

# O livro didático de geografia e o estudo das terras indígenas diante da lei n. 11.645/2008

## Possibilidades de aprendizagens interculturais?

Geography schoolbooks and the study of indigenous lands in the context of the law 11.645/2008: possibilities of intercultural learning? / Libros didácticos de geografía y el estudio de las tierras indígenas según la ley 11.645/2008: ¿posibilidades de aprendizajes interculturales?

### Josélia Gomes Neves

Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista (Unesp). Professora associada no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Federal de Rondônia (Unir), Brasil.

joseliagomesneves@gmail.com

### Ricardo Gilson da Costa Silva

Doutor em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo (USP), com pós-doutorado em Ciências Humanas y Sociales pela Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina. Professor dos programas de pós-graduação em Geografia e em Direitos Humanos e Desenvolvimento da Justiça da Unir, Brasil.

rgilson@unir.br

### Rosângela Castilho Valenciano

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Unir, Brasil.

rosangelacastilhovalenciano@gmail.com

## RESUMO

O artigo discute o livro didático de geografia, fonte documental desse estudo, e suas possibilidades pedagógicas diante da lei n. 11.645/2008. Inferimos que as dinâmicas interculturais veiculadas por esse recurso, na perspectiva da educação crítica, podem sinalizar relevantes contribuições para as aprendizagens por meio dos estudos sobre terras indígenas.

*Palavras-chave:* geografia; livro didático; terras indígenas; educação crítica.

## ABSTRACT

The article discusses the geography textbook, records source for this study, and its pedagogical possibilities in the context of the law n. 11.645/2008. We infer that the intercultural dynamics conveyed by this resource, from the perspective of critical education, might signal relevant contributions to learning by means of studies on indigenous lands.

*Keywords:* geography; schoolbook; indigenous lands; critical education.

## RESUMEN

El artículo analiza el libro de texto de geografía, fuente documental de ese estudio, y sus posibilidades pedagógicas según la ley n. 11.645/2008. Inferimos que la dinámica intercultural que posibilita este recurso, desde la perspectiva de la educación crítica, puede señalar aportes relevantes al aprendizaje por medio de estudios sobre tierras indígenas.

*Palabras clave:* geografia; libro didáctico; tierras indígenas; educación crítica.

## Considerações iniciais

As terras indígenas constituem um tema presente em muitas pautas de discussões no Brasil. De um lado, os povos indígenas têm envidado esforços no sentido de assegurar os direitos reconhecidos na Constituição Federal para demarcação dos territórios e garantir o respeito à diversidade sociocultural indígena. Por outro lado, há setores ligados ao agronegócio que questionam as demarcações destes territórios em nome de uma proposta desenvolvimentista, com ações que têm desencadeado processos de paralisações na legislação de reconhecimento dos direitos indígenas (Costa Silva; Neves, 2018; Candido, 2020).

Nessa direção, nosso interesse foi discutir aspectos do livro didático de geografia – 4º e 5º anos do ensino fundamental – e suas possibilidades pedagógicas relacionadas à lei n. 11.645, de 10 de março de 2008, por meio do tema terras indígenas. De acordo com essa legislação, as instituições escolares de caráter público e privado precisam incluir na educação básica os conteúdos sobre o modo de ser e viver das populações afrodescendentes e indígenas. O desafio foi pensar o currículo na perspectiva da educação crítica freireana (Freire, 1987; 1996) por meio das relações entre o ambiente escolar e as práticas sociais.

Como o livro didático de geografia tem apresentado o tema terras indígenas nos anos iniciais do ensino fundamental? Como o debate social repercute no material escolar? O que as crianças podem aprender a partir desses referenciais? Essas questões orientaram a elaboração das reflexões, buscando compreender como as dinâmicas interculturais tensionam o currículo escolar, sobretudo, a partir do livro didático de geografia relacionado à citada legislação e à articulação entre demandas sociais e aspectos educacionais.

O estudo se constituiu em âmbito qualitativo como uma possibilidade metodológica que “trabalha com o universo dos significados, [...] entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações [...]” (Minayo, 2011, p. 21-22). A coleta de dados foi realizada no período de julho a agosto de 2020, com os dados obtidos por meio da pesquisa documental, um recurso metodológico que utiliza materiais que não passaram por processos de análise (Gil, 2008). As fontes de informações foram imagens extraídas de três livros didáticos adotados em três escolas na rede pública de educação básica, no município de Ji-Paraná, estado de Rondônia. Embora a lei n. 11.645/2008 apresente orientações para o trabalho pedagógico sobre a temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, neste texto trataremos apenas do recorte indígena.

## Povos indígenas, territórios e saber formal

Desde criança aprendemos na escola que os povos indígenas foram os primeiros habitantes no Brasil. No entanto, essa narrativa se limita a uma citação sem correspondência ou significados com as práticas sociais, uma vez que as nações indígenas vivenciam discriminações e exclusão territorial. Para discutir essas relações, sobretudo no que diz respeito à ruptura com o ideal integracionista, o Estado brasileiro estabeleceu, na Constituição Federal (Brasil, 1988), o direito à identidade indígena, com a preservação de seus modos de vida nos espaços tradicionais:

§ 1º São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições [...]. (Brasil, 1988, p. 1)

A tensão e a insegurança em torno das questões envolvendo as terras indígenas possivelmente são a maior preocupação dos povos originários em todos os tempos. E, apesar da lei máxima do país estabelecer o direito dos povos indígenas em permanecer nos territórios ancestrais, isso não tem evitado as múltiplas violações, impactando de formas diversas essas áreas que deveriam ser efetivamente protegidas. Na atualidade, há um agravamento dessa situação, explicitada no documento final do acampamento Terra Livre na edição 2020, coordenado pela Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (Apib) e parcerias. O pensador ameríndio Ailton Krenak, uma das referências que participou das mobilizações indígenas durante a elaboração da Constituição Federal de 1988 e que permanece contribuindo para a discussão atualmente, também chamou atenção para a questão das terras indígenas no Brasil em publicação recente:

Essa tensão não é de agora, mas se agravou com as recentes mudanças políticas introduzidas na vida do povo brasileiro, que estão atingindo de forma intensa centenas de comunidades indígenas que nas últimas décadas vêm insistindo para que o governo cumpra seu dever constitucional de assegurar os direitos desses grupos nos seus locais de origem, identificados no arranjo jurídico do país como terras indígenas [...]. (Krenak, 2019, p. 20)

Em várias situações, essas infrações são decorrentes de forças econômicas poderosas, nas quais é possível incluir o próprio Estado brasileiro (Faleiros;

Nascimento, 2019), materializadas em flexibilização das ações fiscalizadoras, venda ilegal de lotes de terras nos territórios indígenas (Fellet, 2021), roubo de madeira, além da paralisação dos processos de novas demarcações em tramitação, entre outras (Prado; Urquiza, 2017). Diante desse quadro, uma discussão tem sido inevitável: é possível a escola não indígena contribuir na problematização e desconstrução de preconceitos e discriminações contra os povos indígenas? Como os temas de interesses indígenas podem ser materializados no currículo escolar? Não é possível responder integralmente essas perguntas de caráter pedagógico mais amplo neste texto, mas elas são necessárias para pensar as possibilidades formativas da escola: “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (Freire, 2002, p. 33). Questões como essas mobilizaram um grupo de estudiosos(as) a refletir que é possível produzir transformações sociais também a partir do ambiente escolar. Estamos nos referindo à obra inaugural proposta por Lopes da Silva e Grupioni (1995) intitulada *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Nessa perspectiva, o tema terras indígenas foi discutido há cerca de trinta anos por meio do texto “Muita terra para pouco índio? Uma introdução (crítica) ao indigenismo e a atualização do preconceito” (Oliveira, 1995, p. 61).

Entre outras questões, o trabalho discutiu as representações depreciativas sobre os povos indígenas, ponto diretamente relacionado a uma ideia de identidade congelada no tempo. São discriminações que servem como pano de fundo para uma série de violações: “‘preguiçosos’, ‘ladrões’ e ‘traíçoeiros’, [...] acusações não comprovadas, mas que, de tanto repetidas, parecem juízos naturais [...] usados como evidências que permitem justificar as medidas contra os índios e até mesmo ações genocidas” (Oliveira, 1995, p. 63).

Assim, a defesa de um currículo intercultural foi fortalecida nas discussões das políticas institucionais desde os anos 2000, com debates sobre a inclusão das temáticas da sociodiversidade no espaço escolar, sobretudo pelas publicações das leis n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e n. 11.645/2008. As pressões da sociedade civil por meio dos movimentos sociais provocaram um conjunto de ações públicas e institucionais significativas, culminando com a publicação da lei n. 11.645/2008:

Art. 26-A - Aos 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. (Brasil, 2008, p. 1)

A citada legislação estabelece que o currículo da educação básica deverá abordar as culturas e histórias afro-brasileira e indígenas como importantes referências para a sociedade brasileira no decorrer de todas as disciplinas, sobretudo nas áreas de arte, história do Brasil e literatura. Essa proposição legal se constitui em um relevante instrumento de validação das diferenças socioculturais no currículo, na medida em que impulsiona ações didáticas na escola, principalmente nos materiais escolares.

A partir daí, importantes entrelaçamentos são efetuados envolvendo a lei n. 11.645/2008, currículo, especificidades socioculturais na educação, políticas públicas e cidadania (Neves, 2013). E, nessa direção, o ensino da geografia pode ser uma importante contribuição para as discussões sobre as concepções equivocadas a respeito dos povos indígenas no imaginário social, desde o início da escolarização fundamental, uma vez que é necessário “buscar explicações para aquilo que, numa determinada paisagem, permaneceu ou foi transformado, isto é, os elementos do passado e do presente que nela convivem e podem ser compreendidos mediante a análise do processo de produção/organização do espaço” (Brasil, 1997, p. 74).

Nessa direção, o trabalho pedagógico nos anos iniciais do ensino fundamental exige uma atenção formativa crítica de ruptura com a geografia tradicional, que, entre outros aspectos, se caracteriza “pela enumeração de dados geográficos [...], trabalha espaços fragmentados, em geral opera com questões desconexas, isolando-as no interior de si mesmas, em vez de considerá-las no contexto de um espaço geográfico complexo, que é o mundo da vida” (Callai, 2005, p. 229). Significa propor uma reflexão outra, considerando principalmente as diversas relações entre os fenômenos sociais observados.

### Terras indígenas e livros didáticos de geografia: que concepções narram?

Não é apenas indígena a terra onde se encontra edificada a casa, a maloca ou a taba indígena, como não é apenas indígena a terra onde se encontra a roça do índio. Não. A posse indígena é mais ampla e terá que obedecer aos usos, costumes e tradições

tribais, [...] e será de posse indígena toda a área que sirva ao índio ou ao grupo indígena para caça e pesca, para coleta de frutos naturais, como aquela utilizada com roças, roçadas, cemitérios, habitação, realização de cultos tribais etc., hábitos que são índios e que, como tais, terão de ser conservados para preservação da subsistência do próprio grupo tribal. (Brasil, 1989, p. 25)

Os primeiros estudos sobre o livro didático ganharam visibilidade na década de 1980, por meio de dois livros: *Mentiras que parecem verdades* (Eco; Bonazzi, 1980) e *As belas mentiras* (Nosella, 1978). Até então, o conteúdo veiculado nesses materiais eram considerados verdades absolutas e inquestionáveis. Esses dois estudos, ancorados nas teorias crítico-reprodutivistas (Bourdieu; Passeron, 2013) e crítica (Freire, 1987), produziram indagações aos livros didáticos, denunciando as contradições entre realidade e representação. A publicação de Eco e Bonazzi (1980) ocorreu inicialmente na Itália e depois no Brasil, já a obra de Nosella (1978) constituiu um estudo sobre a realidade do livro didático produzido no país. Ambas apresentaram discussões temáticas a partir de diferentes representações, explicitando subalternizações de classe, raça, gênero e etnia. Desde então e cada vez mais, tem se discutido os conteúdos e as imagens veiculadas nesse tipo de material e as correspondências com o mundo real.

Particularmente em relação aos estudos envolvendo geografia, povos indígenas e livro didático, há uma visível produção acadêmica a respeito, sobretudo depois da publicação da lei n. 11.645/2008, que estabeleceu a obrigatoriedade da representação originária no currículo. Destacamos um conjunto de estudos (Printes, 2014; Guites, 2019; Martins; Pureza, 2020; Cigolini; Silva, 2020) que, de forma geral, analisam conteúdos de livros didáticos, com utilização ou não de imagens, e suas relações com o campo do conhecimento geográfico. Envolvem temas referentes às identidades étnicas, produções autorais indígenas, a vida na contemporaneidade, uso de tecnologias, entre outros. Um elemento comum é que os materiais analisados são do ensino fundamental, anos finais. E essa é uma das diferenças centrais em relação à proposta em tela, cujo recorte acadêmico é o ensino fundamental, anos iniciais.

Assim, o propósito das reflexões se forma nessa perspectiva: como o livro didático de geografia tem apresentado o tema terras indígenas no início da escolarização fundamental? O debate social repercute no material escolar? O que as crianças podem aprender a partir desses referenciais? E como essa discussão começou?

Segundo o Estatuto do Índio, todos os territórios indígenas deveriam ter sido demarcados até o final de 1978. Como era de se prever, isto não aconteceu. O que se viu, foram constantes ameaças aos territórios indígenas, que continuavam sem a

necessária proteção legal. Por isso, a nova Constituição de 1988 estabeleceu, no art. 67 das disposições transitórias que: “A União concluirá a demarcação das terras indígenas no prazo de cinco anos a partir da promulgação da Constituição”. Porém esta meta também não foi executada [...]. (Lira, 2016, p. 55)

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de geografia é importante compreender que a dinamicidade do processo produz modificações no espaço geográfico a partir das ações humanas. É nesse sentido que as discussões sobre as terras indígenas podem ser contextualizadas, possibilitando serem percebidas como espaços locais relevantes, pois constituem “paisagem [que] representa as heranças das sucessivas relações no tempo entre a sociedade e a natureza. [...]” (Brasil, 1997, p. 74). A percepção da localidade constitui uma oportunidade da inserção das terras indígenas nos estudos da geografia na perspectiva da lei n. 11.645/2008. E é nessa direção que analisamos quatro imagens referentes ao tema, para responder às questões orientadoras do estudo.

Figura 1 – Terras indígenas na escola. Coleção Ligamundo, 5º ano (Lucci, 2017, p. 131)

A Figura 1 corresponde a uma imagem de um livro de 5º ano do ensino fundamental, cuja atividade proposta tem como título “Terras Indígenas”: “Você já estudou que as terras indígenas são territórios demarcados para o usufruto dos povos indígenas. Agora, observe o mapa e descubra qual é a população das



terras indígenas em cada estado brasileiro” (Lucci, 2017, p. 131). O mapa destacou os estados da federação com um círculo cor de rosa proporcional ao quantitativo de pessoas indígenas e etnias, constituindo uma novidade no livro didático. Isso porque a maioria dos materiais pedagógicos anteriores à lei n. 11.645/2008 não discutia o estudo da história e culturas indígenas no currículo escolar, limitavam-se a apresentar os povos indígenas vinculados aos referenciais do colonizador, por meio do dia 22 de abril ou do dia 19 de abril, no chamado “dia do índio”. Nessas ocasiões, as imagens indígenas correspondiam a uma representação estereotipada relacionada ao contexto histórico do início da colonização europeia. (Grupioni, 1995; Lopes da Silva, 1987; Telles, 1987; Brasil, 2015).

Figura 2 – Terras indígenas na escola. Coleção Ligamundo, 5º ano (Lucci, 2017, p. 131)

Na Figura 2, a atividade continua: são apresentadas três questões

1 O que são Terras Indígenas?  
Terras Indígenas são áreas legalmente demarcadas pelo governo brasileiro para usufruto dos povos indígenas.

2 Indique os três estados que têm a maior população em Terras Indígenas e os três estados que têm a menor.  
Maior população: Amazonas, Mato Grosso do Sul e Roraima. Menor: Goiás, Sergipe e Rio de Janeiro.

3 Em sua opinião, por que há concentração significativa de população em Terras Indígenas na região Norte do Brasil?  
Porque nessa região está a Floresta Amazônica, que permite aos indígenas encontrar mais meios de sobrevivência e manutenção de seus modos de vida.

131

relacionadas ao assunto, como recurso de aprofundamento. Os estudantes, ancorados na compreensão definida na Constituição Federal, escreverão o significado das terras indígenas. Na segunda questão, é solicitada a indicação dos estados que apresentam a maior e menor população indígena, a partir de consulta ao mapa discutido na Figura 1. E a última pergunta exige reflexão aprofundada, pois há necessidade de produzir explicações referentes à região Norte e o quantitativo de povos indígenas. Na atividade em discussão, o trabalho

pedagógico poderá propiciar um conjunto de aprendizagens interculturais,<sup>1</sup> como, por exemplo, a possibilidade de perceber a presença indígena ao longo do território brasileiro, bem como de relacionar as terras indígenas como barreiras ao desmatamento, possibilitada pela questão 3. É essencial que o estudo sobre as terras indígenas considere integralmente o estabelecido na Constituição Federal, no artigo 231, em uma linguagem acessível às crianças, na perspectiva do direito e da justiça social. A discussão do tema, ainda que introdutória, em turmas do 5º ano do ensino fundamental contribui para conhecimentos relevantes sobre os povos indígenas e suas diversidades:

1. Reconhecer que os povos indígenas no Brasil são muitos e variados, possuem organizações sociais próprias, falam diversas línguas, têm diferentes cosmologias e visões de mundo, bem como modos de fazer, de pensar e de representar diferenciados.
2. Reconhecer que os povos indígenas têm direitos originários sobre suas terras, porque estavam aqui antes mesmo da constituição do Estado brasileiro e que desenvolvem uma relação coletiva com seus territórios e os recursos neles existentes [...]. (Brasil, 2015, p. 9)

Assim, a proposta apresentada nas Figuras 1 e 2 possibilita aos estudantes discutirem a multiplicidade de povos indígenas existentes, os modelos societários, as diferentes línguas e múltiplas compreensões de mundo, aspectos que traduzem as suas especificidades. Oferece, principalmente, a oportunidade de saber que os povos indígenas possuem direitos originários sobre os territórios, anteriores a própria criação do Estado brasileiro. Questão possível de ser ampliada com o tema do marco temporal,<sup>2</sup> os impactos sobre os povos indígenas e seus territórios em processo de demarcação.

---

<sup>1</sup> O conceito de aprendizagens interculturais, neste texto, corresponde à compreensão de um conjunto de saberes críticos, envolvendo múltiplas culturas no contexto das diferenças sociais, no âmbito da educação libertadora. Uma elaboração em curso a partir das leituras de Freire (2002) e Walsh (2009).

<sup>2</sup> “Ação no Supremo Tribunal Federal (STF) que defende que povos indígenas só podem reivindicar terras onde já estavam no dia 5 de outubro de 1988. Naquele dia, entrou em vigor a Constituição Brasileira [...]” (Candido, 2020).



Figura 3 – Terras Indígenas e os peixes. Coleção Ligamundo, 4º ano (2017, p. 29)

A atividade correspondente à Figura 3 tratou de um texto sobre os recursos alimentares no âmbito das terras indígenas, envolvendo o povo enawenê-nawê, extraído de um livro de 4º ano do ensino fundamental da rede pública estadual. Informa sobre uma prática sociocultural desta etnia, referente ao consumo do peixe e às técnicas adotadas no processo de captura e conservação do pescado. Estudos apontaram que a “economia desses povos indígenas se configuram nas culturas de mandioca e de milho e na atividade pesqueira, sendo tirada do peixe a principal fonte de proteína dos enawenê-nawê” (Luiz; Costa, 2014, p. 2). O texto do livro didático destacou o papel dos povos indígenas na preservação da biodiversidade, considerando seus conhecimentos sobre plantas e animais e sua atuação como obstáculo ao avanço do desmatamento nas áreas de floresta amazônica, confirmando que “a dívida que a humanidade contraiu com o saber etnobotânico do primitivo habitante das Américas está longe de ser resgatada. As principais plantas de que se alimenta [...] foram descobertas e domesticadas pelos ameríndios” (Ribeiro, 1995, p. 199). Outra questão apresentada constitui uma repercussão de estudos, veiculados em mídias digitais, que atestam os serviços ambientais decorrentes dos territórios: “Terras indígenas funcionam como barreira ao desmatamento na Amazônia” (Terras..., 2019).

Em muitas sociedades, o ser humano adquire recursos para a sobrevivência – como alimentos, roupas, medicamentos, entre outros – exclusivamente por meio da venda da força de trabalho. O acesso às discussões de textos envolvendo o modo de vida dos enawenê-nawê, por exemplo, informa a existência de modos de vida diferentes de outras sociedades, caracterizados por relações outras estabelecidas

com a natureza, desconstruindo a concepção corrente que todos os povos indígenas são carnívoros. Com o olhar para o ensino da geografia, será possível discutir o conceito de território indígena, analisando as semelhanças e as diferenças das práticas das sociedades indígenas e não indígenas. Assim como entre diferentes etnias, levando em conta “não considerar o território como produto acabado e permanente. Para isso, recuperar a historicidade do território é importante para a análise das transformações pela qual o mesmo passou e passa [...]” (Souza, 2012, p. 162).

O texto da Figura 3 apresentou alguns aspectos da cultura do povo indígena enawenê-nawê, que habita diferentes municípios do estado do Mato Grosso. O peixe representa mais que um alimento na vida da etnia, tem relações com a espiritualidade e a coesão social do grupo: “Quando um enawenê nasce, sendo o(a) primeiro(a) filho(a), sela a união de um homem e uma mulher no momento em que o pai reconhece a paternidade pagando peixe ao sogro. [...]” (Luiz; Costa, 2014, p. 9). Entendemos que o livro didático é um importante recurso metodológico para o ensino, porém os conteúdos precisam ser analisados para incluírem, nas atividades propostas, o contexto local e, assim, aproximar cada vez mais os estudantes da realidade em que vivem (Costa Silva; Suave; Neves, 2021).

A imagem da Figura 4 foi coletada em um livro do 4º ano do ensino fundamental utilizado em escolas da rede pública municipal. Discute a temática terras indígenas a partir da criação do Parque Indígena do Xingu, um espaço multicultural que abriga 16 etnias indígenas. A demarcação, ocorrida em 1961, foi resultado das pressões dos movimentos indígenas e indigenistas. No entanto, é importante salientar que as respostas oficiais nem sempre corresponderam às expectativas indígenas: “Embora a concepção do parque recue a 1952, quando os irmãos Villas-Bôas apresentaram o anteprojeto ao presidente Café Filho, a sua demarcação oficial só ocorreu em 1961, [...] a homologação [...] em 1991, [...] com uma extensão bem menor (cerca de dez vezes) daquela proposta inicial [...]” (Lira, 2016, p. 59).



**Figura 4 – Terras indígenas na escola.**  
Coleção Aprender Juntos, 4º ano  
(2017, p. 28)

A Figura 4 possibilita observar o formato das aldeias, entre as quais a do povo kalapalo, uma das maiores no território. O espaço foi apresentado como meio de reorganização da vida indígena. A terra como local das vivências e ressignificações, nesse caso, evidenciando as práticas socioculturais alimentares. Assim, não se tratando de um simples amontoado de terras, o significado é bem mais profundo, o território como morada, fonte de sentidos e recursos propiciadores da existência, uma convergência com as finalidades atuais da geografia que tem “buscado práticas pedagógicas que permitam apresentar aos alunos os diferentes aspectos de um mesmo fenômeno [...], de modo que [...] possam construir compreensões novas e mais complexas a seu respeito” (Brasil, 1997, p. 77).

É uma ocasião propícia para aprofundar as discussões provocadas pelo livro didático, pesquisando um pouco mais sobre as etnias no Parque do Xingu, os kaiapó, kamaiurá, suiá, kuikuro, kaiabi, entre outras. Outra atividade que pode ser incluída nesse item é a exibição e posterior interpretação do audiovisual<sup>3</sup> *Xingu, o clamor da floresta*, samba enredo de 2017 com o qual a escola de samba Imperatriz Leopoldinense, do Rio de Janeiro, homenageou os povos indígenas no Brasil por meio dos povos do Xingu:

Kararaô, kararaô, o índio luta pela sua terra; da Imperatriz vem o seu grito de guerra! Brillhou a coroa na luz do luar, nos troncos, a eternidade, a reza e a magia do pajé! Na aldeia com flautas e maracás, kuarup é festa, louvor em rituais [...]. Sou guerreiro imortal derradeiro, deste chão o senhor verdadeiro, semente eu sou a primeira da pura alma brasileira! Jamais se curvar, lutar e aprender. Escuta menino, Raoni ensinou. Liberdade é o nosso destino, memória sagrada, razão de viver. Andar onde ninguém andou, chegar aonde ninguém chegou. Lembrar a coragem e o amor dos irmãos e outros heróis guardiões [...].<sup>4</sup>

O estudo do texto “O povo kalapalo no Parque Indígena do Xingu” e a interpretação do samba enredo *Xingu, o clamor da floresta* se constituem importantes aprendizagens interculturais. São relevantes meios para a contextualização do tema, na medida em que favorecem os conhecimentos sobre a história dos povos indígenas em diferentes temporalidades. Assim, ao apresentar o tema terras indígenas no livro didático de geografia como conteúdo curricular no ensino fundamental, as discussões se expandem para além da data comemorativa

3 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Jz-jFZnWXso>. Acesso em: 15 jul. 2020.

4 Composição: Adriano Ganso, Aldir Senna, Jorge do Finge, Moisés Santiago. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/imperatriz-leopoldinense-rj/xingu-o-clamor-que-vem-da-floresta-samba-enredo-2017/>. Acesso em: 15 jul. 2020.

de 19 de abril. Nessa perspectiva, as reflexões sobre os territórios indígenas possibilitam aprendizagens interculturais essenciais, uma vez que: “A invenção da existência a partir dos materiais que a vida oferecia levou homens e mulheres a promover o suporte [...]. Quanto maior se foi tornando a solidariedade entre mentes e mãos, tanto mais o suporte foi virando mundo e a vida, existência. [...]” (Freire, 2002, p. 29).

Esse trabalho pedagógico atende o determinado pela lei n. 11.645/2008 e pelo parecer 14, que estabeleceram as “diretrizes operacionais referentes à aplicação da história e das culturas dos povos indígenas na educação básica”, pois “o reconhecimento do direito à diversidade étnica e cultural [...] exige, por sua vez, o conhecimento, por meio de informações corretas e atualizadas, sobre os povos indígenas, [...] seus saberes e práticas [...] e suas lutas políticas. [...]” (Brasil, 2015, p. 8).

As quatro imagens analisadas sugerem que o livro didático de geografia tem discutido o tema terras indígenas como conteúdo curricular nos anos iniciais do ensino fundamental, levando em conta as orientações da lei n. 11.645/2008. A sua inserção na pauta escolar pode significar que, de algum modo, os debates realizados nas práticas sociais – desmatamento e biodiversidade, por exemplo, apontados na Figura 3, evidenciam conexões entre a educação e a sociedade. Essa forma de atividade representa uma possibilidade de atribuição de sentido para o trabalho pedagógico e, com isso, pode contribuir para a construção de importantes aprendizagens, pois “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. [...]” (Freire, 1996, p. 12).

## Considerações finais

As possibilidades da escola discutir a temática indígena no currículo a partir de aproximações com os atuais modos de vida das etnias originárias mobilizou a escrita deste texto. Nessa perspectiva, a principal finalidade foi elaborar uma reflexão tendo como fonte de análise elementos do livro didático de geografia do ensino fundamental – anos iniciais – e sua relação com a lei n. 11.645/2008, por meio do conteúdo terras indígenas, na visão da educação crítica freireana.

A realização do estudo ocorreu a partir de pesquisa documental pedagógica. Uma forma de pensar, coletar e analisar materiais escolares – cadernos e livros didáticos – como fontes históricas, possibilitando enxergar e detectar os aspectos iniciais das mudanças socioculturais que ocorrem na escola e nas relações com a sociedade.

Foi possível compreender que alguns livros didáticos de geografia dos anos iniciais do ensino fundamental têm discutido a questão das terras indígenas conforme a expectativa proposta pela lei n. 11.645/2008. Trata-se de um aspecto importante, por evidenciar a inserção de temas sociais relevantes para as crianças no início da escolarização. Essas análises de materiais de 4º e 5º anos explicitaram que a discussão sobre o tema envolve a definição do termo, a localização e a importância desses territórios para a manutenção dos modos de vida indígenas.

A presença desse assunto na pauta escolar pode significar importantes avanços para o entendimento das relações entre educação e sociedade, na medida em que asseguram o debate social como elemento formativo da cidadania, como pode ser observado especialmente nas imagens referentes ao Xingu e aos enawênê-nawê. Além de evidenciar rupturas com a memorização, perspectiva tradicional na geografia, apontando para a necessidade de caminhos outros de compreensão.

Uma visão que, em nossa percepção, se aproxima da concepção de educação freireana, que vê a disponibilização de conhecimentos críticos como elemento essencial para a interpretação e atuação dos sujeitos no mundo. Um arranjo que pode propiciar aprendizagens interculturais para as crianças em uma etapa inicial do ensino fundamental.

A presença do tema terras indígenas na escola, também por meio do livro didático, pode significar um importante recurso para a perspectiva curricular intercultural. Significa ainda afirmar que o assunto central das questões indígenas terá um pequeno, mas relevante, espaço no âmbito do conhecimento formal. Assim, apresenta novos aspectos e tensiona as concepções existentes sobre o território como categoria de estudo.

## Referências

- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*. 2. ed. Petrópolis: Vozes 2013.
- BRASIL. Parecer CNE/CEB n. 14, de 11 de novembro de 2015. Diretrizes operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na educação básica, em decorrência da lei n. 11.645/2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?>. Acesso em: 22 abr. 2018.
- \_\_\_\_\_. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 15 jul. 2019.
- \_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais: História/Geografia*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- \_\_\_\_\_. Constituição (1988). Constituição Federal da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- \_\_\_\_\_. Ministério Público Federal. Juiz federal da 7ª vara, n. 4.620/89 – PR/DF. Brasília, DF: MPF, 1989.
- CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 jul. 2021.

- CANDIDO, Marcos. O que é o marco temporal e como ele impacta os povos indígenas. UOL, 2 jun. 2020. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/ultimas-noticias/2020/06/02/o-que-e-o-marco-temporal-e-como-ela-impacta-indigenas-brasileiros.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 18 de abr. 2021.
- CIGOLINI, Adilar Antonio; SILVA, Michelle Corrêa da. A temática indígena no ensino de geografia: problemas e caminhos. *Revista Geografar*, Curitiba, v. 15, n. 1, p. 82-100, jan./jun. 2020.
- COSTA SILVA, Ricardo Gilson; SUAVE, Miriam Pereira; NEVES, Josélia Gomes. Geografia, livro didático e educação: problematizações da temática agrária no ensino fundamental. *Revista Cerrados*, v. 19, n. 2, p. 20-51, 2021. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/cerrados/article/view/3878>. Acesso em: 8 ago. 2021.
- COSTA SILVA, Ricardo Gilson; NEVES, Josélia Gomes. Território, direitos humanos e educação do/no campo na Amazônia. *Revista de Educação Pública*, v. 27, p. 635-655, 2018. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/6887>. Acesso em: 8 ago. 2021.
- ECO, Umberto; BONAZZI, Marisa. *Mentiras que parecem verdades*. 5. ed. São Paulo: Summus, 1980.
- FALEIROS, Gustavo; NASCIMENTO, Fábio. Sob Bolsonaro, invasões de terras indígenas superam 2018. *Piauí*, 1 out. 2019. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/sob-bolsonaro-invasoes-de-terras-indigenas-superam-2018/>. Acesso em: 18 abr. 2021.
- FELLET, João. Investigação revela terras protegidas da Amazônia à venda no Facebook. *BBC News Brasil*, 26 fev. 2021. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-56148670>. Acesso em: 18 abr. 2021.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GUITES, Ailton Rosa Lucion. *Geografia e livro didático: representação dos povos indígenas*. 2019. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.
- GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: LOPES DA SILVA, Aracy; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/MARI/Unesco, 1995. p. 481-527.
- KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- LIRA, Keyte Ferreira de. *Territorialidade indígena: a implantação de uma nova aldeia no Parque Indígena do Xingu (PIX)/Mato Grosso*. 2016. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2016.
- LOPES DA SILVA, Aracy (org.). *A questão indígena na sala de aula: subsídios para professores de 1º e 2º graus*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- LUCCI, Elian Alabi. *Ligamundo: Geografia, 4º ano. Ensino fundamental, anos iniciais*. São Paulo: Saraiva, 2017.
- LUIZ, André; COSTA, Gisseli Vilas Boas. Valoração cultural: os enawenawé e o ritual yaokwa. In: JORNADA INTERDISCIPLINAR DIREITO E SAÚDE, 1., 2014, Juína, MT. Anais... Juína, MT: Ajes/Faculdade de Direito e Faculdade de Enfermagem, 2014. Disponível em: <http://www.site.ajes.edu.br/jornada/arquivos/20140505181540.pdf>. Acesso: 20 ago. 2020.
- MARTINS, Alan Bizerra; PUREZA, Marcelo Gaudêncio Brito. O ensino de geografia e as relações étnico-raciais nos livros didáticos no ensino fundamental. *Geografia Ensino & Pesquisa*, Santa Maria, v. 24, p. 1-31, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/40314>. Acesso em: 18 abr. 2021.
- MINAYO, Maria Cecília S (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- NEVES, Josélia Gomes. Currículo intercultural: processo de aplicação da lei 11.645/2008 nas escolas públicas da Amazônia. *Revista Partes*, São Paulo, 15 maio 2013. Disponível em: <http://www.partes.com.br/2013/05/15/curriculo-intercultural/>. Acesso: 20 ago. 2020.
- NOSELLA, Maria de Lourdes Chagas Deiró. *As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos*

- didáticos. São Paulo: Editora Moraes, 1979.
- OLIVEIRA, João Pacheco de. Muita terra para pouco índio? Uma introdução (crítica) ao indigenismo e à atualização do preconceito. In: LOPES DA SILVA, Aracy; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/MARI/Unesco, 1995.
- PRADO, José Henrique; URQUIZA, Antonio Hilário Aguilera. “Temos o dever sagrado de defender o que é nosso”: a trajetória e a luta política de Marçal de Souza Tupã'i. *Movimentação*, Dourados, v. 4, n. 6, p. 125-143, 2017. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/movimentacao/article/download/7639/5001>. Acesso em: 18 abr. 2021.
- PRINTES, Rafaela Biehl. Presença indígena nos livros didáticos de geografia. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, v. 4, n. 8, p. 195-220, jul./dez. 2014.
- RIBEIRO, Berta G. A contribuição dos povos indígenas à cultura brasileira. In: LOPES DA SILVA, Aracy; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/MARI/Unesco, 1995.
- SILVA, Leda Leonardo da. *Geografia: 4º ano do ensino fundamental. Coleção aprender juntos*. São Paulo: Edições SM, 2017.
- SOUZA, R. R. de. O conceito território no ensino da geografia: breves notas sobre abordagens negligenciadas. *Geografia em questão*, v. 5, n. 2, 2012. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/geoemquestao/article/view/4974/5233>. Acesso: 20 ago. 2020.
- TELLES, Norma. Resenha: A questão indígena na sala de aula. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n. 62, p. 79-80, agosto 1987. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6209249>. Acesso em: 21 dez. 2019.
- TERRAS indígenas funcionam como barreira ao desmatamento na Amazônia. *Jornal da USP*, 20 dez. 2019. Disponível em: <https://jornal.usp.br/ciencias/ciencias-humanas/terras-indigenas-funcionam-como-barreira-ao-desmatamento-na-amazonia/>. Acesso em: 18 abr. 2021.
- WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

---

Recebido em 31/8/2020

Aprovado em 16/4/2021