

## **Alternativas de brecha a decolonização de saberes na geografia indígena da escola Aba Tapeba**

### **Breach alternatives to the decolonization of knowledge in the indigenous geography of the Aba Tapeba school**

DOI:10.34117/bjdv8n7-290

Recebimento dos originais: 23/05/2022

Aceitação para publicação: 30/06/2022

#### **Gisane Monteiro de Andrade**

Mestranda do Mestrado Acadêmico em Geografia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú

Instituição: Universidade Estadual Vale do Acaraú

Endereço: Avenida Padre Francisco Sadoc de Araújo, 850, Alto da Brasília, Sobral – CE, Brasil

E-mail: gisane.andrade@edu.sobral.ce.gov.br

#### **Virgínia Célia Cavalcante de Holanda**

Doutora em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo (USP)

Instituição: Universidade de São Paulo (USP)

Endereço: Avenida Padre Francisco Sadoc de Araújo, 850, Alto da Brasília, Sobral – CE, Brasil

E-mail: vccholand@gmail.com

#### **Adriana Campani**

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC)

Instituição: Universidade Estadual Vale do Acaraú (UEVA)

Endereço: Avenida Padre Francisco Sadoc de Araújo, 850, Alto da Brasília, Sobral – CE, Brasil

E-mail: adriana\_campani@uvanet.br

### **RESUMO**

Esse artigo objetiva discutir os caminhos decoloniais presentes na geografia indígena da Escola Diferenciada Aba Tapeba, localizada na Aldeia da Jandaiguaba, município de Caucaia-CE. Os procedimentos metodológicos utilizados tiveram como base inicial a pesquisa da Colonialidade do saber (MENESES, 2020), Interculturalidade de saberes (WALSH, 2017), Geografia indígena (FONTES, 2016) e Decolonização (FANON, 2001), desenvolvendo uma pesquisa decolonial, pautada nas narrativas interculturais dos professores indígenas Tapebas, a qual nos faz compreender que a colonialidade representa remanescente do intenso processo colonial aos quais foram submetidos os povos originários. Nesse contexto, a interculturalidade de saberes abrem caminhos à reflexão e comunicação das distintas culturas e saberes, como possibilidades decoloniais à constituição da geografia indígena escolar Tapeba. Assim, a geografia indígena interculturaliza saberes pelo diálogo entre saberes e culturas, possibilitando novos olhares e contextualizações, potencializando a releitura das narrativas interculturais pela perspectiva dos povos originários, abrindo possibilidades a construção de alternativas de brecha a decolonização dos saberes e do conhecimento geográfico.

**Palavras-chave:** colonialidade do saber, geografia indígena, interculturalidade de saberes, decolonização de saberes.

## **ABSTRACT**

This article aims to discuss the decolonial paths present in the indigenous geography of Escola Diferenciada Aba Tapeba, located in Aldeia da Jandaiguaba, municipality of Caucaia-CE. The methodological procedures used were initially based on the research of Coloniality of knowledge (MENESES, 2020), Interculturality of knowledge (WALSH, 2017), Indigenous Geography (FONTES, 2016) and Decolonization (FANON, 2001), developing a decolonial research, based on in the intercultural narratives of indigenous teachers Tapebas, which makes us understand that coloniality represents a remnant of the intense colonial process to which the native peoples were submitted. In this context, the interculturality of knowledge opens the way for reflection and communication of different cultures and knowledge, as decolonial possibilities for the constitution of the indigenous school geography Tapeba. Thus, indigenous geography interculturalizes knowledge through the dialogue between knowledge and cultures, enabling new perspectives and contextualization, enhancing the reinterpretation of intercultural narratives from the perspective of native peoples, opening possibilities for the construction of alternatives to breach the decolonization of knowledge and geographic knowledge.

**Keywords:** coloniality of knowledge, indigenous geography, interculturality of knowledge, decolonization of knowledge.

## **1 INTRODUÇÃO**

Os séculos de colonização deixaram uma remanescente histórica no imaginário dos sujeitos, ampliando a desigualdade social, evidenciando distintas formas de colonialidade, dentre elas a colonialidade do ser, do saber e do poder. Ampliar o olhar para uma mudança de perspectiva, para um olhar mais crítico, respeitando as distintas culturas, são ações necessárias a decolonização, dando possibilidades de abrir caminhos interculturais a construção do conhecimento.

A revisitação da memória do corpo-território dos sujeitos são caminhos possíveis, buscando caminhos alternativos à desconstrução de uma educação pautada no eurocentrismo. De acordo com Miranda, “Corpo-território é um texto vivo, um texto-corpo que narra as histórias e as experiências que o atravessa”.(MIRANDA, 2020, p. 25). As histórias que atravessam os povos originários são revisitadas em suas narrativas, abrindo possibilidades à decolonização de saberes. Suas experiências estão presentes no cotidiano da escola indígena nos diferentes contextos.

A subjetividade do corpo-território dos sujeitos indígenas, possibilitam a interculturalização do conhecimento pela expressão da subjetividade da memória,

evidenciando marcadores históricos significativos, e por sua vez ressignificando o conhecimento.

A interculturalidade possibilita caminhos alternativos à construção do olhar indagador da subjetividade dos sujeitos, entrecruzando caminhos através do ancestralidade indígena e o conhecimento escolar, democratizando culturas, saberes e práticas, numa relação dialógica com as distintas formas de conhecimento. Segundo Walsh:

Interculturalidad crítica quiere ser una propuesta ética y política orientada a la construcción de sociedades democráticas que articulen igualdad y reconocimiento de las diferencias culturales, bien como a proponer alternativas al carácter monocultural y occidentalizante dominante [...].(Walsh, 2017, p. 152).

A tradução intercultural possibilita a comunicação entre saberes, decifrando simbologias e caracterizações próprias de cada conhecimento. Esses saberes transpassados, são possibilidades ao diálogo de saberes, produzindo saberes outros democratizados. A interculturalidade crítica possibilita esse diálogo, possibilitando caminhos dialógicos e democráticos.

A epistemologia indígena potencializa saberes passados de geração a geração através da oralidade, saberes que conectados a conhecimentos outros são geradores de conhecimentos híbridos, produto da interculturalização de saberes. Assim, as disciplinas estudadas na escola diferenciada indígena, busca possibilidades para a decolonização do conhecimento, ensinando a desaprender, incorporando novos caminhos, num processo de inclusão e ressignificação. Desse modo, Santos confirma: “O conhecimento ancestral tem uma dimensão performativa; implica imaginar um passado que se afirma como projeto”. (SANTOS, 2019, p.197).

Nesse contexto, a geografia indígena na Escola Diferenciada Aba Tapeba possibilita levar o educando à ressignificação do conhecimento espacial passado de geração a geração com forte ligação ao território, partindo da importância do pensar o espaço geográfico aliados à cultura. Segundo Coppati, o ensino de geografia na educação indígena diferenciada deve:

Primar pela construção de conhecimentos que dialoguem com a cultura destes grupos étnicos, respeitando as suas diversidades e promovendo ações que privilegiem a sua atuação como seres transformadores da sua própria história. [...]. (COPPATI, 2013, p.14).

Pensar as práticas interculturais na práxis da escola diferenciada, é qualificar o ensino diferenciado indígena para desenvolvimento de saberes necessários à geração de novos conhecimentos, constituindo uma geografia indígena capaz de desenvolver no educando histórias de valorização, de luta por afirmação. Essas possibilidades são possíveis através das Epistemologias do Sul, que Santos defende: “as epistemologias do sul não rejeitam nenhuma forma de conhecimento”.(SANTOS, 2019, p. 76). Os saberes indígenas tentam dialogar com o conhecimento disciplinarizado da geografia, possibilitando o reconhecimento da ecologia de saberes na escola indígena, como uma desobediência epistêmica através de metodologias de brecha que reconheçam a diversidade cultural.

Desse modo, objetivamos nesse artigo discutir a interculturalidade de saberes presente na geografia indígena da Escola Diferenciada Aba Tapeba, apontando possibilidades decoloniais através das alternativas de brecha da interculturalização do conhecimento.

### **3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Os procedimentos metodológicos utilizados tiveram como base inicial a pesquisa da Colonialidade do saber (MENESES, 2020), Interculturalidade de saberes (WALSH, 2017), Geografia indígena (FONTES, 2016) e Decolonização (FANON, 2001), desenvolvendo uma pesquisa decolonial, pautada nas narrativas interculturais dos professores indígenas Tapebas, a qual nos faz compreender que a colonialidade representa remanescente do intenso processo colonial aos quais foram submetidos os povos originários.

Nesse contexto, a interculturalidade de saberes abrem caminhos à reflexão e comunicação das distintas culturas e saberes, como possibilidades decoloniais à constituição da geografia indígena escolar Tapeba. Assim, a geografia indígena interculturaliza saberes pelo diálogo entre saberes e culturas, possibilitando novos olhares e contextualizações, potencializando a releitura das narrativas interculturais pela perspectiva dos povos originários, abrindo possibilidades a construção de alternativas de brecha a decolonização dos saberes e do conhecimento geográfico.

A pesquisa teve sua gênese na construção inicial da dissertação do mestrado em Geografia(MAG), tendo como base a análise da geografia nas comunidades Tapebas da escola Indígena Diferenciada Aba Tapeba, investigando as práticas pedagógicas interculturais, que constituem uma geografia indígena com fortes elementos decoloniais,

possibilitando a produção de saberes inclusivos na escola indígena.

A pesquisa de campo foi realizada, entrevistando professores indígenas, presencialmente, e via google meet com permissão de gravação, num período equivalente a 2(duas) horas. A conversa possibilitou percorrer a trajetória da educação indígena no município, as lutas, processos e a constituição da geografia indígena na escola, mostrando a interculturalidade presente nas práticas pedagógicas da Escola Diferenciada Aba Tapeba.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

### 4.1 INTERCULTURALIDADE: CAMINHOS POSSÍVEIS A DECOLONIZAÇÃO

O sistema hegemônico eurocêntrico, introduziu nos sujeitos a idéia de superioridade do homem branco, patriarcal, europeu, suplantando distintas formas de colonialidade do ser e saber, dessa forma empregando no imaginário dos sujeitos, o eurocentrismo dominante nas relações sociais. De acordo com Menezes:

A colonialidade do Ser seria melhor entendida a partir da separação entre comunidades negras escravizadas e populações indígenas e a natureza, e a colocação em prática entre estas comunidades de um sentido racional no sentido europeu. Na medida em que estas comunidades escravizadas se enveredaram pela via da racionalidade, perderam, em grande parte, a relação com a natureza, com o sagrado, com a ancestralidade, como os rituais, a música, a dança, a magia. (MENEZES, 2020, p. 60).

O sistema opressor colonial buscou escravizar as mentes dos corpos-territórios dos povos originários indígenas que subalternizados, resistiram na busca de reafirmar suas vozes e memórias, ecoando vozes insurgentes na atualidade, mostrando que resistiram ao tempo e ao sistema opressor colonial. O povo Tapeba são um exemplo dessa resistência, da busca persistente do direito de existir.

A colonialidade do saber, buscou desconstruir os saberes ancestrais dos povos originários, subalternizando-os, em nome de um saber hegemônico ocidental. As lutas pela afirmação buscaram caminhos decoloniais a afirmação de sua identidade. Nesse processo, o colonizado busca encontrar caminhos de liberdade e por sua vez, acaba libertando também o colonizador. Assim, Freire; Cabral confirmam:

O discurso do colonizador apresenta a cultura do colonizado como inferior, inculcando a ideia de que o colonizado precisa da proteção política e da cultura “superior” do colonizador. O colonizador traz a ideia da superioridade racial e cultural e coisifica o colonizado. Frantz Fanon chama a prática da colonização de “psicopatia”, uma prática na qual ambos – colonizador e colonizado – são vitimizados. Por isso, é preciso libertar a ambos e não apenas ao colonizado.

O colonizado, na sua luta pela libertação, liberta também o colonizador, fazendo com que este recupere a sua “humanidade”. (FREIRE; CABRAL, 2012, p. 98).

O discurso do colonizador traduz a cultura indígena como inferior, invisibilizando seus costumes e tradições, superiorizando o conhecimento ocidental. Desse modo, resistir a esse padrão universalizante eurocêntrico, buscando fortalecer a ancestralidade indígena através da interculturalização do conhecimento na escola indígena, é uma busca necessária.

Desse modo, alternativas de brecha a essa constituição intercultural, através de metodologias outras que possibilitem o encontro entre saberes indígenas e o conhecimento escolar para um diálogo com a diversidade, são possibilidades a constituição da desobediência epistêmica. O que trará pontos de interrogação sobre as certezas do eurocentrismo presentes na escola convencional.

Assim, vamos ao encontro com o modo de ser indígena e sua ancestralidade, como forma potencial e distinta de ver o mundo, na produção do conhecimento. A cosmovisão indígena é expressa em sua corporeidade, apontando elementos de suas vivências na interculturalidade das práticas pedagógicas no contexto escolar, imprimindo no outro memórias expressas nas narrativas dos corpos indóceis dos sujeitos docentes e discentes, evidenciando marcadores significativos na aquisição do processo de conhecimento. Nesse sentido, Quijano confirma:

Em todas as sociedades onde a colonização implicou a destruição da estrutura societal, a população colonizada foi despojada dos seus saberes intelectuais e dos seus meios de expressão exteriorizantes ou objetivantes. Foram reduzidas à condição de indivíduos rurais e iletrados.(QUIJANO, 2013, p. 103).

A colonização deixou marcadores significativos nos corpos indígenas em diferentes contextos do nosso país. Esses marcadores carregam traços identitários manifestos na ancestralidade e espiritualidade desses povos, evidenciando elementos da subjetividade dos sujeitos, num encontro onde a memória dos sujeitos possibilitam a releitura necessária ao processo do conhecimento, possibilitando novos olhares frente ao processo de conhecimento.

Nesse universo, a escola indígena diferenciada possibilita a busca por uma educação intercultural que faça a conversação entre saberes e culturas, onde as práticas pedagógicas docentes das distintas disciplinas desempenham um papel significativo nesse processo, contextualizando a cultura Tapeba na constituição do processo de escolarização

indígena. Assim, a geografia disciplinar é contextualizada e ressignificada, dando possibilidades decoloniais na formação do conhecimento.

Os saberes, na escola diferenciada indígena perpassam por todos os atores sociais da aldeia, “os troncos velhos” (denominação dada aos anciãos da comunidade indígena) representam para os povos originários a gênese dos saberes ancestrais, de onde podem extrair histórias a serem recontadas em comunidade, dotadas de saberes impressos em seus corpos-territórios, histórias de resistência e luta, levando-nos a percepção que através de um olhar reflexivo sobre o passado novos caminhos podem ser construídos. Assim, de acordo com Giddens:

O indivíduo apropria seu passado peneirando-o à luz do que antecipa como um futuro, o que aponta que a construção da identidade depende da coerência da memória, do discurso a respeito do passado e da identidade futura que optou por assumir.[...] o resgate histórico, via memória, é sem dúvida uma “carta na manga” que a comunidade em questão possui, só não há a garantia de ser suficiente. O resgate histórico e a construção e divulgação de uma identidade sólida parece ser vital para a resistência.(GIDDENS, 2002, *APUD* BODART E MARCHIORI, 2011, P. 82).

A memória possibilita o reencontro dos sujeitos na encruzilhada de saberes, levantando processos reflexivos, geradores de histórias de luta e resistência, reafirmando uma identidade coletiva dotada de saberes.

Nessa conjuntura, a interculturalidade abre possibilidades a restauração das marcas profundas da colonialidade na memória dos sujeitos, geradas pelos múltiplos processos de fragmentação e exclusão social impostas pelo sistema colonial moderno, levando os sujeitos a aprender aprendizagens outras na busca de um olhar decolonizador, que faça a conexão de culturas e saberes necessários, constituindo conhecimentos híbridos a partir dessa conexão. Fanon confirma: “a descolonização é uma forma de (des)aprendizagem: desaprender tudo que foi imposto e assumido pela colonização e desumanização para reaprender a ser homens e mulheres”.(FANON, 2001, *apud* CANDAU, 2007, p. 35).

A interculturalidade abre caminhos possíveis à reinvenção humana do ser constituído a partir do reconhecimento de sua própria historicidade, possibilitando trajetórias possíveis a reconstrução do ser. Renasce a partir disso um ser dialógico em conexão com o ser outro.

Assim, os saberes são interculturalizados ao encontro das distinções e complementaridades de saberes outros, possibilitando uma relação dialógica que traz à

tona a memória ancestral, constituindo novos saberes, saberes dialógicos fortalecedores do ser ancestral. Segundo Walsh:

Interculturalidad crítica quiere ser una propuesta ética y política orientada a la construcción de sociedades democráticas que articulen igualdad y reconocimiento de las diferencias culturales, bien como a proponer alternativas al carácter monocultural y occidentalizante dominante [...].(WALSH, 2017, p.152)

A interculturalidade, fomenta o entrecruzamento de saberes, onde cultura e tradição são revisitadas ao encontro das distintas formas de conhecimento, gerando saberes da coletividade, e por sua vez provocam tensionamentos necessários a sua constituição, incorporados de possibilidades decoloniais. Essas possibilidades encontram caminhos dialógicos nas Epistemologias do Sul, que segundo Santos:

[...]Referem-se à produção e à validação de conhecimentos ancorados nas experiências de resistência de todos os grupos sociais que tem sido sistematicamente vítimas da injustiça, da opressão e da destruição causadas pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado.[...]O objetivo das epistemologias do sul é permitir que os grupos sociais oprimidos representem o mundo como seu e nos seus próprios termos, pois apenas desse modo serão capazes de o transformar de acordo com suas próprias aspirações.(SANTOS, 2019, p. 17)

Assim, pelos caminhos das epistemologias do sul, saberes encontram possibilidades da interculturalização do conhecimento, e o modo de ser indígena é reafirmado, produzindo saberes híbridos nos percursos educativos da escola diferenciada indígena, a partir do diálogo entre o saber disciplinar da geografia e a ecologia de saberes. A ecologia de saberes é definida por Santos como:

[...]Construções cognitivas coletivas orientadas pelos princípios da horizontalidade (diferentes saberes reconhecem as diferenças entre si de um modo não hierárquico) e da reciprocidade (diferentes saberes incompletos reforçam-se através do estabelecimento das relações de complementaridade entre si). (SANTOS, 2019, p. 124).

Desse modo, o diálogo de saberes são alternativas horizontais, como um convite à desconstrução do padrão verticalizado, onde é elevado apenas um tipo de conhecimento, o conhecimento universalizado. Na verdade, produz conhecimentos que se complementam e dialogam entre si.



## 5 HORIZONTES DECOLONIAIS NA GEOGRAFIA INDÍGENA NA ESCOLA DIFERENCIADA ABA TAPEBA

A Escola Diferenciada Aba Tapeba é uma das 14(quatorze) escolas municipais indígenas da rede municipal do município de Caucaia. Cidade situada na região metropolitana de Fortaleza, cidade que detém um terço da população indígena do estado do Ceará, com aproximadamente 13 mil indígenas autodeclarados das etnias Anacé e Tapebas, segundo dados da defensoria pública do estado do Ceará.

Localizada na aldeia da Jandaiguaba, a escola Aba Tapeba, é uma das representações expressivas da resistência e força do povo Tapeba, que busca resistir à violenta colonialidade dos mais de quinhentos anos a qual o povo Tapeba tem sido submetido.

De acordo com a coordenadora Roberta Kelly Tapeba em uma reportagem a a Liga experimental de comunicação(UFC):

A opinião da comunidade dentro e fora da escola é muito importante, nossa escola é pautada na valorização da cultura indígena. Nós valorizamos nossas crenças, nossos antepassados, nossas lideranças, gostamos que eles estejam presentes com a gente, convidamos e sempre que possível eles estão nos ajudando, nos auxiliando e a comunidade está sempre presente dentro da escola". Quando se entra no ambiente, já dá para sentir o orgulho que todos têm de lá e é incrível poder presenciar a resistência das mais diversas formas. A escola tem pinturas Tapebas por todos os lados, em todas as salas, nos banheiros, nos corredores, todo o espaço é utilizado para mostrar a arte. Os professores usam colares, cocares diariamente e nas terças e quintas iniciam e terminam o dia cantando com o tradicional ritual de dança do Toré, que é feita no terreiro que fica no centro da escola. Juntamente com os alunos, todos participam com orgulho e dedicação, dançando, cantando e tocando os tambores e maracás. Os funcionários, mesmo os que não são índios, estão sempre engajados nas artes, na danças e na cultura no geral, mostrando que todos podem apoiar a luta indígena.(Reportagem disponível em: <https://www.liga.ufc.br/single-post/2019/04/19/ResistC3AAncia-indC3ADgena-na-educaC3A7C3A3o>, acesso em: 11 jul. 2022).

A estrutura da escola é seguidora do currículo regular da rede municipal de Caucaia, mas com Projeto Político Pedagógico construído junto a comunidade indígena da Jandaiguaba, voltada ao contexto local da aldeia onde está inserida. Os projetos pedagógicos escolares contam com a participação da comunidade, buscando a valorização dos saberes tradicionais.



Grasielly Sousa. Disponível em: <https://www.liga.ufc.br/single-post/2019/04/19/ResistC3AAncia-indC3ADgena-na-educaC3A7C3A3o>. Acesso em: 11 jul. 2022.

A foto acima registra um dos momentos realizados no terreiro da escola, onde estudantes indígenas representam a cultura indígena Tapeba com seus adornos característicos, os pés no chão para sentir a energia da terra, e o cocar, representativo da afirmação indígena. Cada um desses elementos são identificadores do corpo-território dos sujeitos Tapebas, que corporificam sua ancestralidade, na busca de fortalecer o modo de ser Tapeba.

Através da interculturalização dos saberes indígenas com os saberes disciplinarizados da geografia, a escola indígena vai ao encontro da ecologia de saberes, como uma forma de resistir, caracterizando uma contra epistemologia que segundo Santos: “procura dar consistência epistemológica ao pensamento pluralista e propositivo.[...] cruzam-se conhecimentos”.(SANTOS, 2013, p. 47)

Na escola diferenciada, os conhecimentos geográficos são dialogados com a cultura, traduzindo saberes e tradições para corporificação de conhecimentos ressignificados, a fim de fortalecimento das lutas, necessárias a superação da opressão imposta aos séculos de colonização.

Nesse contexto, a geografia desenvolvida na escola, é uma geografia que tem uma relação com a cosmologia indígena e seus saberes milenares convivendo em isonomia aos conhecimentos ocidentais e a interculturalização dos conhecimentos.

A subjetividade dos anciãos e seus saberes ancestrais são compartilhados na escola com educadores e educandos, constituindo saberes da coletividade, imortalizados na juventude da aldeia, essa constituição evidencia o fortalecimento cultural da comunidade escolar e aldeia. Desse modo, Santos confirma: “o conhecimento ancestral tem uma dimensão performativa; implica imaginar um passado que se afirma como projeto”.(SANTOS, 2019, p.197). Assim, os saberes passados pela ancestralidade Tapeba possibilitam a afirmação do passado ancestral como possibilidade futura, denunciando a colonialidade presente nos marcadores indígenas, na busca de caminhos decoloniais.

Os povos originários imprimem saberes numa relação espiritual com a natureza, dando respostas medicinais naturais, leituras do espaço e tempo significativas, constituindo saberes artesanais passados de geração a geração. Essa relação se expressa em momentos como a leitura natural das fases da lua, identificação do regime de chuvas, o reconhecimento de plantas e frutos em cada funcionalidade natural das mesmas, além da produção da culinária étnica específica de cada aldeia.

O vínculo a natureza se evidencia no encontro prático dos “livros vivos”(informação verbal)<sup>1</sup> onde os conhecimentos artesanais são manifestos. Assim, segundo Cruz: “a retomada do ser ancestral, de uma relação intrínseca entre homens, mulheres, plantas e animais, na contramão de uma divisão imposta pela modernidade entre humanos e natureza, é a decolonização necessária”. (Cruz, 2017, p.22).

O ser indígena, potencializa lutas em nome da coletividade de seu povo, seu ser evidencia a organicidade dos elementos da natureza numa mística onde todos os elementos se conectam, se corporificam, essa composição, interculturaliza a constituição do ser, dando possibilidades decoloniais a reconstituição do seu ser ancestral.

Nesse contexto, aldeia e a escola representam “locus” de aprendizagem, possibilitando que educandos e educadores compartilhem idéias na construção de novos saberes numa relação intercultural, onde a coletividade é um aspecto característico de sua constituição, a geografia se constrói, não uma geografia colonizadora, distante do modo ser indígena, mas uma geografia indígena como alternativa decolonial, fortalecedora dos saberes de um povo, uma geografia evidenciada em comunidade.

De acordo com Copatti, a geografia é: “ciência que estuda a superfície terrestre e

---

<sup>1</sup> Livros vivos: Denominação dada aos anciãos da aldeia da Jandaguaba, considerados sábios da comunidade.

suas dinâmicas é extremamente importante para que possamos conhecer e compreender o espaço que ocupamos e nossas relações com ele e com os demais seres que o habitam”.(COPPATI, 2013, p.11) Na geografia indígena, cada elemento do organismo terrestre representa um corpo em plena conexão, onde o espaço geográfico é vivo e se relaciona com os múltiplos elementos que o compõem, desse modo o sujeito é levado a interpretar e vivenciar as múltiplas dinâmicas e relações impressas nessa sistemática.

A ligação da geografia com a cultura indígena perpassa a historicidade de cada sujeito no processo de sua constituição cultural, ela vai além do conhecimento das fontes escritas, seguindo a marca dos caminhos da memória coletiva dos povos originários, imprimindo uma geografia dialogada proporcionando uma mudança de perspectiva. Segundo FONTES (2016, p.41):

A Geografia está ligada diretamente a relação da educação indígena, no momento que ela se torna libertadora e autônoma, podendo tornar o sujeito dono de sua própria história e compreensão do ser e querer ser indígena e por meio do conhecimento do território que é imprescindível para a sobrevivência física e cultural. (FONTES, 2016, p.41)

A geografia indígena favorece a articulação entre epistemologias identificando problemáticas ambientais, a dinâmica dos rios e litoral, a vegetação e sua relação com os rituais da pajelança, o território e sua cosmologia para autonomia, nela não existe dicotomia entre a geografia física e humana, na verdade, não existem dicotomias, tudo está dentro de um todo, e nesse todo, respostas são formadas nas várias investigações do espaço geográfico. Segundo Rezende, a geografia indígena:

Em que essa Geografia se diferencia das outras geografias escolares? O que a torna uma Geografia indígena? Podemos considerar que essa Geografia indígena em sua essência não tem diferença de “outras” geografias. Não se trata, pois, de começar uma geografia do zero. [...]estamos considerando uma apropriação desse conhecimento geográfico para que no campo político-pedagógico possa ser uma Geografia alternativa em uma escola diferenciada, que seja para os indígenas e esteja a serviço de seus interesses econômicos, políticos e culturais. [...]De forma mais pragmática,[...] propor teórica e metodologicamente um ensino que investigue o espaço geográfico a partir da cosmologia indígena, em que o econômico, político, cultural, físico e humano sejam estudados de forma integrada e em sua tensão social e histórica.(REZENDE, 1994, *apud* PUREZA, 2020, p.247).

Nesse contexto, a geografia indígena interculturaliza saberes pelo diálogo entre saberes e culturas, possibilitando novos olhares e contextualizações, potencializando a releitura das narrativas coloniais pela perspectiva dos povos originários, abrindo possibilidades a decolonização do conhecimento geográfico.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O modo hegemônico ocidental produziu no contexto escolar a idéia colonizadora do conhecimento universal, perpetuador de desigualdades e fragmentação, escravizando o pensamento, as idéias, subjugando o que é diferente, introduzindo nos sujeitos a idéia de superioridade do homem branco, patriarcal, europeu, suplantando as distintas formas de ser, dessa forma empregando no imaginário dos sujeitos, a colonialidade do ser.

Nesse universo, a escola indígena diferenciada possibilita a busca por uma educação intercultural que faça a conversação entre saberes e culturas, onde as práticas pedagógicas docentes das distintas disciplinas desempenham um papel significativo nesse processo, contextualizando a cultura Tapeba na constituição do processo de escolarização indígena. Assim, a geografia disciplinar é contextualizada e ressignificada, constituindo uma geografia indígena, dando possibilidades decoloniais na formação do conhecimento.

A geografia indígena interculturaliza saberes artesanais e conhecimentos geográficos, fazendo a leitura do espaço geográfico sob a perspectiva dos povos originários, evidenciando o processo de lutas pela possibilidade potencial de suplantação da colonialidade impressas no imaginário dos sujeitos e na construção do conhecimento.

Essa busca é vivenciada no contexto da Escola Diferenciada Indígena Aba Tapeba, ressignificando o conhecimento escolar produzido, a partir do diálogo de saberes indígenas e o conhecimento escolarizado.

## REFERÊNCIAS

BODART, C. das N; MARCHIORI, C. da R. Memória, identidade e resistência: o desenvolvimento econômico como ameaça. **Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura**, Campinas, SP, v. 20, n. 1, p. 76–86, 2012. DOI: 10.20396/resgate.v20i23.8645730. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/resgate/article/view/8645730>. Acesso em: 11 nov. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.861, de 27 de Maio de 2009**. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências, Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm). Acesso em: 6 Mai. 2021.

CAVALCANTE, L. I. P. Formação de professores na perspectiva do Movimento dos Professores Indígenas da Amazônia. **Revista Brasileira de Educação**. Manaus, n.22, p. 14-24, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n22/n22a03.pdf> Acesso em: 20 jun. 2020.

COPATTI, C. Avanços na educação escolar indígena e a contribuição da geografia na construção de uma educação diferenciada. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*, 11., 2013, Curitiba. **Anais eletrônicos[...]**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná. 2013. p. 1-17. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/8557\\_4485.pdf](https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/8557_4485.pdf) . Acesso em: 18 out. 2020.

CRUZ, Valter do Carmo. Geografia e pensamento descolonial: notas sobre um diálogo necessário para a renovação do pensamento crítico. *In: CRUZ, Valter do Carmo;*

OLIVEIRA, Denilson Araújo de (org.). **Geografia e giro descolonial: experiências, ideias e horizontes de renovação do pensamento crítico**. Rio de Janeiro : Letra Capital, 2017. p. 15-32. Disponível em: [https://www.academia.edu/41495108/Geografia\\_e\\_giro\\_descolonial\\_experi%C3%Aancias\\_ideias\\_e\\_horizontes\\_de\\_renova%C3%A7%C3%A3o\\_do\\_pensamento\\_cr%C3%A9tico?auto=download](https://www.academia.edu/41495108/Geografia_e_giro_descolonial_experi%C3%Aancias_ideias_e_horizontes_de_renova%C3%A7%C3%A3o_do_pensamento_cr%C3%A9tico?auto=download) . Acesso em: 10 mai. 2021.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo , v. 39, n. 3, p. 609-626, 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022013005000014>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/aop1096.pdf>. Acesso em: 10 Mai. 2021.

ROMÃO, José Eustáquio; FREIRE, Paulo; CABRAL, Amílcar. **A descolonização das mentes**. São Paulo : Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012.

FONTES, Thaline Ferreira. **Por uma Geografia Indígena: uma análise do ensino de Geografia nas Licenciaturas Indígenas Interculturais da Universidade Federal do Amazonas**. 2016. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós Graduação em Geografia, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/5244>. Acesso em: 6 Mai. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 213 p.

MENESES, Gerson Galo Ledezma. Novos olhares sobre a história de Abya - Yala (América Latina): A construção dos “outros”, a colonialidade do ser e a relação com a natureza. *In*: MORTARI, Claudia; WITTMANN, Luisa (org.). **Narrativas insurgentes: decolonizando conhecimentos e entrelaçando mundos**. Florianópolis: Rocha Gráfica e Editora, 2020. p. 47-70. *E-book*. Disponível em: <https://ayalaboratorio.files.wordpress.com/2020/12/narrativas-insurgentes.pdf>. Acesso em: 29 mai. 2021.

MIRANDA, Eduardo Oliveira. **Corpo-território & educação decolonial** : proposições afro-brasileiras na invenção da docência / Eduardo Oliveira Miranda. Salvador : EDUFBA, 2020.

PESSOA, H. C. C. **Escrita nas práticas pedagógicas dos professores Tapeba no contexto da educação escolar indígena no Ceará**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores)- Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, Universidade Estadual da Paraíba, Paraíba, 2016. Disponível em: <http://pos-graduacao.uepb.edu.br/ppgfp/download/DISSERTACAO-HERTHA-CRISTINA-CARNEIRO-PESSOA.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2020.

PUREZA, M. G. B. O Ensino de Geografia na Educação Escolar Indígena. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. Rio de Janeiro, v.17, n.48, p.238-255, 2020. Disponível em:

<http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/7083>. Acesso em: 11 nov. 2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula. **Epistemologias do sul**. (org.). São Paulo : Cortez, 2013. p. 68- 106.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do sul**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa. Menezes, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do sul**. São Paulo : Cortez, 2013. p. 29-56.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Centro de Humanidades. **Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura Intercultural PITAKAJÁ**. Fortaleza, 2017. Disponível em: [https://si3.ufc.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt\\_BR&id=657519](https://si3.ufc.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt_BR&id=657519). Acesso em: 20 Mar. 2021.

WALSH, Catherine. **Pedagogías Decoloniales: Práticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir**. Equador: Abya-Yala, 2017. 544 p. E-book. Disponível em: <https://ayalaboratorio.files.wordpress.com/2018/03/catherine-walsh-pedagogc3adas-decoloniales-volume-i.pdf>. Acesso em: 1 Mar. 2021.