

O jacaré e o estreito de Bering: etnogeografias e diálogos interculturais no ensino.

The alligator and the Bering strait: ethnogeographies and intercultural dialogues in teaching.

Julia Lobato Pinto de Moura
Maria Beatriz Lima de Magalhães
Rosimere Silva de Freitas Martins

RESUMO: O artigo objetiva apresentar uma proposta de ensino de Geografia sobre migrações ancestrais e ocupação do continente americano, atenta às diretrizes da lei 11645/2008 e que utiliza, como recurso didático, narrativas de tradição oral de povos indígenas do Acre. Inspiram-nos as proposições teórico-metodológicas de Santos (2007) e sua defesa por uma ecologia e diálogo de saberes, e de Claval (1999, 2006) e suas contribuições para a definição do campo etnogeográfico. Este trabalho foi construído a partir de uma pesquisa bibliográfica e documental, e é também parte dos resultados de um projeto de extensão universitária desenvolvido em escolas de Rio Branco, Acre, onde a proposta de ensino foi aplicada. A analogia da narrativa sobre “o jacaré que serviu de ponte”, contada entre os povos Katukina e Huni Kuin, com a teoria do Estreito de Bering sobre a ocupação do continente americano, já foi apontada pelos professores indígenas em ACRE (2002). Este artigo vem corroborar a ideia de que as narrativas de tradição oral podem ser tratadas como explicações para fenômenos socioespaciais, e possuem um grande potencial como recurso didático em aulas de Geografia atentas à pluralidade epistêmica e cultural dos conhecimentos socioespaciais.

Palavras-chave: Geografia; Ensino Intercultural; Narrativas Indígenas.

ABSTRACT: This paper aims to present a proposal of Geography teaching about ancestral migrations and occupation of the American continent, in accordance with the guidelines of law 11645/2008, using the narrative oral traditions of indigenous peoples in Acre as a didactic resource. We are inspired by the theoretical-methodological propositions of Santos (2007) and his defense of an ecology and dialogue between ways of knowledge, and by Claval (1999, 2006) and his contributions to the definition of the ethnogeographical field. This work was based on a bibliographical and documentary research, and is also part of the results of a university extension project developed in schools in Rio Branco, Acre, where the teaching proposal was applied. The analogy of the narrative on "the alligator that served as bridge", counted among the Katukina and Huni Kuin, with the Bering Strait theory on the occupation of the American continent was already pointed out by the indigenous teachers in Acre (2002). This paper corroborate the idea that narratives of oral tradition can be treated as explanations for socio-spatial phenomena and have a great potential as a didactic resource in Geography classes attentive to the epistemic and cultural plurality of socio-spatial knowledge.

Keywords: Geography; Intercultural Teaching; Indigenous Narratives.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo objetiva discutir uma proposta de ensino de Geografia sobre o povoamento do continente americano que trás uma narrativa de tradição oral dos povos indígenas do Acre como recurso didático para pensar os possíveis diálogos com as teorias científicas mais aceitas. A proposta de intervenção didática apoia-se sobretudo nas propostas teórico-metodológicas de Claval (2006), que embasa nossas reflexões sobre etnogeografias, e de Santos (2007) que propõe a ecologia dos saberes como parte do processo de descolonização do pensamento e construção de projetos sociais globais mais justos.

Para pensar a geografia e historicidade do pensamento mítico enfocamos a narrativa sobre “o jacaré que serviu de ponte”, que dá ênfase nos processos migratórios que resultaram na dispersão espacial de alguns povos indígenas do Acre. Propomos demonstrar como a narrativa do povo Katukina, também contada em versões parecidas por outros povos como os Huni Kuin (Kaxinawá), pode ser tratada como mais um ponto de vista sobre os processos de migração e ocupação dos continentes. As narrativas e toda a riqueza das mitologias indígenas configuram outro tipo de conhecimento, outra linguagem, que possui formas e métodos próprios de pensar.

Este movimento no pensamento pode contribuir para romper com estereótipos inferiorizadores, que identificam os indígenas como povos de cultura rudimentar, primitiva, e cujas “lendas e contos” não passariam de histórias imaginativas frutos de um pensamento que não consegue acessar a razão. É um processo pedagógico que procura instigar um debate intercultural no intuito de relativizar a verdade científica como única forma de expressão do conhecimento sobre os fatos, fenômenos e povos do mundo. A analogia da narrativa do “jacaré que serviu de ponte” com a teoria do Estreito de Bering, já foi apontada pelos professores indígenas em ACRE

(2002) e interessa-nos corroborar com este tipo de interpretação. É importante reconhecer a importância da literatura indígena para construção de processos emancipatórios e novos referenciais sobre o que é ser indígena na atual sociedade brasileira.

A produção deste trabalho se deu através da pesquisa bibliográfica na busca de uma definição clara das teorias e métodos que embasam a proposta de ensino e diálogo intercultural na área da Geografia, e numa análise documental dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) de Temas Transversais, do texto da lei nº11.645/08, que incluiu no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCN, 2013), entre outros. A pesquisa teve por intuito pensar caminhos para o ensino de Geografia em uma perspectiva menos cientificista e etnocêntrica, e verificar através de ações de extensão nas escolas, como podemos utilizar textos de narrativas indígenas como recurso didático e contribuir na aplicação da referida lei.

2. INDÍGENAS NO ACRE: CORRERIA E RESISTÊNCIA

Os povos indígenas do Acre viviam e vivem principalmente nas bacias hidrográficas dos vales dos rios Purus e Juruá, na porção sul-ocidental da Bacia do Amazonas, e estiveram desde muito antes da colonização, territorializados ao longo dos vários rios da região. No vale do Purus predominavam os grupos linguísticos Arawá e Aruak e no vale do Juruá o grupo linguístico do tronco Pano (MORAIS, 2008, p.131). Até o século XIX, estima-se que pelo menos 150 mil pessoas, pertencentes a diversos grupos étnicos, viviam nas terras hoje reconhecidas como estado do Acre. “Até a primeira metade do século XIX, quase 50 nações indígenas moravam naquela região. Alguns povos, ao que tudo indica, mantinham vínculos culturais milenares naquele território”. (CARNEIRO, 2016, p.16) A partir de então tem início uma intensa imigração, colonização e invasão da região posteriormente anexada ao Brasil em 1903.

Ao fugir das secas que assolaram a região, milhares de sertanejos, vindos principalmente do interior cearense, passaram a ser aliciados por representantes das empresas gomíferas para trabalharem nos seringais amazônicos. Submetidos a um sistema de trabalho semi-escravista para produção de látex, foram os responsáveis pelo abastecimento das demandas industriais inglesas por borracha, pelo enriquecimento dos seringalistas, os “coronéis de barranco”, e de cidades como Belém e Manaus.

A violência física, cultural, econômica e moral a que foram submetidas estas populações originais em geral não foi diferente do etnocídio e o genocídio promovido em outras regiões periféricas do capitalismo. A drástica redução demográfica da população indígena foi resultado do violento processo de inserção, desta parte do mundo, na lógica de produção capitalista e na modernidade colonizadora. A população indígena atualmente tem crescido, mas não passam de pouco mais 13 mil indivíduos vivendo nas terras acreanas (IBGE, 2010).

Em síntese, a formação da sociedade acriana foi um resultado da produção da borracha que, por sua vez, geopoliticamente acomodou o Acre na periferia do Sistema Mundo Capitalista. (...) As primeiras vítimas foram as diversas nações indígenas que habitavam naquelas florestas. (CARNEIRO, 2016, p.19)

Diversos grupos étnicos nativos como os Kulina, Kaxinawá, Jaminawá foram perseguidos, capturados e somaram-se a este exército de mão de obra que vinha dos sertões atingueiros. As expedições armadas promovidas pelos seringalistas para matar as lideranças das aldeias, e aprisionar homens e mulheres para o trabalho forçado, ficaram conhecidas como “correrias”. Por causa da violência empreendida por estes novos colonizadores, muitos povos indígenas literalmente saíram a correr, a buscar refúgios em locais mais longínquos da floresta acreana, em direção as cabeceiras e o alto-curso dos rios, onde hoje se localizam a maioria da população e das terras indígenas demarcadas no Acre.

Nos últimos 30 anos foram reconhecidas no Estado do Acre 34 Terras Indígenas (TIs), destinadas a 14 (quatorze) povos, com uma área de

2.390.112,26 ha (14,55% do território), abrangendo um contingente populacional estimado em 12.720 índios (ACRE, 2010, p.111).

Desde o estabelecimento da empresa extrativista da borracha até praticamente a década de 1980, os povos originários passaram por uma longa fase de degradação de suas culturas tradicionais. Além dos preconceitos sociais e historicamente construídos pelos não-índigenas, enfrentaram a expropriação de suas terras ancestrais e a carência de políticas públicas, mormente nos campos da educação e da saúde, o que agravou o quadro social e as condições de vida destas populações. Transformados compulsoriamente em seringueiros ficaram a margem de qualquer legislação que os amparasse.

Esse quadro começou a mudar a partir da instalação de instituições governamentais e não-governamentais atuantes a favor da causa indígena como a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) no Acre e sul do Amazonas em 1976, e outras organizações como o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), organismo vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Pela historiografia oficial, conforme proposição do antropólogo Txai Terri Aquino, estas conquistas iniciadas na segunda metade do século XX marca, para os povos indígenas do Acre, o início do “tempo dos direitos”, caracterizado por uma longa luta pela demarcação das terras legadas por seus ancestrais (MORAIS, 2008).

As mais conhecidas etnias que hoje habitam o Estado do Acre são os Jaminawa, Manchineri, Huni Kuin (Kaxinawá), Kulina, Ashaninka, Shanenawa, Katukina, Yawanawá, Jaminawa-Arara, Arara, Nukini, Poyanawa. Para Goetttert (2008) o processo de alienação e silenciamento presente até hoje dificulta o reconhecimento da diversidade desses povos, com seus espaços, lugares, modos de vida, culturas e conhecimentos próprios. Algumas iniciativas colaboram para divulgar informações sobre os conhecimentos tradicionais indígenas e a atual e permanente luta por seus direitos sociais e territoriais. O CIMI mantém um portal de notícias na rede mundial de computadores, o Conselho de Missão entre Povos Indígenas (Comin), órgão da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB), produz revistas sobre diversos grupos étnicos do Brasil para distribuir nas escolas (ver: <http://comin.org.br/>), mas pouco disto chega ao dia a dia da sala de aula.

Mesmo depois de tantos anos os povos indígenas ainda tem que enfrentar projetos políticos que perpetuam os mesmos ideais de extermínio, como a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 215/2000, que prevê a transferência do Poder Executivo para o Legislativo em respeito a decisão final sobre a demarcação de terras indígenas, territórios quilombolas e unidades de conservação no Brasil. O texto tem sido alvo de críticas pelos diversos povos tradicionais e ativistas socioambientais pois é visto como um grande retrocesso na legislação. O projeto arquivado em 2014, se aprovado, tiraria o processo de demarcação destas unidades da competência dos técnicos e especialistas responsáveis, que hoje compõe os órgãos federais, e passaria para o Congresso, que defende predominantemente os interesses do agronegócio e dos ruralistas, e para quem em sua maioria, a demarcação de mais terras indígenas, territórios quilombolas e unidades de conservação representam ameaça ao desenvolvimento econômico.

Atualmente existem muitos povos que ainda lutam pela demarcação de suas terras, como os Guarani-Kaiowá no Mato Grosso do Sul, e mesmo as terras indígenas demarcadas não estão livres de ameaças, pois os que detêm o poder político e econômico exploram os territórios com atividades madeireiras e garimpos clandestinos, a margem da fiscalização e da legislação.

O modo de ser, de viver e de se relacionar com a natureza dos povos indígenas é originalmente muito diferente da concepção não-indígena, sobretudo se tomarmos a cultura moderna ocidental como referência.

No caso das coletividades indígenas e coletividades “tradicionais”, os mitos são representações simbólicas que estão interligados à cosmogonia e aos aspectos ritualísticos e psíquico-espirituais e constituem um “sistema” de relações, que através do espaço de ação realizam as experiências socioespaciais no cosmo e microcosmo. (SILVA, 2010, p. 149)

Cabe salientar que esta oposição dualista entre indígena e não-indígena, apesar de nos levar ao importante debate intercultural, não deixa de ser problemática. Concordamos com Goettert (2008, p.100) para quem “chamar todas e todos que moravam aqui de ‘índios’, significava e ainda significa uma homogeneização grotesca, colonialista e impostora.” Os povos indígenas, assim como o chamado povo brasileiro, e a grande maioria dos outros agrupamentos de gentes unidas por um sentimento de identidade e pertencimento, a que chamamos “povos”, não constituem sociedades homogêneas, e são identificados por suas muitas diferenças no modo de vida, simbologias, etc.

Ainda sim, pode-se afirmar que existem diferenças substanciais entre as concepções de mundo e conhecimentos produzidos pelo pensamento científico e o pensamento mítico. Um estudo de cunho epistemológico sobre o pensamento indígena e suas concepções de mundo pode nos levar a ampliar os conhecimentos sobre as diversas concepções de natureza historicamente construídas, e os impactos que as ideias têm sobre o modo de reprodução do espaço e da vida social, temas de interesse geográfico.

Como bem destacou Silva (2010), nos coletivos indígenas a “apreensão de mundo é realizada pelo constructo dos valores ancestrais apoiados na representação e presentificação cosmogônica” (SILVA, 2010, p.19). Neste sentido a proposta é trabalhar no âmbito escolar a produção de um conhecimento geográfico menos etnocêntrico, valorizar as narrativas dos povos indígenas, e promover um diálogo e ecologia de saberes.

3. O SILENCIAMENTO E A VOZ DA CULTURA INDÍGENA NAS ESCOLAS

É de extrema importância ter nas escolas uma formação humanística atenta à diversidade e a igualdade de direitos. A educação nas escolas é uma das maneiras de promover com que os alunos, desde as séries iniciais, entrem em contato com a diversidade de manifestações culturais brasileiras, trabalhando aceitação e respeito com o que é diferente.

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. (SANTOS, 2003, p 56)

O princípio da equidade é fundamental para entendermos que existem diferenças e as desigualdades que precisam ser levadas em conta para que a igualdade e a justiça social sejam efetivamente alcançadas. A cultura escolar, porém, historicamente silenciou o conjunto de saberes e os diversos intercâmbios de conhecimentos que ocorreram no Brasil entre os indígenas, africanos e colonizadores portugueses. Privilegiou-se um olhar etnocêntrico e evolucionista, que inferiorizou as culturas não europeias e promoveu a figura de colonizadores como heróis civilizadores, o que ocultou os processos de violência e as lutas por resistência dos povos por eles subjugados violentamente.

Notamos que aconteceram avanços na legislação que rege o currículo escolar desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), como os PCN (1998), que destaca desde o final da década de 1990, nos Temas Transversais, a importância dos currículos das áreas dialogarem com os conteúdos ligados as questões atuais, como a Pluralidade Cultural, Orientação Sexual, Ética, Meio Ambiente, Trabalho e Consumo. Porém compreendemos que muito ainda é preciso fazer para aprimorar as conquistas dos últimos anos e avançar na desconstrução de estereótipos negativos sobre os indígenas e os negros na sociedade brasileira.

A LDB, desde 1996, explicita no seu art. 26 que o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia. Para regulamentar o que diz o artigo 26, em 2003 foi criada a lei nº 10639, modificada em 2008 através da lei nº 11645. Com estes dois acréscimos ao Art. 26 ficou estabelecida a inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da

temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” e definido no parágrafo 1º que o conteúdo programático

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. (BRASIL, art. 26-A, § 1º)

Um dos principais objetivos de trabalhar nas escolas temas relacionados aos negros e indígenas é minimizar o estereótipo inferiorizador criado ao longo de todo processo de formação do nosso país. Reconhecer os direitos dos povos e indivíduos historicamente reprimidos é um dos elementos fundamentais de fortalecimento da democracia e os alunos podem ser levados a valorizar o patrimônio sociocultural e suas próprias identidades, aprender a respeitar a pluralidade de pensamentos e concepções de mundo.

O texto da lei diz que estes conteúdos serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e histórias brasileiras, mas entendemos que esta distinção não precisaria ou deveria ser feita. Todas as disciplinas deveriam buscar formas de se envolver com a temática para que haja reconhecimento que os diversos grupos humanos possuem suas etnobotânicas, suas etnomatemáticas, enfim seus etnoconhecimentos. Para a disciplina de Geografia é fundamental atentar as determinações da referida lei, pois essas mudanças visam valorizar a contribuição destes grupos na formação do povo, do território e da sociedade nacional, temas que compõem o currículo da área.

As histórias e narrativas indígenas possuem caráter pedagógico inerente, pois é através das histórias que os mais antigos transmitem os ensinamentos da sua cultura para seu povo. A partir das reflexões desenvolvidas por Claval (2006) sobre a geografia cultural e as etnogeografias é possível pensar que estas narrativas podem ser instrumento na prática de ensino de Geografia em uma perspectiva intercultural.

Durante muito tempo os geógrafos fizeram questão de se ocupar apenas de realidades objetivas: os significados que as diversas sociedades conferem à sua inserção no espaço, as etnogeografias, não lhes interessavam. Contudo, eram elas que motivavam a curiosidade dos leitores. A forma literária das descrições fazia passar, neste domínio, elementos que um trabalho mais objetivo teria eliminado: a reflexão sobre a *geograficidade* das sociedades não estava ausente, mas muitas vezes era ignorada. Atualmente é uma das preocupações de um número grande de geógrafos. (CLAVAL, 2006, p. 21).

Para Claval (1999) apesar de ser uma noção pouco empregada os geógrafos não tem sido indiferentes aos estudos das práticas culturais e aos avanços no campo das etnogeografias, e estudam a algum tempo, as formas de orientação, expressões verbais e gráficas feitas por diferentes povos. Porém é um enfoque por muito tempo silenciado na história do pensamento geográfico. Ao reconhecer que há uma incoerência em alguns estudos, o autor propõe um percurso metodológico. Ele sugere campos para explorar os estudos etnogeográficos: as representações do mundo, das relações com o meio, da vida social. O objetivo das pesquisas com este enfoque seria compreender como os homens constroem a sua ideia de “mundo”, e poder caminhar para uma pesquisa voltada à uma geografia histórica.

Para Silva (2010)

a geografia indígena ou etnogeografia contribui na explicação da Nova Geografia Cultural, por apresentar-se como visão simbólica da construção do espaço por meio das formas, representações, mitos, signos e outros elementos que contribuem na discussão epistêmica. (SILVA, 2010, p.80)

É importante tratar a questão tomando por referência o debate epistemológico que o tema instiga, e ir além do viés infantilizador e folclorizado que é normalmente adotado quando se trata de mitologias e literaturas de tradição oral nas escolas, principalmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

É o nosso espaço. O ‘nosso’ espaço, dos doze povos (indígenas) que vivem no Acre, apresentam diferenças substanciais para o nosso espaço, o do ‘branco’. Buscar entendê-los é no mínimo que a Geografia deve fazer no sentido de radicalizar o respeito pelo direito do *outro* ao espaço, ao seu espaço. *Ao seu pedaço*, material e simbólico. Espaços simbólicos definidores de mitos de origem (muitos semelhantes ao Gênesis cristão) que, no Acre, ganham em diversidade e riqueza. Mas devemos combater o equívoco que aponta a valorização das culturas indígenas apenas por seu significado folclórico. A folclorização, além de preconceituoso, “civilizador” e “branco”, tende a desconsiderar que os povos indígenas são portadores de modos de produção diferentes do nosso. Por isso, compreender os espaços de cada povo índio, além da valorização da diversidade, do respeito e de sua autodeterminação, é rever nossos próprios valores, nossos próprios *fazeres* e nossos próprios *pensares*. (GOETTERT, 2008, p. 101)

A partir do debate epistemológico compreende-se que os conhecimentos são produções do pensamento, pelo qual se aprende e se representam as relações que constituem e estruturam as realidades. Os conhecimentos produzidos e legitimados socialmente ao longo da história são resultados de um processo empreendido pela humanidade na busca da compreensão, adaptação e transformação no meio, tecendo as relações socioespaciais que produzem o mundo.

O racionalismo e o eurocentrismo promoveram a desvalorização de saberes e culturas tradicionais, reduzidas a folclore num sentido de pejorativo, fruto de uma cultura popular, de tradição oral, portanto menos “evoluída” do que a cultura erudita e escrita. Neste sentido outras formas de produção de saberes foram sendo anuladas, e só o conhecimento científico reconhecido como válido – o monopólio da verdade.

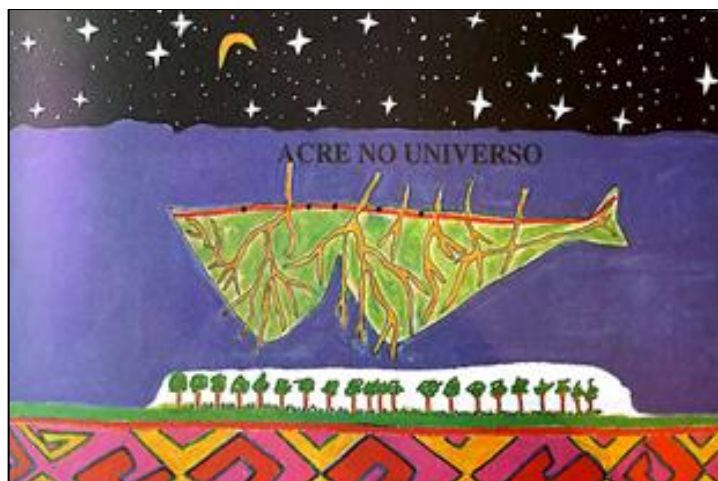
Porém, como destaca N.S. Tene Kaxinawá sobre as diferentes explicações.

As ciências do branco explicam a origem do mundo, do homem. Explicam também a questões como há quanto tempo os povos de outros lugares chegaram aqui na América, ou se espalharam por todos os continentes; em que tempo começaram a chegar na Amazônia e no Acre. Cada povo indígena também tem suas histórias de antigamente que explicam o começo do mundo, a geração da lua, dos animais encantados, dos outros povos, da floresta, das plantas, dos bichos, dos remédios, dos nossos costumes tradicionais. Sabe também onde morava de primeiro e os lugares para onde foi se mudando ao longo do tempo. (TENE KAXINAWÁ In: ACRE, 2002, p. 32)

A geograficidade do pensamento e das interpretações de mundo dos povos indígenas demonstra que todos os povos têm suas maneiras de buscar uma ordem e razão de ser para as coisas, seus arranjos espaciais, relações sociais e com o meio, isto é, fazer suas geografias. Estas formas de pensamento, que secularmente são transmitidos pela oralidade, agora se traduzem também em imagens (Figura 1) e textos.

Viajando como satélite, no mais alto do alto, vejo o Acre com uma cor atraente: verde, amarelo. Todos os astros luminosos iluminam o Acre. Da lua vejo todos os rios que no Acre tem. Aparecem brilhantes como se fossem fogos com chamas. A floresta do Acre parece ter cabelos compridos, lisos. Bem bonitos e penteados pela natureza acreana. Todas as estrelas que existem no universo são fêmeas. E todas elas olham o Acre. (J.L.MANCHINERI. In: REZENDE e GAVAZZI, 1998, p. 12).

Figura 1- Acre no Universo



Fonte: Atlas Geográfico Indígena do Acre, 1998, p.13.

Utilizar materiais didáticos, livros e textos produzidos por professores indígenas que trazem suas visões de mundo e narrativas é uma estratégia que pode levar os alunos a valorizar a diversidade do patrimônio sociocultural brasileiro, respeitando a pluralidade étnica e reconhecendo também os direitos individuais e coletivos dos povos indígenas.

A geografia indígena propicia acender o debate, como possibilidade epistemológica viva que procura em seu contexto teórico e metodológico incorporar outros campos do conhecimento, que contribuem significativamente para uma análise mais aprofundada de algumas temáticas consideradas até então inatingíveis. (SILVA, 2010, p.80)

Desde o final da década de 1990, o debate no campo educacional já começou a apontar nesta direção quando, por exemplo, o PCN de Temas Transversais sugere que o aluno deve:

[...] conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais. (BRASIL, 1998, p. 7)

O Referencial da Secretaria de Educação do Acre (ACRE, 2010) da área de Geografia, sinaliza para valorização do etnoconhecimento ao sugerir, por exemplo, que o professor utilize “o conhecimento de sistemas de orientações construídos por outros povos (indígenas brasileiros, incas, astecas, maias e etc.)” (ACRE, 2010, p. 34).

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013) surgem como forma de atualizar os PCN, devido às várias modificações na LDB dos últimos anos. Ao aprofundar os debates iniciados com a formulação dos PCN, as novas DCN apontam para a defesa de uma educação multicultural. A temática da igualdade social e do direito à diferença são abordadas para que sejam garantidos a todos os direitos civis, políticos e sociais, e que em nome da igualdade, não se desconsiderem as diferenças culturais, de cor/raça/etnia, gênero, idade, orientação sexual, entre outras.

Na perspectiva de construção de uma sociedade mais democrática e solidária, novas demandas provenientes de movimentos sociais e de compromissos internacionais firmados pelo país, passam, portanto, a ser contempladas entre os elementos que integram o currículo, como as referentes à promoção dos direitos humanos. Muitas delas tendem a ser incluídas nas propostas curriculares pela adoção da perspectiva multicultural. Entende-se, que os conhecimentos comuns do currículo criam a possibilidade de dar voz a

diferentes grupos como os negros, indígenas, mulheres, crianças e adolescentes, homossexuais, pessoas com deficiência. (BRASIL, 2013, p. 115)

Nesse sentido interessa-nos propor um olhar para o ensino de Geografia a partir de uma perspectiva intercultural, promovendo uma ecologia dos saberes como sugere Santos (2007). A ecologia de saberes se baseia na ideia de que os conhecimentos são heterogêneos e propõe interações sustentáveis e dinâmicas entre os diversos tipos de conhecimentos.

Os povos indígenas, por exemplo, possuem uma forma particular de compreender o mundo e ensinar aos mais novos, utilizando a oralidade e os saberes de suas mitologias. Para Matari Kayabi, do Parque Indígena do Xingu, a

Geografia é um estudo para saber localizar as coisas do mundo e para entender como o mundo funciona.

Geografia é para saber as divisões da terra, saber sobre a demarcação de nossas terras, o que é nosso e o que não é.

Geografia é saber todos os nomes dos países, dos estados brasileiros, das cidades, dos rios...

Geografia é aprender e entender todas as coisas que existem no mundo.

Geografia é tudo que o homem faz na terra e tudo o que o homem não faz como: vento, chuva, céu, sol, lua, estrelas... (Matari Kayabi In: BRASIL/MEC, 1998, p.5)

Dialogar com estes saberes produzidos pelos povos indígenas, suas lutas sociais e suas mitologias pode ser um caminho para superar o eurocentrismo que marcou a história do pensamento geográfico e seu ensino nas escolas. Não se trata aqui de negar os avanços no campo da ciência, mas de reconhecer que existem diferentes formas de produção de conhecimentos, que podem dialogar. As concepções científicas apresentadas nos livros didáticos e instituídas como verdades tornam-se pontos de vista quando colocadas em diálogo com narrativas míticas, que fornecem, para um mesmo objeto de análise, imagens e sentidos éticos e estéticos outros, e assim podem estimular o aprendizado intercultural.

A PROPOSTA DE ENSINO: O JACARÉ FOI A PONTE NO ESTREITO DE BERING

O Projeto de Extensão “Etnogeografias e Histórias dos antigos: contadores nas escolas” desenvolvido de junho a novembro de 2016 na Universidade Federal do Acre propôs intervenções cênicas em seis escolas através de um “aulão” para o Ensino Médio, e abordou conteúdos previstos nos referenciais curriculares de Geografia e História. Foram utilizados, como recursos didáticos, narrativas indígenas e afro-brasileiras, exposição de slides, resolução de exercícios e técnicas de contação de história. Os conteúdos abordados foram desde a pré-história, o povoamento do continente americano até a formação econômica, territorial e do povo brasileiro. Em consonância com as diretrizes da lei nº 11645 (2008) e a matriz do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), foi ressaltada a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil.

Para desenvolver o conteúdo sobre a ocupação do continente americano, uma das narrativas indígenas usadas no aulão foi a dos povos Katukina e Huni Kuin sobre a migração de seus ancestrais, por sua analogia com a teoria do Estreito de Bering, apontada no livro “Índios do Acre” (ACRE, 2002). A ideia é pensar que existem diferentes formas de narrar e produzir conhecimento sobre um mesmo fato histórico-geográfico. A abordagem de conhecimentos indígenas foi levada em uma perspectiva de produção de conhecimento, com sua linguagem e métodos próprios, e não como ideias fantasiosas, resultado de um imaginário e um pensamento primitivo de valor apenas folclórico.

Romper com o eurocentrismo na abordagem dos conteúdos, e valorizar os etnoconhecimentos nas salas de aula são parte de um movimento de descolonização do pensamento, e exige uma revisão da perspectiva epistemológica fundada na razão dominante, o pensamento abissal descrito por Santos (2007). A lógica civilizatória e racionalista que vem sendo difundida por cinco séculos faz-se hegemônica e apresenta a ciência, objetivista e pragmática, como única forma legítima de

produção de conhecimento. A opção por utilizar narrativas de povos indígenas está relacionada ao intuito de contribuir para o rompimento com esta visão colonialista que historicamente inferiorizou essas culturas e povos.

O plano de aula propôs uma reflexão sobre as diferentes formas de ensinar geografia, focando nas mitologias indígenas e afro-brasileiras como recurso didático. Um plano de aula com diferentes visões de mundo e percepções sobre um mesmo fenômeno geográfico, no caso aqui especificado a migração e dispersão dos nossos ancestrais pelos continentes, pode levar os alunos perceberem que coexistem diferentes visões sobre os fatos históricos e geográficos, visões estas produzidas a partir das diferentes linguagens.

Conta a teoria científica mais aceita, com base em fósseis encontrados e estudos de genética, que as primeiras populações de homínídeos surgiram no continente africano. Com o passar do tempo, nossos ancestrais transformaram a natureza e desenvolveram seus conhecimentos e técnicas, para fazer suas ferramentas, suas casas e outros meios de sobrevivência, adaptando-se a diferentes climas para buscar melhores condições de vida, novos hábitos e costumes. Espalharam-se para muitos lugares, por vários caminhos, chegaram aos outros continentes (ACRE, 2002).

As populações que chegaram às Américas não vieram por um só caminho, e hoje temos pelo menos duas teorias bem aceitas sobre a ocupação do continente americano. A mais conhecida narra que durante a última glaciação, que é o período que a Terra fica mais fria, aconteceu o recuo dos mares polares e formou-se uma passagem de terra pelo Estreito de Bering. Os humanos atravessaram do norte da Ásia para a América e espalharam-se com grande dificuldade, por grandes florestas, montanhas e rios das Américas do Norte, Central e do Sul, até chegarem ao que hoje chamamos Brasil. Tem também a Teoria Transoceânica que diz que eles vieram em pequenas embarcações das ilhas polinésias, navegando de ilha em ilha até chegar à costa oeste do continente sul-americano. (Soares, 1990; Guidon 2008)

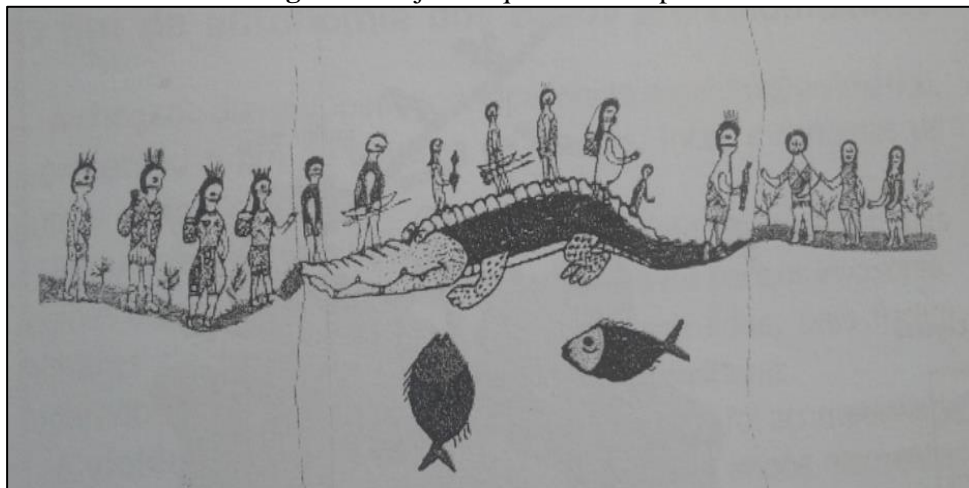
Os povos Katukina, grupo étnico que habita o Estado do Acre, contam que os povos migraram de um canto a outro procurando um lugar para morar, enquanto caminhavam e cantavam o mariri¹. Encontraram um jacaré encantado que ajudou parte do povo a atravessar para as novas terras. M. da S. Ni'i Katukina, B.P. Mae Katukina e J. A. Me'o Katukina narraram que

Aí foi um mês procurando para atravessar o rio. Aí falaram: Vamos subiraonde a gente achar uma ponte a gente atravessa pro outro lado. Todos falaram: Vamos embora. Seguindo e cantando hi, hi, hi. Vieram debaixo e encontraram o Juruá. No Juruá encontraram um jacaré muito grande. Ele afundava e subia. E era só mato nas costas dele. Aí eles disseram: Será que esse jacaré serve de ponte para atravessarmos para o outro lado? (...) No outro dia de manhã o jacaré falou: Como eu sou grande, vou dar passagem para vocês atravessarem para o outro lado. (ACRE, 2002, p. 31)

A narrativa diz que as pessoas gastaram três dias para limpar as costas do jacaré, enfrentando toda a sorte de insetos. Depois o jacaré propôs que os humanos podiam atravessar, mas fez uma restrição, que deveria por todos ser respeitada: “Vou avisar vocês para comerem somente carne de macaco. Não comam filhote de jacaré. Eu vou dar passagem, mas vou olhar os dentes de todos vocês para ver se não comeram jacaré.” (ACRE/CPI, 2002, p. 34). Assim, o pessoal começou a passar, em uma longa jornada migratória sobre as costas do jacaré (Figura 2), que sempre alertava: “Se comerem meu filhote, eu vou largar vocês”. Até que apareceu um homem que tinha no dente carne de jacaré. Logo que o jacaré viu a carne ficou triste, pois isso significava que ele perdera um dos seus filhotes, e que o acordo com os humanos tinha sido rompido. Assim ele abaixou um pouco na água. “O pessoal que estava em cima do jacaré caiu no rio e as piranhas comeram todos. Aí ficou dividido”. (ACRE, 2002, p. 34)

¹ Mariri – Um dos vários nomes dados ao cipó *Banisteriopsis caapi*, nativo da região amazônica, também conhecido como Jagube, liana, Yagé, Caapi. É um dos elementos de confecção da bebida que também possui várias denominações, conhecida como ayahuasca, hoasca, huni, daime, entre outros, e é utilizada de forma cerimonial por muitos grupos indígenas e por populações de origem mestiça ou cabocla.

Figura 2- O jacaré que serviu de ponte



Fonte: ACRE/CPI, 2002, p. 47.

Os Kaxinawá, que se autodenominam Huni Kuin, grupo étnico aqui do Acre, contam uma narrativa parecida, na qual seus ancestrais no início viviam todos em uma só aldeia e depois de muito tempo começaram a se espalhar, “procurando presas de macacos, colares de miçanga e tintas para pintar o corpo.” (ACRE, 2002, p.46). Até que um dia encontraram um jacaré encantado na beira de um igarapé bem largo, e ele ajudou parte do povo a atravessar as terras. Os Kaxinawá foram os primeiros a apontarem a semelhança da narrativa com a teoria do Estreito de Bering. No mito Kaxinawá, o animal encantado disse aos humanos que queria comer carne, que eles teriam que alimenta-lo enquanto atravessavam, mas que não fosse de animais da sua família. Porém “Outros povos mais apressados mataram um jacaré e deram para ele como forma de pagamento pela travessia. O jacaré ficou com muita raiva e afundou para sempre.” (ACRE, 2002, p. 46). E.M. Ixã Kaxinawá conta que

Estudando a história dos primeiros povos do mundo, que nasceram na África e chegaram ao norte da América atravessando o Estreito de Bering, dá para lembrar a história de antigamente do nosso povo Kaxinawá sobre “o jacaré que serviu de ponte”. (...) Fazendo comparação dessa história contada pelos brancos com o nosso mito Kaxinawá, o Estreito de Bering parece com o jacaré que serviu de ponte. Depois que o jacaré afundou, nós passamos a viver apartados dos nossos parentes da Ásia. Os povos que conseguiram passar são os índios das Américas. (ACRE, 2002, p. 46-47)

Como é comum nas narrativas míticas, o rompimento de um acordo ou de um tabu pode desencadear o surgimento de uma nova ordem, costume ou ser. Na história Katukina e Kaxinawá o acordo com o grande réptil é rompido por um indivíduo, ou pequeno grupo, que prejudica uma coletividade. Neste sentido as narrativas indígenas sobre o “jacaré que serviu de ponte” além de enfatizar os processos migratórios que resultaram na dispersão e reorganização espacial dos povos, permite-nos uma reflexão sobre a conduta humana, os acordos sociais e o individualismo, as consequências do desrespeito às regras estabelecidas de comum acordo. Como instrumento didático as narrativas utilizadas nas aldeias e nas salas de aula podem nos fazer refletir sobre nossas ações no cotidiano.

A história também pode ser interpretada com enfoque nas relações dos humanos com os seres da natureza na lógica das sociedades míticas, onde os “animais são gentes”, falam, fazem acordos, ficam tristes, raivosos e trocam favores com os humanos. Ao estudar as mitologias diversas, é comum observar que uma história pode possuir várias versões, como na narrativa do Jacaré aqui analisada.

Os mitos permeiam a história dos coletivos humanos desde tempos imemoriais e prosseguem integrando o nosso imaginário e nossa vida, isto é, nos

encontramos permanentemente construindo-os e reconstruindo-os, oferecendo novos significados e semantizações. (SILVA, 2010, p.149)

A ideia de utilizar as narrativas é propor um diálogo de saberes e reconhecer que são múltiplos os olhares e interpretações possíveis sobre os fatos históricos e geográficos, pois estas interpretações surgem a partir da linguagem, que pode expressar distintas formas de pensamento e compreensão sobre um mesmo fenômeno. Este é um pressuposto fundamental para a produção de um conhecimento intercultural nas escolas, que transcenda o etnocentrismo, o monopólio da verdade científica e a “monocultura da ciência moderna” (SANTOS, 2007, p.15).

A Geografia instituída como um saber ocidental, que tem suas origens mais antigas na Grécia, e se desenvolveu principalmente na Alemanha e na França do século XIX, é comumente concebida como um saber particular, científico, “a Geografia”, universal e independente de valores particulares e étnicos. Claval (1999), porém, ao situar as origens e a história do pensamento geográfico, demonstra que ela também é arraigada a valores étnicos, e neste sentido defende a investigação das etnogeografias.

A importância em ampliar os saberes no campo da etnogeografia está relacionada à necessidade de propor outros caminhos que diferem da lógica positivista que marcou a geografia tradicional ocidental, e do materialismo exacerbado que marcou parte de sua renovação crítica. Neste sentido a proposta coaduna bem com a ecologia dos saberes proposta por Santos (2007) e nos instiga a reconhecer a infinita pluralidade de conhecimentos e a necessidade de valorização dos mesmos para realização de ações emancipatórias através do ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do lançamento dos PCN de temas transversais como pluralidade cultural e orientação sexual, e, sobretudo a partir das leis nº 10639/03 e 11645/08, muitas escolas tem promovido uma série de projetos que focam questões que antes eram silenciadas e ignoradas. Estas diretrizes curriculares e leis instigam a comunidade escolar a compreender e valorizar a pluralidade cultural existente nas escolas, e fazer uma revisão crítica da história oficial. A partir do início da inserção das diversidades culturais nas escolas, poderemos ter adultos mais conscientes e que respeitam a cultura do outro, e uma Geografia escolar menos etnocêntrica e decorativa, capaz de dialogar com diferentes linguagens, como formas de interpretação do mundo e das relações socioespaciais.

Os preconceitos surgem principalmente por não conhecermos outras culturas, pois a falta de conhecimento gera os estereótipos étnicos negativos que alimenta sentimentos de superioridade. Portanto é muito importante abordar o tema nas salas de aula, para considerar os diversos tipos de perspectivas sobre as relações sociedade-natureza, e para que a rica literatura indígena e afro-brasileira seja reconhecida como arsenal de conhecimentos interessantíssimos, em uma perspectiva multi e intercultural.

É importante e necessária a utilização de materiais que já fazem parte do dia a dia do aluno, e outros que podem enriquecer seu horizonte cultural, de modo que venha a ter conhecimento de outros povos e desenvolver o respeito pelas diferentes concepções de mundo. A utilização das narrativas míticas indígenas junto com os conteúdos da Geografia, através do uso da tradição oral como ferramenta de transmissão e construção do conhecimento, é uma forma de tornar a Geografia escolar menos etnocêntrica, e apresentar aos alunos uma forma diversificada de aprender e significar os fenômenos socioespaciais do mundo.

As interpretações de mundo dos povos indígenas e suas geografias demonstram que todos os povos têm suas maneiras de organizar-se no espaço e buscar uma ordem, uma explicação para seus arranjos espaciais, relações sociais e com o meio em que habitam, e criam seus significados, fazem suas geografias.

REFERÊNCIAS

1. ACRE. Comissão Pró-Índio (CPI) (org.) **Índios no Acre: História e Organização**. Rio Branco 2002.

2. ACRE, Secretaria de Estado da Educação. **Série Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental CADERNO 1 – Geografia**. Rio Branco, 2010.
3. ACRE. Secretaria de Estado de Meio Ambiente. **Zoneamento Ecológico-Econômico do Estado do Acre, Fase II: Documento Síntese**. Rio Branco: SEMA, 2010.
4. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: Apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
5. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Geografia Indígena: Parque Indígena do Xingu/ Instituto Socioambiental**. Brasília: MEC/SEF/DPEF, 1998.
6. BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível Em: <https://goo.gl/oWrXBN>. Acesso em 09 de setembro de 2016.
7. BRASIL. **Lei Nº 11645 de 2008** que altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: <https://goo.gl/fth5BB>. htm Acesso: 06/05/16.
8. BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCN)**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
9. CARNEIRO, Eduardo de Araújo. **O discurso fundador do Acre(ano): história & linguística**. EAC Editor: Rio Branco, 2016.
10. CLAVAL, Paul. **Etnogeografias – Conclusão**. Revista Espaço e Cultura. UERJ. RJ, Nº 7, (pg. 69-74) Jan-Jun. 1999.
11. CLAVAL, Paul. **História da Geografia**. Ed. 70: Lisboa/Portugal, 2006.
12. GOETTERT, Jones Dari. *Sobre gentes e lugares do Acre*. In: SILVA, Silvio Simione da (org). **Acre: uma visão temática de sua Geografia**- Rio Branco: EDUCAF, 2008.
13. GUIDON, Niéde. **Teoria de Ocupação das Américas**. 2008. Disponível em: <http://teoriadasamericas.blogspot.com.br/> Acesso: 24/05/17
14. IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Municípios com as maiores populações indígenas do País, por situação do domicílio Acre - 2010** Disponível em: <http://indigenas.ibge.gov.br/graficos-e-tabelas-2.html> Acesso: 19/05/17.
15. MORAIS, Maria de Jesus. **“Acreanidade”: Invenção e reinvenção da identidade acreana**. Niterói. [s.n]. 2008.
16. REZENDE, Marcia Spyer, GAVAZZI, Renato Antônio. (orgs.) **Atlas Geográfico Indígena do Acre**, Rio Branco: Comissão Pró-Índio, 1998.
17. SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes**. Revista Novos Estudos, nº 79, Novembro, 2007.
18. SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
19. SILVA, Adnilson de Almeida. **Territorialidades e identidade dos coletivos Kawahib da Terra Indígena Uru-Eu-Wau-Wau em Rondônia: “Orevaki Are” (reencontro) dos marcadores territoriais**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Paraná. UFPR, 2010.
20. SOARES, José Luís. **O Rastro da Vida: Uma pequena história de bilhões de anos**. São Paulo: Moderna, 1990.