alguns casos que se destacaram. Apesar da considerável evolução positiva na metodologia, duas obras ainda permanecem com pouco enfoque: trata-se de Sene e Moreira (2000); e Moreira (2002). Contudo, eles se destacam por outros quesitos: o livro de Sene e Moreira preencheu os parâmetros 2, 3 e 7, sendo o único a debater sobre os topônimos de origem indígena e também o único a citar que o Tupi foi a língua mais falada no Brasil até o século XIX. Já a obra de Moreira preencheu os parâmetros 2 e 7, retratando a diversidade indígena por um texto complementar sobre o artesanato em diferentes etnias, aspecto cultural pouco explorado nos livros didáticos aqui analisados.

A espacialização geográfica dos povos indígenas foi descentralizada neste período. O foco nas décadas anteriores era de generalizar que os índios pertenciam as regiões Norte e Centro-Oeste do país; agora, a presença indígena nas outras regiões, principalmente no Sul em decorrência do legado histórico dos Sete Povos das Missões, possuíram maiores discussões. As políticas indigenistas, como órgãos

e articulações de povos, ganharam maior participação nas obras, inclusive trazendo análises da Constituição Federal, do Estatuto do Índio e da lei de terras indígenas.

Neste período, houve maior debate com relação à escravidão dos índios, superficialmente trabalhada ou sequer mencionada nos períodos anteriores. Vale lembrar que o debate sobre a modernização e urbanização da população indígena brasileira, trazendo à tona as questões que envolvem preconceitos sobre o que, realmente, significa ser índio.

Destacamos a obra de Castellar e Maestro (2001), que analisou o eurocentrismo no “descobrimento” do Brasil, preenchendo os parâmetros 2, 3, 5, 6 e 8. Também é relevante a obra de Silva e Araújo (2002), que realizaram uma linha do tempo com a cronologia de fatos políticos e sociais que marcaram as articulações dos povos indígenas entre 1960 e 2002, preenchendo os parâmetros 3, 4, 5, 6, 7 e 9.

Por fim, a obra de Boligian et. al. (2015) se destaca por ser o único, em toda esta pesquisa, a possuir um apêndice intitulado de “Caderno de Temas Especiais”, onde trabalha amplamente os povos indígenas, sua espacialização geográfica no Brasil e debate questões políticas. O livro didático preencheu os parâmetros 3, 5, 6, 7, 8 e 9, como se observa na Figura 5 da página a seguir, em que houve o debate sobre os conhecimentos tradicionais de algumas etnias indígenas sobre a cosmovisão do significado de “território” e de “Geografia”, bem como sobre as atividades econômicas desenvolvidas pelas mesmas.

FIGURA 5: reflexão sobre o conceito geográfico de “território” para algumas etnias indígenas, no livro “Geografia – Espaço e Vivência”.

O território é a alma dos povos indígenas

Desde que os portugueses desembarcaram no Brasil, a história dos povos indígenas tem sido marcada pela luta em defesa da posse da terra, ou seja, de seus territórios.

Os indígenas consideram a terra como fonte de sustento, da qual retiram alimentos e matérias-primas para fabricar utensílios, adornos e medicamentos. Além disso, ela representa a morada dos espíritos dos antepassados, o que lhe confere um caráter sagrado. Portanto, para esses povos, é impossível viver sem seu território.

O texto abaixo ilustra o valor que a terra tem para os povos indígenas.

A terra para Kaingang significa uma mãe. A terra é aquela que dá alimento e água, igual à mãe que oferece o alimento de seu corpo para o seu filho, enquanto o branco pensa que a terra é um instrumento de gerar riqueza. Por isso é que ele não reconhece seu irmão, seu semelhante e discrimina cada vez mais aquele mais fraco que não tem condições de enfrentá-lo, de concorrer com ele. Nós não temos essa visão. Nós somos frutos dessa humanidade que tem muito amor pela natureza, muito amor pela terra.

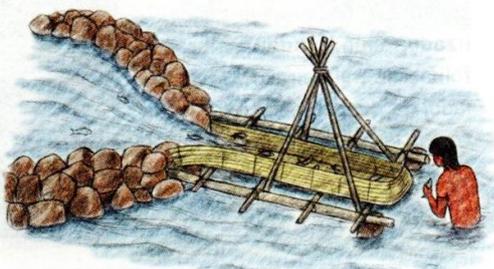
Pedro Sales, da nação kaingang. In: Egon Heck; Benedito Preziosi. *Povos indígenas: terra é vida*. São Paulo: Atual, 1999. p. 42.

Cada povo indígena tem uma maneira própria de se relacionar com a natureza, retirando de seu território o que é necessário para a sobrevivência do grupo. Veja alguns exemplos.

A pesca é uma das mais importantes atividades de subsistência desenvolvidas pelos Desano, que habitam, principalmente, as margens do Rio Tiquié, no estado do Amazonas. Na época da piracema, os Desano constroem, junto às cachoeiras dos rios, armadilhas chamadas caiãs, que são grandes esteiras cercadas de madeira onde os peixes são encurralados e presos. Dessa maneira, conseguem pescar grande quantidade de peixes.

Diferentemente dos Desano, os Yanomami, exímios caçadores, vivem basicamente da carne de mamíferos e de aves que habitam a Floresta Amazônica. Para complementar a alimentação, fazem pequenas roças, onde cultivam mandioca, milho e banana.

Para os Guarani, que vivem no Sul e no Sudeste do país, e os Maxacali, que habitam o nordeste de Minas Gerais, não é mais possível viver da caça e da pesca, pois os ambientes naturais de suas regiões foram totalmente alterados pela sociedade não indígena. Atualmente, esses povos dependem da agricultura de subsistência que desenvolvem em suas terras, plantando basicamente milho, feijão e mandioca.





Ilustrações: Ishikawa

Entretanto, os livros didáticos que apresentaram as análises mais adequadas sobre a Geografia Indígena foram as obras de Adas (2006); Magalhães et. al. (2012); Sampaio e Medeiros (2012); e Ribeiro (2018). O destaque ficou para estes porque foram os únicos que trouxeram uma linearidade a discussão, não reduzindo o indígena ao capítulo de “população brasileira” ou em textos complementares, mas sim levando a questão ao longo do livro, com uma visão bastante crítica e geopolítica sobre a legislação das terras indígenas e da violência que atinge estes povos. A diversidade cultural, as articulações, os movimentos sociais, as lideranças políticas, foram amplamente debatidos por essas obras, sempre buscando estimular no aluno o raciocínio lógico.

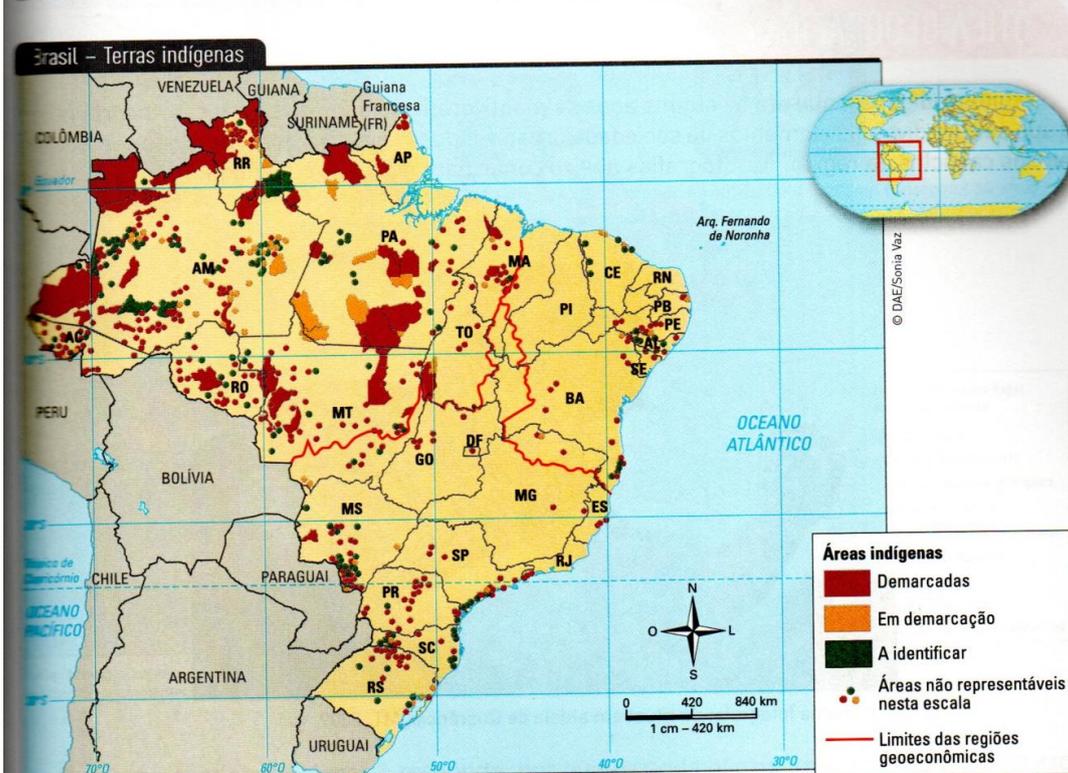
Contudo, destacamos que mesmo com a melhor condução da abordagem, a obra de Magalhães et. al. preencheu o parâmetro 1, que diz respeito a generalização, pois reduz o indígena apenas as regiões Norte e Centro-Oeste do Brasil. Semelhante é o caso o livro didático de Sampaio e Medeiros, que acabaram preenchendo o parâmetro 2, sobre a representação do indígena através de apenas uma foto estereotipada, nu na floresta com adornos. Reiteramos que, apesar disso, as obras possuem uma linguagem científica e uma análise crítica compatíveis com o esperado pelos professores de Geografia, elucidando dúvidas a respeito das comunidades e colocando a discussão em pauta através da linearidade.

Na Figura 6, por exemplo, é importante observar no livro de Magalhães et. al. a discussão sobre as questões políticas e sociais da demarcação de terras indígenas e os conflitos entre posseiros, grileiros e os indígenas, além da violência sofrida pelas etnias em decorrência dessa realidade. Destaque para a linguagem do texto e também para a precisão do mapa.

FIGURA 6: discussão sobre as terras indígenas e seus conflitos sociais, no livro “Perspectiva Geográfica”.

Submetida a maus-tratos, doenças e epidemias trazidas pelos europeus, a população nativa foi drasticamente reduzida. Acredita-se que mais de 2 milhões de indígenas foram exterminados ao longo do processo de colonização.

Muitas terras indígenas foram invadidas e tomadas para a construção de grandes rodovias nas décadas de 1960, 1970 e 1980. Projetos minerais e agropecuários também ocuparam essas áreas.



Atualmente, muitos grupos indígenas vivem em reservas demarcadas pelo governo. Nessas reservas a cultura desses povos permanece, de certa forma, protegida. Mesmo assim, são comuns os conflitos nessas áreas, que muitas vezes, acarretam mortes ou a expulsão de alguns grupos. Esses episódios são provocados por **posseiros, grileiros** e alguns grandes proprietários que não reconhecem os direitos desses povos, garantidos por lei.

Embora estudos revelem que a população indígena venha aumentando 3,5% ao ano, muitas etnias – como a dos ianomâmis – correm risco de desaparecer. No final da década de 1980, milhares deles morreram devido à malária. Outro fato marcante foi o episódio conhecido como “massacre dos ianomâmis”, conflito com garimpeiros no qual 16 indígenas (incluindo mulheres e crianças) foram mortos em 1993.

Glossário

Posseiro: indivíduo que detém a posse clandestina ou ilegítima de certa área de terras particulares, ou devolutas, com a intenção de se tornar dono.

Grileiro: aquele que utiliza um falso título de propriedade para tomar posse da terra.

Por conseguinte, destacamos ainda mais os livros didáticos de Adas e Ribeiro, elaborados, respectivamente, em 2006 e 2018, por serem os únicos desta pesquisa a possuírem um capítulo amplo exclusivamente a Geografia Indígena, com análise da territorialidade e ações políticas de 1500 até o ano de lançamento da obra. Ambas preencheram os mesmos parâmetros: 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9; que correspondem a estimativa e a demografia, a escravidão indígena, a geopolítica das terras indígenas, a diversidade cultural das etnias, a espacialização e organização social, as políticas indigenistas, e as imagens que representam o índio como agente social e político do espaço.

O fato de possuírem um capítulo exclusivo para a Geografia dos povos indígenas brasileiros já representa um grande avanço na produção de livros didáticos no Brasil. Entre toda a pesquisa, uma parcela mínima realizou tal ação, que permite maior notoriedade e especificidade das questões indígenas. Apesar de ser impossível dentro da estrutura de um livro didático contemplar igualmente todos os conteúdos, ainda assim, as obras de Adas e Ribeiro merecem destaque nesta pesquisa por apresentarem a linguagem mais adequada e as discussões geográficas mais amplas com relação a temática indígena.

Na Figura 7, é importante analisar a variedade de temas trabalhados em apenas uma página do livro de Ribeiro. Apesar do breve texto, ele apresenta a diversidade étnica dos povos indígenas, relacionando um mapa dos grupos que haviam no Brasil na época do “descobrimento” e comparando com outro mapa, agora dos grupos que existem hoje, separados por línguas. Importante observar também a fotografia utilizada, de um professor universitário indígena, oferecendo aos alunos uma reflexão acerca do que é ser índio no século XXI, desmistificando também os estereótipos sobre a modernização dos povos indígenas na sociedade.

FIGURA 7: análise político-social dos povos indígenas na contemporaneidade, no livro “Por Dentro da Geografia”.

2 Presença indígena no Brasil atual

O extermínio da população indígena teve início na colonização portuguesa e continuou mesmo depois de o Brasil ter se tornado um país independente. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), viviam no país em 2000 cerca de 734 mil indígenas. Em 2010, a população indígena passou a ser de 896,9 mil indígenas, composta por 305 **etnias** indígenas, que falam 274 idiomas, sendo que cerca de 17,5% não falam o português. Observe os mapas das figuras 4 e 5.

Etnia

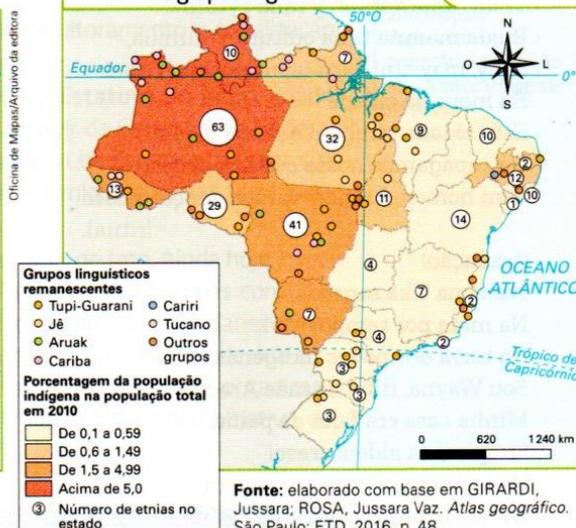
Um povo, um grupo de indivíduos que possui especificidades quanto a língua, cultura e religião, por exemplo.

Figura 4. Brasil: grupos linguísticos de indígenas – século XV



Fonte: elaborado com base em GIRARDI, Jussara; ROSA, Jussara Vaz. *Atlas geográfico*. São Paulo: FTD, 2016. p. 48.

Figura 5. Brasil: população indígena e grupos linguísticos – 2013



Fonte: elaborado com base em GIRARDI, Jussara; ROSA, Jussara Vaz. *Atlas geográfico*. São Paulo: FTD, 2016. p. 48.

Integração e luta

Alguns povos indígenas estão integrados ao modo de vida das populações das cidades. Porém, isso não significa que abandonaram suas tradições. Há indígenas vendendo artesanato, exercendo atividades no comércio e na indústria, usando equipamentos eletrônicos, como alunos e professores em diferentes níveis de ensino (figura 6). Leia a seção *Olhar interdisciplinar*, na página 82.

Figura 6. Selvino Kókáj Amaral é o primeiro professor indígena na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Campinas (SP), 2018.



Contexto

1. Observe o mapa da figura 4. Dentro da divisão política atual do Brasil, identifique os grupos linguísticos no estado onde você vive.
2. Observe o mapa da figura 5 e responda: Qual era, em 2013, a participação dos povos indígenas no estado em que você vive?

Interprete

- Observe os dois mapas das figuras 4 e 5. Quais grupos linguísticos desapareceram? O que isso representa?

3.2 ENTREVISTA COM PROFESSORES

Realizou-se uma entrevista com professores de Geografia da rede pública de ensino (municipal e estadual), no município de Santa Maria/RS, a fim de compreender a realidade da escola acerca do tema desta pesquisa, aproximando desta forma a academia do ambiente escolar, em prol de uma questão social-educacional. As perguntas tiveram por objetivo conhecer a visão dos professores a respeito da questão indígena nos livros didáticos de Geografia durante sua trajetória na profissão, bem como conhecer de que maneira tais professores trabalham essa questão em suas aulas e quais sugestões os mesmos têm para melhoria dos materiais didáticos.

Além disto, buscará questioná-los sobre a realidade das etnias Guarani Mbyá e Kaingang, que estão presentes no espaço geográfico santa-mariense, em que é importante entender se os professores estão preparados para abordar sobre a situação socioespacial dos indígenas no município. As perguntas encontram-se no anexo da dissertação.

Totalizaram dez professores selecionados, que atuam em escolas municipais e estaduais de Santa Maria, com tempo de carreira diversificada e que atuam em bairros opostos. Também convém destacar que alguns dos professores não possuíam formação na área da Geografia, mas ministravam há anos a disciplina e se dispuseram a participar da pesquisa, demonstrando uma realidade²⁰ das escolas brasileiras.

Na pergunta 01: “Em sua formação acadêmica, houve enfoque nas questões geográficas que envolvem os povos indígenas brasileiros?”, a maioria respondeu a alternativa “sim, mas superficialmente”, um total de cinco; enquanto quatro optaram por “não” e apenas um por “sim, com profundidade”. Na pergunta 02: “Ao longo de sua trajetória profissional, você realizou alguma formação complementar sobre os povos indígenas?”, oito professores afirmaram que não e apenas dois afirmaram que sim.

Já na pergunta 03: “Você se sente preparado (a) para trabalhar a diversidade das etnias indígenas em sala de aula?”, a maioria respondeu que “depende”, foram oito professores; enquanto as opções “sim” e “não” tiveram empate, de um professor

²⁰ Segundo dados levantados por Vitiello (2018, p. 35) cerca de 41% dos professores do Ensino Médio e 70% dos professores do Ensino Fundamental, em 2015, não possuíam formação na área de Geografia, embora lecionassem tal disciplina.

cada. Enquanto isso, a pergunta 04: “Você tem conhecimento das etnias indígenas formadoras e presentes na atualidade do espaço geográfico do Rio Grande do Sul e de Santa Maria?”, oito professores afirmaram que “sim, mas superficialmente” e dois professores que “não”; sendo que nenhum optou por “sim, com profundidade”.

A pergunta 05 indagou: “Você acredita que o livro didático é um importante material de uso nas aulas de Geografia?”, seis professores afirmaram que “sim”; três professores afirmaram que “depende”; e um professor afirmou que “não”. Já a pergunta 06 questionou: “Você percebeu uma evolução positiva na metodologia dos livros didáticos de Geografia ao longo das décadas?”, a maioria respondeu que “sim”, foram nove professores; enquanto apenas um concluiu que “não”.

Na pergunta 07: “Você conhece a Lei 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino da cultura indígena e afro-brasileira nas escolas?”, nove professores afirmaram que “sim” e apenas um afirmou que “não”. Enquanto isso, a pergunta 08 indagou: “Você acredita que a Lei 11.645/2008 alterou positivamente a linguagem dos livros didáticos de Geografia sobre a análise político-social dos povos indígenas?”, seis professores responderam que “sim”; três professores responderam que “não”; além disso, um professor se absteve da resposta e nenhum escolheu a opção “depende”.

Por fim, a pergunta 09 questionou: “Os livros didáticos de Geografia, anteriores a Lei 11.645/2008, apresentavam ideias generalizadoras e/ou preconceituosas, ou até mesmo ignoravam a temática indígena?”, cinco professores concluíram que “sim”; quatro professores concluíram que “depende”; além disso, um professor, novamente, se absteve de responder, e nenhum professor escolheu a opção “não”.

A seguir, iremos verificar a resposta individual de cada professor entrevistado na única pergunta dissertativa, a questão 10: “Relacione sua experiência profissional com o estudo dos indígenas na Geografia e cite quais melhorias nos livros didáticos você acredita que seriam essenciais para auxiliar seu trabalho em sala de aula nesta temática”.

TABELA 4: Resposta dos professores a questão 10 da entrevista.

Professor	Resposta
Professor A	“Não tenho muita experiência com a temática de estudos indígenas. Já trabalhei o tema, mas de maneira superficial. Sobre as melhorias no livro didático, poderiam ser incluídos as seguintes: contextualizar a temática indígena com outros assuntos da Geografia e aprofundar a abordagem do assunto”.
Professor B	“Não tenho experiência em sala de aula com a cultura indígena, principalmente da cultural local. Acho necessário que os livros didáticos tragam a história dos indígenas com mais seriedade, sem estereótipos, coitadismo... É importante que o indígena seja tratado como um povo que muito contribuiu para a formação do território brasileiro”.
Professor C	“Sempre foi muito insipiente. Os livros didáticos tratam esse assunto de forma sucinta. Dedicam duas ou três páginas com dados generalizados. Além disso, na seleção dos conteúdos a serem desenvolvidos, esses temas são deixados de lado para “se der tempo”. Por outro lado, no conjunto do trabalho da área e ao longo dos estudos, os alunos são instigados a refletir sobre o assunto, seja no decorrer das aulas, seja na forma de projeto transversal”.
Professor D	“Quando trabalho povos indígenas, etnias locais, a cultura, os costumes, geralmente faço na disciplina de História, na formação do povo americano e brasileiro. Na Geografia, trabalho no 7º ano, quando abordo a população brasileira e sua formação, no 8º ano na população americana; e são abordagens superficiais, onde os livros abordam de uma forma reduzida e rápida. Alguns mapas de etnias e locais onde habitam os povos, as reservas indígenas...”
Professor E	“Os livros deveriam conter mais imagens e documentos”.
Professor F	“Essa é uma pergunta de difícil resposta, pois sou professor formado em História, que leciono Geografia há pouco tempo. Portanto, não me sinto em condições de responder adequadamente”.
Professor G	“Minha experiência é muito superficial, pois não sou formada em Geografia e sim em História. Talvez com a inclusão de livros didáticos seria mais fácil”.
Professor H	“Informação na organização do espaço geográfico brasileiro”.
Professor I	“Durante a experiência profissional, é necessário estudo e pesquisa sobre o tema para torná-lo relevante e interessante aos alunos, pois na graduação nem sempre abordavam o assunto com recorte a ser trabalhado em sala de aula. Os livros didáticos poderiam trazer mais dados sobre a população indígena no Brasil e na América, bem como sua extensa variedade cultural e textos lúdicos sobre sua situação atual.
Professor J	Na minha atuação profissional, sempre desenvolvi temas referentes à cultura indígena, especialmente quando retrato a formação da população brasileira, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. Enfoco a importância da matriz na formação da população brasileira, a herança cultural (religião, costumes, língua, comida, o modo como veem a natureza e tentam preservá-la, entre outros aspectos), a necessidade de demarcação das terras indígenas e a

	<p>violência contra as etnias, bem como a tentativa de aculturação e o preconceito na tentativa de menosprezar a sua cultura. Normalmente, após desenvolver os temas anteriormente mencionados através aulas expositivas e dialogadas, de textos e documentários, peço aos educandos realizarem uma pesquisa sobre as diferentes etnias indígenas brasileiras, retratando seus costumes, modo de vida, etc, na tentativa de instigá-los a pesquisa e a produção do seu próprio conhecimento, o qual sempre é compartilhado com os demais colegas. Nos últimos anos, os livros didáticos, especialmente após a Lei 11.645/2008, trazem temas referentes à cultura indígena e afro-brasileira, mas ainda pouco aprofundados. Acredito que os livros deveriam abordar, além da história e importância dos povos indígenas, a real situação das etnias como, por exemplo, aprofundar os problemas decorrentes da falta de demarcação de suas terras, as escolas indígenas, as cotas e a inserção dos povos na universidade, o contingente populacional que vive nas cidades, enfim, que retratasse os principais problemas enfrentados pelos povos indígenas na atualidade, bem como seu modo de vida e diversidade cultural, contribuindo para a compreensão de sua cultura e diminuição do preconceito contra os povos indígenas. Outro aspecto que considero importante é a realização de trabalho de campo referente à cultura indígena, fazendo proveito da visita aos patrimônios culturais que retratam os povos indígenas como sítios arqueológicos e museus, os quais são presentes no Rio Grande do Sul, como as Missões Jesuíticas e o museu de Ijuí, respectivamente.</p>
--	---

Elaboração: GUITES (2019).

As entrevistas com professores da rede pública de ensino em Santa Maria, apresentaram uma realidade já esperada ao longo da pesquisa: o baixo conhecimento sobre a realidade dos povos indígenas no Brasil. Isso indica uma formação acadêmica precária com relação aos temas sociais, principalmente da diversidade da população. Somado a isso, os professores também indicaram que os livros didáticos oferecidos pelo Governo Federal trazem um conhecimento muito generalizado e superficial sobre os povos indígenas na Geografia, o que conduz a um possível “esquecimento” de trabalhar esses temas, pelo pouco domínio científico do profissional e pela ausência de um material de apoio que realmente forneça conhecimento acerca disto.

Apesar do reconhecimento dos professores sobre a Lei 11.645/2008 (com exceção de um professor, que afirmou desconhecer, o que é surpreendente) e da necessidade de cumpri-la, grande parte dos entrevistados afirmou não se sentir

preparado para trabalhar esse tema durante as aulas, devido à formação e aos livros insipientes. Uma noção reduzida do espaço geográfico dos índios no Rio Grande do Sul e em Santa Maria acaba por corroborar com as ideias generalizantes que grande parte dos alunos possuem de que estes são habitantes reclusos da Amazônia.

Os professores entrevistados reconheceram no livro didático um importante material de ensino para suas aulas, mesmo que haja problemas metodológicos que sejam questionáveis em diversas pesquisas acadêmicas. Também foi de reconhecimento dos professores que, ao longo das décadas, os livros apresentaram evolução significativa na composição de conteúdos e na linguagem, não apenas sobre a temática indígena, mas com todos os demais temas geográficos.

Todavia, entre as sugestões feitas pelos professores na entrevista, chama atenção algumas que não apresentam soluções ao problema. O professor E, por exemplo, sugeriu a maior inserção de imagens e documentos. Isso é questionável, uma vez que quais imagens seriam selecionadas? Haveria o cuidado para não fomentar a generalização, uma vez que foi perceptível que, historicamente, os livros didáticos trouxeram imagens estereotipadas de índios. O professor G solicitou a maior inserção de livros didáticos nas escolas, mas isso, de fato, não resolve o problema da questão indígena, até porque o Brasil é maior produtor deste tipo de material no mundo e nem por isso conseguiu tornar a discussão da temática mais realista e justa.

Porém, entre as sugestões feitas pelos professores na entrevista para melhoria dos livros didáticos de Geografia com relação ao estudo dos povos indígenas, destaca-se a maior inserção dos índios na análise da organização do espaço geográfico brasileiro (sugerido pelo professor H); utilização de mapas das etnias indígenas (indicado pelo professor D); contextualização da temática indígena com outros assuntos da Geografia para além da população (ressaltado pelo professor A); entre outros.

Importante destacar também a atitude que alguns professores de Geografia já praticam com relação ao estudo dos indígenas na Geografia, como a realização de projetos transversais (explicado pelo professor C); e a organização de trabalhos de campo em museus e sítios arqueológicos, como São Miguel das Missões/RS e Ijuí/RS (proposto pelo professor J).

De modo geral, verificou-se que os professores possuem a vontade de trabalhar a questão indígena nas aulas de Geografia, mas sua formação foi reduzida com relação a esse assunto e os livros do governo não oferecem os subsídios necessários para abordar a temática com clareza. Como bem ressaltou o professor I, é primordial a dedicação do professor em pesquisar sobre o tema a fim de torná-lo instigante ao aluno e, ao mesmo tempo, do próprio profissional romper com as amarras do conhecimento que possui, suprimindo as lacunas que as obras escolares possuem neste sentido.

No entanto, é sabido que os professores da rede pública possuem uma carga horária extensa, além de um ambiente de trabalho precário e baixa remuneração salarial. A realidade das escolas brasileiras pode não estimular o profissional a buscar uma formação complementar ou a propor um trabalho diferenciado, ambas com relação aos povos indígenas na Geografia, apesar de não ser uma justificativa plausível, afinal as atividades extras fazem parte da carreira docente, mas é necessário ser empático com a situação do professor nesse momento do Brasil.

O reconhecimento de alguns professores sobre a importância do tema e a busca por conhecimento para realização de suas aulas ou de projetos transversais, é louvável e deve servir de exemplo para todos os profissionais da área. Se o governo não oferece um material adequado, se em sua formação acadêmica não houve o enfoque da questão, então é papel do professor frente a seus alunos buscar fontes confiáveis sobre os povos indígenas na Geografia, a fim de dar visibilidade e notoriedade ao debate social e crítico da realidade nacional.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os povos indígenas sempre sofreram com o preconceito, o estereótipo, a generalização e a desinformação. Desde a formação do Brasil até a contemporaneidade, os índios vivem em constante luta pelo reconhecimento de seus direitos, pela execução de seus deveres e por respeito na sociedade.

Os livros didáticos ainda representam um importante material de ensino, na qual todas as escolas recebem centenas de exemplares do governo e, muitas vezes, é o único livro que os alunos terão acesso para leitura em sua residência. Através do livro didático, o professor pode orientar suas aulas²¹, não como única fonte de conhecimento, mas como um apoio e condução do ano letivo.

Ao reunir os estudos dos indígenas com a composição dos livros didáticos de Geografia, foi possível observar uma variedade de informações que corroboram com o desenvolvimento científico e com as atitudes do governo brasileiro. Primeiramente, é imprescindível lembrar que não foi intenção desta pesquisa em criticar, menosprezar ou diminuir o trabalho específico dos autores e das editoras dos livros didáticos aqui analisados, mas sim apenas observar com um olhar científico o desenvolvimento das obras, relacionando a temática indígena com a Geografia.

A primeira consideração é a confirmação das concepções de Choppin sobre os livros didáticos que exercem funções ideológica e cultural, principalmente entre as décadas de 1950 e 1980, onde observamos uma linguagem com teor racista em alguns livros, com ideias equivocadas da realidade, fomentando na mentalidade dos alunos uma visão incoerente com os fatos. Ainda neste aspecto, observamos uma tendência dos livros em apoiar atitudes violentas do governo contra os povos indígenas, principalmente no regime militar, justificando as ações em nome do progresso e encobrindo os escândalos de corrupção e violência que acarretaram no fim do SPI e o início da FUNAI; bem como encobrindo também as articulações dos povos indígenas no território e sua participação na política nacional e internacional. Talvez por essas intenções escusas que os livros didáticos da época pouco se baseavam nos estudos humanistas e complexos sobre os índios realizados por

²¹ ROCHA, A. et. al. **Ensinar e aprender histórias e culturas indígenas**: representando as práticas pedagógicas. v. 15, nº 1 (2015). **Dossiê Ensino de História e formação docente**: pesquisas sobre o ensino de História. jan/jun. 2015, p. 101-116. Catalão/UFG.

Cândido Rondon, Darcy Ribeiro e Curt Nimuendaju, optando por um viés científico mais radical, que afirmava que os índios iriam desaparecer e que haveria o “branqueamento” da população brasileira.

Felizmente, os livros didáticos evoluíram consideravelmente nestes aspectos. Na segunda consideração, mencionamos a visão mais humana apresentada pelas obras entre as décadas de 1990 e 2010, mesmo que ainda possua aspectos a melhorar. Porém, não houve mais a perpetuação de preconceitos, a naturalização de generalizações ou simplesmente a ignorar sua existência. Com os avanços na legislação, através do Estatuto do Índio, da Constituição Federal, do IBGE, da Lei 11.645/2008 e da implementação da BNCC, os livros didáticos corroboraram com as novas concepções e trouxeram aos professores e alunos uma visão mais realista aos povos indígenas na Geografia.

Todavia, é importante destacar que os livros didáticos de Geografia, mesmo com a evolução metodológica no decorrer das décadas, ainda apresentam problemas. O pouco enfoque que alguns autores oferecem as questões que envolvem os indígenas na Geografia ainda é elevado, comprovado não apenas pela análise dos livros feito por essa pesquisa, mas também pela entrevista com os professores. A temática não é tratada com linearidade, acabando assim por dividir os povos indígenas dentro da composição da sociedade brasileira, o que não é adequado, visto que mesmo que possuam diversidade cultural, eles também pertencem a unidade nacional. É necessário estudar as individualidades étnicas dos povos indígenas, mas não se pode separá-los da sociedade nacional, uma vez que eles integram o Brasil e os livros didáticos não podem corroborar com a visão arcaica de “índios x civilização”, uma clara consequência das ideias de “Ocidente x Oriente” no período imperialista.

Outro problema ainda a ser superado, que está correlacionado com a falta de linearidade, é a pouca ou nenhuma análise dos problemas sociais enfrentados pelos indígenas na atualidade para além dos conflitos nas terras indígenas, como a baixa escolaridade; a pouca oferta de emprego; a segregação nas regiões urbanas; a questão de saúde e saneamento básico; a ação de grupos religiosos protestantes que buscam a conversão nas aldeias (o que lembra a ação da Igreja Católica no Brasil Colônia); a educação diferenciada indígena; as cotas para índios no ensino superior; entre outros.

Destaque para os poucos livros didáticos que buscaram fazer uma análise crítica e política das ações da FUNAI e de alguns representantes indígenas, mostrando os lados positivos e negativos da questão, algo que também precisa ser discutido, uma vez que existe uma parcela de cientistas que percebe a FUNAI como uma extensão de parte da política do SPI, pois herdou seu arcabouço jurídico. Merece a menção de que alguns líderes indígenas atuam de forma contrária aos interesses de sua comunidade, principalmente no que diz respeito ao arrendamento de terras para lucro pessoal, o que fomenta ainda mais os conflitos internos, mostrando uma clara corrosão ao Capitalismo. São exceções, mas existem e precisam ser discutidas.

Portanto, se a presença indígena é de suma importância para o entendimento da espacialização do Brasil, como tal assunto pode ficar aquém nos livros didáticos de Geografia? Justamente a Geografia que discute a relação recíproca da sociedade com a natureza, que busca entender a população através da distribuição espacial, e que os indígenas poucas vezes são contemplados. Ora, se a Geografia estuda tanto a espacialidade, quanto a população, quanto à política, porque os livros didáticos não vislumbram também a questão indígena?

O conhecimento geográfico pode buscar em outras ciências as informações necessárias para completar sua análise. Sob a ótica dos povos indígenas, há os estudos de História, Antropologia, Sociologia, Filosofia e Arqueologia, que contribuem consideravelmente com a Geografia no momento em que ela se propõe a analisar criticamente a presença indígena no espaço brasileiro de hoje. Através de outras ciências que somam-se a Geografia, estudar as etnias que estão presentes na sociedade brasileira atual é imprescindível para que compreendemos a amplitude da etnia e não insistir na visão genérica de índio que é comumente repercutida pelo país. Neste sentido, todo o debate em torno da questão indígena deve ser inserido nos livros didáticos de Geografia, que apesar das revoluções tecnológicas, ainda se apresentam como um material muito presente e fundamental nas escolas brasileiras.

Para analisar livros didáticos de Geografia sob a ótica da questão indígena, é necessário antes o conhecimento sobre o passado da formação étnica do país, bem como quais as relações dos indígenas na ciência geográfica e quais as funções do livro didático na sociedade de modo geral. Os temas estão interligados pela objetividade: não se pode ensinar Geografia Indígena sem entender o que há de histórico, sociológico, antropológico, filosófico e arqueológico; tampouco não se pode

criticar o uso do livro didático sem entender suas funções e seu modo de produção ao longo das décadas; ou então desconsiderar os contextos histórico-geográficos da ausência e/ou presença dos indígenas nas obras didáticas.

É necessário também analisar o trabalho do professor da escola pública nesse momento. A questão indígena nem sempre faz parte da formação superior do docente, que ao chegar na escola e se deparar o tema, se sente despreparado e com receio de cometer equívocos. Busca então apoio no livro didático, que é o material-base fornecido pelo governo às escolas. E nos livros, encontram-se generalizações ou até mesmo a ausência dessa abordagem, talvez discussões breves e superficiais.

Por fim, após uma ampla análise historiográfica dos indígenas no Brasil, é de suma importância que se exalte a necessidade de ouvi-los ao tratar assuntos referentes a eles e de deixá-los livres para conduzir seus próprios destinos. As ONG's, as ordens religiosas, os institutos, a FUNAI, os políticos, todos podem auxiliar no processo de luta por justiça social aos povos indígenas, mas jamais pode-se tolerar o roubo de suas vozes. Também é de suma importância lembrar que o termo "silvícola" utilizado no Estatuto do Índio tem como significado a pessoa que nasce na selva e como sinônimo o "selvagem". Isto pode gerar uma reflexão a fim de buscar analisar uma possível alteração de termo, uma vez que é totalmente inadequado seu uso na atualidade.

A importância geográfica de estudar e analisar os povos indígenas está no reconhecimento de sua presença étnica na formação do território brasileiro, uma vez que eram os habitantes originais antes mesmo do estabelecimento das fronteiras por Portugal, bem como auxiliaram na construção do país ao corroborar ou repudiar a colonização e independência do Brasil. A importância da temática na Geografia também se insere na análise da toponímia, pois a maioria dos acidentes geográficos tem sua origem nas línguas indígenas, bem como o nome de cidades e lugares, uma vez que o nheengatu era a língua oficial do Brasil por três séculos. Os povos indígenas devem ser estudados na Geografia Escolar e acadêmica porque formam o território e a sociedade no Brasil, compondo a unidade nacional no passado e no presente, articulando-se hoje para a construção do futuro ao lado dos demais brasileiros.

Uma educação que busque elucidar distorções da realidade, que fomente a equidade social e que promova a emancipação de indivíduos, é o ideal. A ciência

geográfica vem se debruçando cada vez mais sobre temas sociais, como os povos indígenas, o que deve acarretar em pesquisas importantes a longo prazo para construção de uma visão mais realista do mundo. É necessário ter empatia no debate das questões indígenas, a fim de caminhar para uma justiça social, em que a educação é um dos alicerces para se atingir o respeito na convivência das diferenças. O conhecimento liberta da ignorância e tem o poder de destruir interesses obscuros escondidos nas entrelinhas de discursos vazios. A sabedoria do bom uso do livro didático e da busca de novas fontes de conhecimento, torna o professor um grande instrumento de promoção da igualdade ao estabelecer análises críticas da Geografia Indígena em sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAS, M. **Construção do Espaço Geográfico Brasileiro**. 5. ed. – São Paulo, Moderna, 2006, 304p.
- ADAS, M.; ADAS, S. **Expedições Geográficas (7º Ano)**. 2. ed. – São Paulo, Moderna, 2015, 280p.
- ADAS, M. **Panorama Geográfico do Brasil**. 2. ed. – São Paulo, Moderna, 1985, 294p.
- ARAÚJO, J. C. **A presença do índio no ensino de Geografia: Ensino Médio – desafios e possibilidades**. Artigo de conclusão de curso (Geografia pró-licenciatura) – Universidade Estadual da Paraíba, 2013.
- ARAÚJO, R. et. al. **Construindo a Geografia – O Brasil e os Brasileiros**. São Paulo, Moderna, 1999, 208p.
- ATTAYDE, A. **Geografia do Brasil**. 7ª ed. Companhia Editora Nacional, 1954, 220p.
- AZEVEDO, A. **Terra Brasileira**. Companhia Editora Nacional, 1963, 202p.
- BBC. **Tidos como extintos, índios charrua sobreviveram 'invisíveis' por décadas e hoje lutam por melhores condições de vida**. 2018. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-45947432>>. Acesso em: 01.11.2019.
- BARBOSA, F. D. **História do Rio Grande do Sul**. Edições EST, 1976, 203p.
- BARBOSA, R. **A Cartografia do mapa étnico-histórico de Curt Nimuendaju**. In: Mapa Étnico-Histórico de Curt Nimuendaju. Páginas 19-22. 1987.
- BELTRAME, Z. **Geografia Ativa (1º Grau)**. Editora Ática, 1991, 151p.
- BITTENCOURT, C. **História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos**. In: PEREIRA, A.; MONTEIRO, A. (Orgs.). **Ensino de histórias afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 101-132.
- BOLIGIAN, L. et. al. **Geografia – Espaço e Vivência (7º Ano)**. 5. ed. – São Paulo, Saraiva, 2015, 208p.
- BRASIL, Fundação Nacional do Índio. **Coletânea da Legislação Indigenista Brasileira**. 2008, 817p.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Guia de Livros Didáticos: Programa Nacional do Livro Didático – Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. 2016, 238p.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quatro Ciclo do Ensino Fundamental – Geografia**. 1998, 156p.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017A.
- BRASIL, Ministério da Justiça. **Estatuto dos Povos Indígenas**. Brasília, 2009, 55p.

BRASIL, Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 2017B, 522p.

BRUM, C. K. **Presença missioneira no Rio Grande do Sul**. In: Revista Sociais e Humanas. Universidade Federal de Santa Maria, 2009, p. 09-19.

BUENO, M. F. **O imaginário brasileiro sobre a Amazônia**: uma leitura por meio dos discursos dos viajantes, do Estado, dos livros didáticos de Geografia e da mídia impressa. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Universidade de São Paulo, 2002.

CARNEIRO, L. O.; ITABORAHY, N. Z.; GABRIEL, R. A. **Territorialidades e etnogeografia**: avanços metodológicos da análise geográfica de comunidades tradicionais. In: Revista Ateliê Geográfico, 2013, p. 81-101.

CARVALHO, D. R. P. FILHO, F. A. V. **PNLD e o Processo de Avaliação**: Guia do Livro Didático de Geografia (2013-2015). In: Caminhos de Geografia. Páginas 114-127, 2015.

CARTA CAPITAL. **A Teologia da Libertação está mais atual do que nunca**. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/blogs/dialogos-da-fe/a-teologia-da-libertacao-esta-mais-atual-do-que-nunca/>>. Acesso em: 01.11.2019.

CASA CIVIL. **Lei 11.645**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm>. Acesso em: 26.12.16

CASTELLAR, S.; MAESTRO, V. **Geografia (6ª Série)**. São Paulo, Quinteto Editorial, 2001, 223p.

CÉSAR, G. **História do Rio Grande do Sul**. Editora Globo, 1970, 327p.

CHAUÍ, M. **Brasil**: mito fundador e sociedade autoritária. Editora Fundação Perseu Adamo, 2001, 110p.

CHOPPIN, A. **História dos Livros e das Edições Didáticas**: sobre o Estado da Arte. In: Revista Educação e Pesquisa. Página 549-566, 2004.

CHOPPIN, A. **Les manuels scolaires**: historie et actualité. Página 16-17, 1992. In: Materiais Didáticos: Escolha e Uso. Páginas 35-43. Ministério da Educação, 2005.

COLESANTI, M. T. M. **O Ensino de Geografia Através do Livro Didático no Período de 1890 a 1971**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Uberlândia, 1984.

COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO. **A questão da educação indígena**. Editora Brasiliense, 1981, 222p.

COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO (ACRE). **Atlas Geográfico Indígena do Acre**. 1998, 64p.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. **História dos povos indígenas – 500 anos de luta no Brasil**. Editora Vozes, 1987, 167p.

DEMIER, A.; PACHECO, A. C. M. **A invisibilidade da cultura indígena brasileira no espaço geográfico**. In: Anais do VII Congresso Brasileiro de Geógrafos. 2014, s/n.

DEUSCHLE, A. H. **Figurações do indígena na ficção Rio-grandense**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, 2008.

ENGE, T. R. **A cultura Kaingang como expressão geográfica da territorialidade e da educação indígena no município de Charrua-RS**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Santa Maria, 2010.

FERNANDES, F.; LUFT, C.; GUIMARÃES, E. M. **Dicionário brasileiro**. Editora Globo, 1998, 678p.

FILHO, J. C. M. B. **Ações afirmativas**. Editora LTr, 2014, 136p.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO. **Funai entrevista Joênia Wapichana – a primeira mulher indígena a ser eleita deputada Federal no Brasil**. 2018. Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/index.php/comunicacao/noticias/5065-funai-entrevista-joenia-wapixana-a-primeira-mulher-indigena-a-ser-eleita-deputada-federal-no-brasil>>. Acesso em: 01.11.2019.

FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO.; FUNDAÇÃO PADRE ANCHIETA. **Geografia – Telecurso 2º Grau**. 4ª ed. Rio Gráfica e Editora Limitada, Rio de Janeiro, 1982, 248p.

G1. **STF mantém suspenso trecho de MP que transferiu demarcação de terras indígenas para Agricultura**. 2019. Disponível em: <<https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/08/01/stf-mantem-suspenso-trecho-de-mp-que-transferiu-demarcacao-de-terras-indigenas-para-agricultura.ghtml>>. Acesso em: 01.11.2019.

GERHARDT, T.; SILVEIRA, D. **Metodologia científica**. Porto Alegre, 2009, 114p.

GHIRALDELLI, P. **História da educação brasileira**. Editora Cortez, 2006, 272p.

GIRARDI, G. **Índios, santos e Geografia**. In: Revista Galileu (online), 2007. Disponível em: <<http://revistagalileu.globo.com/Galileu/0,6993,ECT498531-1716-5,00.html>>. Acesso em: 06.02.2019.

GOLIN, T. **A Província Jesuítica do Paraguai, a Guerra Guaranítica e a destruição do espaço jesuítico-missionário**. In: História da Fronteira Sul. Editora Suliani, p. 73-91, 2015.

GRIZZI, D.; SILVA, A. **A Filosofia e a Pedagogia da educação indígena: um resumo dos debates**. In: A questão da educação indígena. Páginas 15-29, 1981.

GUITES, A. **Geografia Escolar: o livro didático de Geografia do Brasil no 7º ano do Ensino Fundamental**. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Geografia Licenciatura Plena) – Universidade Federal de Santa Maria, 2016.

HEEMANN, T. A. **Por uma releitura do Direito dos povos indígenas: do integracionismo ao interculturalismo**. In: Revista de Doutrina e Jurisprudência, 53. Brasília. 109 (1). p. 1-14 / JUL - DEZ 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE EDIÇÕES PEDAGÓGICAS. **Geografia – Estudos Sociais (6ª Série)**. [s/e]. 1972, 144p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Mapa etno-histórico de Curt Nimuendaju**. Fundação Nacional Pró-Memória, 1987, 94p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Os indígenas no Censo Demográfico 2010**: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça. 2012, 31p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **O Brasil Indígena**. Folder, 2010.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **Troncos e famílias linguísticas**. Disponível em: <<https://mirim.org/linguas-indigenas/troncos-familias>>. Acesso em: 17.02.19.

JÚNIOR, L. C. P. **A imagem do índio brasileiro nos livros didáticos de Geografia**. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Geografia Licenciatura Plena) – Universidade Federal de Santa Maria, 2006.

LADEIRA, M. I. **Espaço geográfico Guarani-Mbya**: significado, constituição e uso. Edusp, 2008, 228p.

LINO, J. T. **O povoamento indígena no Sul do Brasil**: as contribuições da arqueologia e da história. In: História da Fronteira Sul. Editora Suliani, p. 92-108.

LUCCI, E. **Geografia (5ª Série)**. 11. ed. – São Paulo, Saraiva, 1988, 136p.

LUCCI, E. **Geografia – Homem & Espaço**. 13ª ed. – São Paulo, Saraiva, 1999, 256p.

MACÊDO, C. S. **O índio como o outro**: o desafio de construir uma identidade positiva a partir dos livros didáticos. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Campina Grande, 2009.

MACHADO, M. C. **Mapeamento cultural e gestão territorial de terras indígenas**: o uso dos etnomapas. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade de Brasília, 2014.

MAGALHÃES, C. et. al. **Perspectiva Geográfica (7º Ano)**. 2. ed. – São Paulo, Editora do Brasil, 2012, 248p.

MAGALHÃES, J. P., FREITAG, B., MOTTA, V. R., COSTA, W. F. **O histórico do livro didático no Brasil**. 1987. In: PINA, P. P. G. N. **A Relação entre o Ensino e o Uso do Livro Didático de Geografia**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal da Paraíba, 2009.

MARCOS, M. C. **“Índio genérico”**: um estigma reforçado em sala de aula. In: Anais do I Seminário Internacional dos Espaços da Fronteira. 2011, s/n.

MELLATI, J. C. **Índios do Brasil**. 7ª edição, São Paulo: ed. UND/Hucitec, 1993.

MELO, A. Á. VLACH, V. R. F. SAMPAIO, A. C. F. **História da Geografia Escolar Brasileira**: Continuando a Discussão. s/n. s/a.

- MILDER, S. E. S.; SANTI, J. R.; ZUSE, S. **Ocupação pré-colonial da região de Santa Maria por grupos horticultores Guarani**. In: Nova História de Santa Maria: contribuições recentes. Editora Santa Maria, 2010, p. 89-106.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Atlas geográfico indígena do Acre**. 1998, 62p.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Livro didático 2021 começa a ser planejado de acordo com a BNCC**. 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/72211-livro-didatico-2021-comeca-a-ser-planejado-de-acordo-com-a-bncc>>. Acesso em: 17.01.2019.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **PNLD**. 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>>. Acesso em: 01.11.2019.
- MOREIRA, I. **Construindo o Espaço Brasileiro**. 4. ed. São Paulo, Ática, 2002, 336p.
- MOREIRA, I. **Geografia Nova – As Paisagens Brasileiras**. Editora Ática, 1991, 128p.
- MOREIRA, I. **O Espaço Geográfico**. 18. ed. – São Paulo, Ática, 1981, 288p.
- MOTTA, C. **Índios no nordeste de São Paulo e uma quase experiência de educação indígena**. In: A questão da educação indígena. Páginas 123-140. 1987.
- NOAL, I. K. **Indígenas – Trajetória Histórica no Rio Grande do Sul**. Monografia (Especialização em História da América Latina) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Imaculada Conceição, 1989.
- NOSTELLA, M. L. C. D. **As belas mentiras subjacentes aos textos didáticos**. Editora Própria Custa, 1981, 200p.
- OLIVEIRA, J. P.; FREIRE, C. A. R. **A presença indígena na formação do Brasil**. Ministério da Educação, 2006, 268p.
- PATTÉ, A. R. U. et. al. **Quebrando preconceitos, construindo respeito: luta e resistência dos povos indígenas no Brasil**. Fundação Luterana de Diaconia, 2019, 38p.
- PEREIRA, D.; MIOTTO, L.; NODA, M. **Dialogando com os indígenas sobre a lacuna da fala indígena nos livros didáticos**. Revista História Hoje, v. 7, nº 14, p. 41-62, 2018.
- PETRUCCELLI, J. L.; SABOIA, A. L. **Características étno-raciais da população: classificações e identidades**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2013, s/n.
- PINA, P. P. G. N. **A Relação entre o Ensino e o Uso do Livro Didático de Geografia**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal da Paraíba, 2009.
- PINHEIRO, P. B. **Discursos sobre discriminação em livros didáticos de Geografia**. In: Revista Giramundo, 2016, p. 43-56.
- PRINTES, R. B. **Presença indígena nos livros didáticos de Geografia**. In: Revista Brasileira de Educação em Geografia, 2014, p. 195-220.

- POTSCH, W. **O Brasil e suas Riquezas**: Brasílogia. 26ª ed. Livraria Francisco Alves, Rio de Janeiro, 1954, 385p.
- QUINTÃO, C. C. A. **Raça versus etnia**: diferenciar para melhor aplicar. In: Dental Press J Orthod. 2010, p. 121-124.
- RAMOS, C. **Estudos Sociais**. São Paulo, GEMSA, 1979, 581p.
- RECHIA, A. **Santa Maria – Panorama Histórico-Cultural**. Editora Pallotti, 2006, 312p.
- RIBEIRO, W. **Por Dentro da Geografia (7º Ano)**. 4. ed. – São Paulo, Saraiva, 2018, 256p.
- RIO GRANDE DO SUL. **Relatório Azul 2004**: garantias e violações dos direitos humanos. 2004, 383p.
- RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular Gaúcho – Ciências Humanas**. 2018, 197p.
- ROCHA, A. **O Regime Militar no livro didático de História do Ensino Médio**: a construção de uma memória. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre, 2008.
- ROCHA, E. P. G. **O que é etnocentrismo?** Editora Brasiliense, 1988, 39p.
- ROCHA, J. D. P. **Terra Sem Mal**: o mito Guarani na demarcação de terras indígenas. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Santa Maria, 2010.
- ROCHA, L. H. M.; MIORIN, V. M. F. **A importância da terra na organização espacial**: a formação econômico-social no espaço sul-rio-grandense. In: Revista Ensino & Pesquisa – Geografia. Universidade Federal de Santa Maria, 1989, p. 07-36.
- ROJO, R. **Livros em Sala de Aula**: Modo de Usar. In: Materiais Didáticos: Escolha e Uso. Páginas 35-43. Ministério da Educação, 2005.
- RIBEIRO, D. **Os índios e a civilização**. Editora Círculo do Livro, 1985, 460p.
- RIBEIRO, D. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. Editora Companhia das Letras, 1995, 475p.
- SAMPAIO, F.; MEDEIROS, M. **Geografia (7º Ano)**. 3. ed. – São Paulo, Edições SM, 2012, 272p.
- SANTOS, B. **O fim das descobertas imperiais**. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/w3/fsmrn/biblioteca/27_boaventura2.html>. Acesso em: 03.06.2019.
- SANTOS, J. R. Q. **As origens missionárias de Santa Maria**. In: Nova História de Santa Maria: contribuições recentes. Editora Santa Maria, 2010, p. 107-142.
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Editora Autores Associados, 2007, 473p.

- SENE, E.; MOREIRA, J. **Trilhas Geográficas**. São Paulo, Scipione, 2000, 264p.
- SILVA, A. L.; GRUPIONI, L. D. B. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º grau**. 1995, 575p.
- SILVA, J. H.; ARAÚJO, J. M. **Geografia**. Editora Nova Cultural, 2002, 304p.
- TONINI, I. M. [et. al.]. **O livro didático de Geografia e os desafios da docência para aprendizagem**. Editora Sulina, 2017, 278p.
- TORREZANI, N. **Vontade de Saber – Geografia (7º Ano)**. 2. ed. – São Paulo, FDT, 2015. 352p.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Manual de dissertações e teses da UFSM: Estrutura e Apresentação**. Editora UFSM, 2015, 88p.
- UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **História e Geografia (6ª Série)**. 3ª ed. Livraria UNIJUÍ Editora, 1986, 139p.
- VEDOVATE, F. **Projeto Araribá – Geografia (7º Ano)**. 3. ed. – São Paulo, Moderna, 2010, 215p.
- VESENTINI, J. W.; VLACH, V. R. F. **Geografia Crítica**, 4 vol. São Paulo: Ática, 2004.
- VESENTINI, J. W. **Geografia e Ensino: Textos Críticos**. Campinas: Pirus, 1989.
- VEDOVATTO, M. **Desafios da temática indígena na geografia: uma perspectiva descolonial**. In: Anais do XVIII Encontro Nacional de Geógrafos. 2016, s/n.
- VITIELLO, M. **A Geografia censurada: cercamentos à produção e à distribuição de livros didáticos**. Editora Appris, 2018, 227p.
- VLACH, V. R. F. **A Propósito do Ensino de Geografia em Questão do Nacionalismo Patriótico**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP). Página 206, 1988.
- WAGNER, C.; ANDREATTA, H.; PEREIRA, A. **A Guerra dos Bugres – A saga da nação Caingangue no Rio Grande do Sul**. Editora Tchê, 1986, 119p.
- ZACCARIA, S. **Entre a mídia e a realidade: resíduos do exótico e novas identidades coletivas na Amazônia**. In: Revista de Estudos Universitários – Amazônia. Universidade de Sorocaba, 2010, p.113-127.
- ZARUR, G. **Significado e efeitos da publicação do mapa étnico-histórico de Curt Nimuendaju para a Antropologia brasileira**. In: Mapa Étnico-Histórico de Curt Nimuendaju. Páginas 33-35, 1987.

ANEXOS

ANEXO A – ENTREVISTA COM PROFESSORES

Dissertação: Geografia e Livro Didático: Representação dos Povos Indígenas

Mestrando: Airton Guites

Orientador: Eduardo Cardoso

- 1) Em sua formação acadêmica, houve enfoque nas questões geográficas que envolvem os povos indígenas brasileiros?
() Sim, com profundidade () Sim, mas superficialmente () Não
- 2) Ao longo de sua trajetória profissional, você realizou alguma formação complementar sobre os povos indígenas? () Sim () Não
- 3) Você se sente preparado (a) para trabalhar a diversidade das etnias indígenas na sala de aula? () Sim () Não () Depende
- 4) Você tem conhecimento das etnias indígenas formadoras e presentes na atualidade do espaço geográfico do Rio Grande do Sul e de Santa Maria? () Sim, com profundidade () Sim, mas superficialmente () Não
- 5) Você acredita que o livro didático é um importante material didático de uso nas aulas de Geografia? () Sim () Não () Depende
- 6) Você percebe uma evolução positiva na metodologia dos livros didáticos de Geografia ao longo das décadas? () Sim () Não
- 7) Você conhece a Lei 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino da cultura indígena e afro-brasileira nas escolas? () Sim () Não
- 8) Você acredita que a Lei 11.645/2008 alterou positivamente a linguagem dos livros didáticos de Geografia sobre a análise político-social dos povos indígenas? () Sim () Não () Depende
- 9) Os livros didáticos de Geografia, anteriores a Lei 11.645/2008, apresentavam ideias generalizadoras e/ou preconceituosas, ou até mesmo ignoravam a temática indígena? () Sim () Não () Depende
- 10) Relacione sua experiência profissional com o estudo dos indígenas na Geografia e cite quais melhorias nos livros didáticos você acredita que seriam essenciais para auxiliar seu trabalho em sala de aula nesta temática.
