



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE GEOGRAFIA**

**ADRIANE PINHEIRO TEIXEIRA**

**O REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA AS ESCOLAS  
INDÍGENAS E O ENSINO DE GEOGRAFIA PRESENTES NA  
ESCOLA INDÍGENA *TATAKTI KYIKATÊJÊ***

Marabá-PA  
2018

**ADRIANE PINHEIRO TEIXEIRA**

**O REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA AS ESCOLAS  
INDÍGENAS E O ENSINO DE GEOGRAFIA PRESENTES NA  
ESCOLA INDÍGENA *TATAKTI KYIKATÊJÊ***

Relatório final de Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, como parte das exigências para a obtenção do título de Licenciatura e Bacharelado em Geografia.

Orientador: Prof. Me. Marcelo Gaudêncio Brito Pureza

**ADRIANE PINHEIRO TEIXEIRA**

**O REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA AS ESCOLAS  
INDÍGENAS E O ENSINO DE GEOGRAFIA PRESENTE NA ESCOLA  
INDÍGENA *TATAKTI KYIKATÊJÊ***

Marabá, 08 de Maio de 2018.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof<sup>o</sup>. Me. Marcelo Gaudêncio Brito Pureza - FG

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Élide Pasini Tonetto - FG

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Rosani de Fátima Fernandes - FECAMPO

## DEDICATÓRIA

A minha mãe Maria Benedita C. Pinheiro *In memoriam* e minha querida amiga Ana Maria P. Araújo que sempre me incentivaram a ingressar no ensino superior e que também contribuíram para a minha formação cidadã. Ao povo indígena *Kyikatêjê* que compartilhou suas histórias, seus conhecimentos e saberes para que fosse possível a realização desta pesquisa.

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente a Deus, por ser a minha base de equilíbrio nas horas conturbadas que poderiam fazer desistir do meu foco acadêmico.

Ao meu orientador Prof. Me. Marcelo Gaudêncio Brito Pureza pelo apoio e incentivo ao desenvolver pesquisas e por ser além de orientador, um amigo que não mediu esforços em me ajudar nesta jornada.

Agradeço aos colegas de turma, em especial Lorrane Aires, José Nazareno Monteiro, Evandro Junior e Pedro Ednan Martins que compartilharam comigo vários momentos, tanto em produção acadêmica como nas questões pessoais durante esses cinco anos de graduação.

Meus amigos Elson Almeida, Kássia Raylene e Ariane Campbell que sempre estiveram presentes durante a minha trajetória acadêmica, me aconselhando e estimulando a concluir esta etapa da minha vida.

Ao Programa Institucional de Bolsa de Extensão (PIBEX) que oportunizou meu ingresso ao grupo de estudo GeoInclusão, onde desenvolvi pesquisa sobre ensinar e aprender a partir dos conceitos geográficos, metodologias no ensino fundamental do 6º ao 9º Ano e posteriormente pesquisa sobre formação de professores e o ensino de geografia em comunidades indígenas. Além de produções acadêmicas, tive a honra de conhecer pessoas incríveis como o coordenador, colaboradores e bolsistas que contribuíram para a realização deste sonho.

A nova família que construir em Marabá como Conceição de Maria Sá Jorge e Jayane Nunes que nunca mediram esforços em me ajudar durante esses cinco anos de vivência nesta cidade. Por fim, minha gratidão por todos que participaram direta ou indiretamente desta fase da minha vida.

## RESUMO

O objeto de estudo se definiu com os princípios norteadores para uma Educação Escolar Indígena (EEI) de competência ao Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), tendo como objetivo geral analisar a disciplina de geografia a partir da proposta do RCNEI e seus reflexos na escola *Tatakti Kyikatêjê* na comunidade *kyikatejê*. Considerando também refletir sobre a relação e importância entre a EEI e o ensino de geografia, o modelo escolar proposto no RCNEI e abordar as características da escola como comunitária, intercultural, bilíngue/multibilíngue, específica e diferenciada, como também elucidar a diferença entre a educação indígena e a EEI. Diante disso, essas características que o RCNEI apresenta possibilitaram refletir a escola indígena da comunidade *Kyikatêjê*. Isso foi possível identificar através de referências teóricas críticas e análise documental a luz da perspectiva construtivista e durante a participação em programas acadêmicos e estágio docente que constatamos *in loco*, que o RCNEI reflete nas ações pedagógicas da escola indígena *Tatakti Kyikatêjê* e no ensino de geografia presente na mesma, embora o professor desta disciplina não use este documento diretamente como referência para a construção do processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

**Palavras-chave:** Educação Escolar Indígena, Ensino de Geografia, Referencial Curricular Nacional.

## **ABSTRACT**

The object of study was defined with the guiding principles for an Indigenous School Education (IEE) of competence to the National Curriculum Framework for Indigenous Schools (RCNEI) and aims to analyze the discipline of geography based on the proposal of the RCNEI and its reflexes in the Tatakti Kyikatêjê school in the kyikatejê comunidade, considering also the relation and importance between the IEE and the geography teaching, the school model proposed in the RCNEI taking into account the community, intercultural, bilingual / multi-lingual, specific and differentiated characteristics, as well as elucidating the difference between indigenous education and the EEI. Faced with this, these features that the RCNEI has made possible to reflect the indigenous school of the Kyikatêjê community. It was possible to identify through critical theoretical references and documentary analysis the light of the constructivist perspective and also through activities during the participation in academic programs, where we find in locus, that the RCNEI reflects in the pedagogical actions of the Tatakti Kyikatêjê indigenous school and in the teaching of geography present in the same, although the teacher of this discipline does not use this document directly as reference for the construction of the process of teaching and learning of the students.

Key words: Indigenous School Education, Geography Teaching, National Curriculum Framework.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### IMAGENS

Imagem 01- Visão de mundo indígena sobre o que é geografia.....	50
Imagem 02- Bloco onde se localiza a secretária e a coordenação pedagógica...	53
Imagem 03- Bloco de salas destinadas para o desenvolvimento das aulas.....	54
Imagem 04- Vista dos blocos da escola <i>Tatakti Kyikatêjê</i> .....	54
Imagem 05- Recreio escolar.....	55
Imagem 06- Vista aérea da aldeia <i>Kyikatêjê</i> .....	57
Imagem 07- Desenho da aldeia <i>Kyikatêjê</i> .....	58
Imagem 08- II CONEEI na aldeia <i>Kyikatêjê</i> .....	60
Imagem 09- Portaria da aldeia <i>Kyikatêjê</i> .....	61
Imagem 10- Pinturas do povo <i>Kyikatêjê</i> na escola <i>Tatakti Kyikatêjê</i> .....	62
Imagem 11- Desenho das pinturas do povo <i>Kyikatêjê</i> desenvolvida durante o estágio.....	62
Imagem 12- Homenagem na formação dos discentes do ensino médio.....	64
Imagem 13- Aula sobre o artesanato.....	71

### QUADROS

Quadro 01- Trajetória da Educação Escolar Indígena.....	16
Quadro 02- Estrutura do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.....	40
Quadro 03- Característica da escola indígena.....	66
Quadro 04- Educação indígena e educação escolar <i>Kyikatêjê</i> .....	68



## LISTA DE SIGLAS

ANAI- Associação Nacional de Ação Indígena  
CF/88- Constituição Federal de 1988  
COPY- Comissão Pró-*Yanomami*  
CTI- Centro de Trabalho Indígena  
DCNs- Diretrizes Curriculares Nacionais  
EEI- Educação Escolar Indígena  
FUNAI- Fundação Nacional do Índio  
ISA- Instituto Socioambiental  
LDB- Lei de Diretrizes e Bases  
MEC- Ministério da Educação  
NEI- Núcleo para Educação Indígena  
ONGs- Organizações Não-Governamentais  
OPAN- Operação da Amazônia Nativa  
PCNs- Parâmetros Curriculares Nacionais  
PIBEX- Programa Institucional de Bolsa de Extensão  
PIPI- Política de Integração e Proteção aos Indígenas  
PNE- Plano Nacional de Educação  
PPP- Projeto Político Pedagógico  
RCNEI- Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas  
RCNs- Referenciais Curriculares Nacionais  
RIMM- Reserva Indígena Mãe Maria  
SECAD- Secretária de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade  
SEDUC- Secretária Executiva Estadual de Educação  
SEF- Secretária de Educação Fundamental  
SEMED- Secretária Municipal de Educação  
SIL- *Summer Institute of Linguistics*  
SPI- Serviço de Proteção ao Índio  
UNIFESSPA- Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará  
URE- Unidade Regional de Ensino  
CONEEI- Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>1. A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E O ENSINO DE GEOGRAFIA.....</b>	<b>16</b>
1.1 Trilhando o caminho da Educação Escolar Indígena .....	17
1.2 A contribuição da Geografia para a educação escolar indígena .....	29
<b>2. O ENSINO DE GEOGRAFIA A PARTIR DA PROPOSTA DO REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS .....</b>	<b>33</b>
2.1 O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.....	33
2.2 A Geografia proposta no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígena .....	45
<b>3. O ENSINO DE GEOGRAFIA NA ESCOLA INDÍGENA TATAKTI KYIKATÊJÊ.</b>	<b>51</b>
3.1 Da aldeia à escola <i>Tatakti Kyikatêjê</i> .....	52
3.2. O ensino de geografia presente na escola <i>Tatakti Kyikatêjê</i> .....	69
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>75</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>78</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>83</b>
<b>ANEXO .....</b>	<b>84</b>

## INTRODUÇÃO

Os Referenciais Curriculares Nacionais (RCNs) são conjuntos de reflexões de cunho educacional sobre determinados objetivos, conteúdos e orientações didáticas para auxiliar os educadores, Menezes (2001), afirma que eles foram instituídos a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, sendo desenvolvidos para aproximar a prática escolar às orientações expressas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs).

Ao contrário dos documentos normativos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as DCNs, os RCNs são documentos de subsídios que oferecem informações e indicações para a elaboração de propostas curriculares. Dessa forma, eles geralmente são elaborados para áreas que necessitam de informações adicionais, além dos documentos normativos. Exemplo disso, temos o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) que compõe a série dos PCNs.

A construção do RCNEI em 1998 primou por respeitar a participação dos educadores indígenas e não indígenas e legitimou as ideais e práticas construídas pelos diversos agentes sociais bem como, os indígenas e seus assessores como parte de uma política pública para a Educação Escolar Indígena (EEI).

Por sua vez, a EEI apresenta sua trajetória a partir do contato, Luciano (2007) destaca que essa modalidade de educação veio trazida e implantada pelos portugueses, onde tem o seguinte modelo: professores, sala de aula, livros, carteiras, disciplinas, currículos, diretor e entre outros. Isso era totalmente estranho às culturas indígenas tradicionais, porém aos poucos foi sendo necessária e importante para a vida pós o contato.

Magalhães e Neto (2013) afirmam que a EEI esta diretamente ligada à questão escolar, materializada no currículo, caracterizando-se pelo estabelecimento de formas diferenciadas de educação, a fornecer liberdade e autonomia no que concerne a ministrar e avaliar os conteúdos, sobretudo os geográficos, como também na busca de trazer e interligar as práticas cotidianas com os conteúdos estudados. Diante dessa breve explanação, esta pesquisa apresenta como tema: o Referencial Curricular, Educação Escolar Indígena e a Geografia.

O nosso objeto de estudo é o ensino de geografia proposto no RCNEI e seus reflexos na Escola *Tatakti Kyikatêjê*, da comunidade indígena *Kyikatêjê*. A escolha da temática surgiu a partir de algumas inquietações sobre a EEI durante a participação como bolsista, do Programa Institucional de Bolsa de Extensão (PIBEX) entre os anos de 2016 a 2017, intitulado “A formação de professores indígenas e o ensino de geografia: o desenvolvimento dos conceitos geográficos em escolas das aldeias dos *Aikewara Suruí* e *Gaviões Kyikatêjê*”.

Na ocasião realizamos leituras dos referenciais teóricos como Melià (1979), Grupioni (2006) e Maher (2006) e as práticas de campo na aldeia *Kyikatêjê* despertaram a curiosidade sobre esse tema. Além do projeto, tive outro contato sobre esta modalidade de ensino, que foi a participação como monitora dos discentes indígenas em Agosto de 2017 a Março de 2018, no programa de monitora indígena, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). Neste sentido, esses dois programas foram à porta de acesso para minha escolha sobre a temática. Cabe destacar também que realizei o Estágio Docente III, com alunos de 6º Ano do ensino fundamental, no turno vespertino da escola *Tatakti Kyikatêjê*, durante o segundo semestre do ano de 2017 e isso contribuiu para o desenvolvimento desta pesquisa.

Neste sentido, todas essas participações direta ou indiretamente colaboraram para a construção desta pesquisa que se delimitou na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio *Tatakti Kyikatêjê*, da comunidade indígena *Kyikatêjê*, localizada na Reserva Indígena Mãe Maria (RIMM), na BR 222, no Km 25 do município de Bom Jesus do Tocantins no estado do Pará. Tendo como problemática o modelo curricular proposto pelo Ministério da Educação (MEC), através do RCNEI sobre a disciplinar de geografia. Diante disso surgem algumas inquietações ao longo da pesquisa, tais como: a geografia contribui para a EEI? Como é pensada a escola no RCNEI e o como este documento propõem o ensino geográfico? A proposição do RCNEI sobre a escola possibilita refletir a realidade da comunidade *Kiykatêjê* através das aulas de Geografia?

Para que possamos nortear esses problemas, traçamos para esta pesquisa o objetivo geral que é analisar a disciplina de Geografia a partir da proposta do RCNEI e seus reflexos na Escola *Tatakti Kyikatêjê* na comunidade indígena *kyikatejê*, assim desejamos alcançar com os objetivos específicos:

- Refletir sobre a relação e importância entre a Educação Escolar Indígena e o ensino de Geografia.
- Analisar a proposta do RCNEI/Geografia e identificar elementos que possibilitam refletir na escola indígena da comunidade *Kyikatêjê*.
- Analisar se o RCNEI reflete no ensino de geografia desenvolvido na escola *Tatakti Kyikatêjê*.

É importante frisar que os objetivos específicos correspondem respectivamente aos capítulos, assim esta pesquisa apresenta em sua estrutura três partes, como:

- 1- A Educação Escolar Indígena e o ensino de geografia, nesta abordagem foram subdivididos em: Trilhando o caminho da Educação Escolar Indígena e a contribuição da geografia para a EEI.
- 2- O ensino de geografia a partir da proposta do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, aqui apresentam questões nortearas como uma análise exclusivamente sobre o RCNEI e a geografia proposta neste mesmo documento.
- 3- O ensino de geografia na escola indígena *Tatakti kyikatêjê*, esta também se divide em duas abordagens como: Da aldeia à escola e o ensino de geografia presente em questão.

Em todas as partes nos atentamos para o olhar geográfico, seja ele presente sobre a EEI, sobre RCNEI e na escola indígena da comunidade *Kyikatêjê*, para podermos realizar os objetivos propostos.

Tal estudo baseia-se na análise documental do RCNEI criado no ano de 1998 que é material primordial, como também nas revisões bibliográficas organizando-as e interpretando-as segundo os objetivos da investigação e os materiais cedidos pelo professor indígena de geografia da escola *Tatakti Kyikatêjê*, como o Plano de aula e o Planejamento Anual do Curso de Geografia do ano de 2017, ambos foram analisados referente a turma do 6º Ano do ensino fundamental, do turno vespertino. Outro documento relevante para o desenvolvimento desta pesquisa foi o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola *Tatakti Kyikatêjê* referente ao ano de 2013, cabe destacar que este ano foi à última versão atualizada deste documento, segundo a coordenação pedagógica da escola. Além disso, o tratamento metodológico também teve como pano de fundo o meu percurso durante participação no PIBEX, como também durante a realização do estágio docente de geografia nesta mesma escola.

O Método de interpretação desta pesquisa foi o materialismo histórico e dialético, Pires (1997) afirma que a lógica dialética permite e exige o movimento do pensamento, já a materialidade histórica diz respeito à forma de organização humana em sociedade através da história, isto é, as relações sociais construídas pela humanidade durante todos os séculos de sua existência. Cabe destacar que empregamos a perspectiva construtivista, assim Cavalcanti (1999) afirma que o construtivismo é tomado em sentido bem amplo, já que não há nas propostas para o ensino de geografia uma única concepção, pois essa perspectiva considera o ensino geográfico como um processo de construção de conhecimentos e os alunos são os sujeitos ativos, para ocorrer o valor significativo na educação, o construtivismo é uma atitude básica do trabalho com a geografia escolar.

As Técnicas adotadas para esta análise documental foram os levantamentos bibliográficos referentes ao tema, observação sistemática e entrevista semiestruturada, neste sentido, segundo Günther (2006) a utilização de documentos como fonte sistemática de dados foi iniciada por Leopold Von Ranke, que foi considerado o pai da história científica na primeira parte do século XIX e desde então, o desenvolveram-se tanto técnicas mais quantitativas, quanto qualitativas para lidar com fontes secundárias. Diante disso, esta pesquisa é qualitativa com a ênfase no caráter processual e na reflexão dos dados utilizados.

Para compor o campo teórico crítico sobre a EEI elucidaram Meliá (1979), Maher (2006), Marcon (2008), Grupioni (2006), Ladeira (2004), Fernandes (2010), Luciano (2007), Gonçalves (2013) e Mindlin (2004), D'Angelis (2006), Meira (2016), Monte (2000), Meira e Nunes (2015), Bonin (2012), Fontes (2016) e para o ensino e Geografia destacamos Libâneo (1994), Copatti (2013), Bittencourt e Silva (2002), Cavalcanti (1999, 2002, 2012), Magalhães e Neto (2013), Castellar (1999, 2005), Motta (2003), Magalhães e Landim (2013).

Em relação à construção do desenvolvimento, no primeiro capítulo traçamos o caminho da EEI, para isso foi elucidado a contextualização histórica a partir de duas visões que se remetem em tempos diferentes. Na primeira, temos a visão idealizadora que ocorreu antes dos anos de 1980, no qual os indígenas eram tidos como seres selvagens, incapazes e sem direitos educacionais. Diante disso, foram destacados para essa visão três aspectos fundamentais como: rotulação dos povos índios, negação de direitos educacionais que atendessem as necessidades indígenas, a integração e homogeneização da cultura.

Na segunda visão, teve como marco decisivo a Constituição Federal de 1988 (CF/88), pois deste momento em diante foram reconhecidos em âmbito federal os direitos de uma cidadania diferenciada, a partir deste novo cenário destacamos a resistência e pertencimento ao sentimento étnico, o surgimento de novas leis para suprirem as necessidades dos povos indígenas, o pluralismo cultural, onde foi reconhecida a relação da educação com os direitos de se apresentarem em várias culturas, outro aspecto que frisamos foi à diferença entre a educação indígena e a EEI.

Além de trilharmos o caminho da EEI, destacamos a contribuição da Geografia para esta modalidade de ensino, pois essa disciplina muito tem a contribuir para construção do conhecimento dos alunos, sobretudo os espaços que fazem parte da realidade deles, como o conhecimento cultural, a língua entre outros. Os saberes geográficos podem ser trabalhados em sala, neste sentido se constrói uma visão de mundo ligado a si próprio, ou seja, o entendimento sobre o espaço do cotidiano dos próprios alunos.

No segundo capítulo, a análise se debruça exclusivamente sobre o RCNEI, nele é destacado o cenário em que se encontrava a EEI brasileira, sua estrutura, os agentes que contribuíram para sua elaboração e como é pensado o modelo de escola indígena, abordando características como: comunitária, intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada. Outra questão relevante nesta segunda abordagem foi a proposta de ensino geográfico presente no RCNEI, para isso frisamos como se estruturou esta disciplina, os direcionamentos dos conceitos desta área do conhecimento e se a proposta de ensino reflete as comunidades indígenas.

Para finalizar, no terceiro capítulo frisamos uma breve contextualização da trajetória do povo *Kyikatêjê* até a construção da escola *Tatakti Kyikatêjê*, posteriormente elucidados, o espaço físico da escola, a importância da autonomia da comunidade no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, relacionamos as características do modelo escolar proposto no RCNEI com o da escola indígena *Tatakti Kyikatêjê* e também destacamos a diferença da educação indígena com a educação escolar *Kyikatêjê*. Em relação ao ensino de geografia presente nesta escola, abordamos os conteúdos que foram ministrados no 6<sup>a</sup> Ano do ensino fundamental e como o referencial curricular possibilita uma reflexão das aulas de geografia na comunidade indígena *Kyikatêjê*.

## 1. A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E O ENSINO DE GEOGRAFIA

Para que possamos refletir teoricamente sobre o ensino de Geografia e a Educação Escolar Indígena (EEI), começamos com uma breve contextualização histórica sobre a EEI, sendo esta o fio condutor que guiou ao núcleo deste trabalho<sup>1</sup>, *a priori* a educação escolar dos povos indígenas foi dividida em dois momentos<sup>2</sup>, antes e pós década de oitenta, tendo como marco decisivo a Constituição Federal de 1988 (CF/88). Neste sentido o quadro abaixo sintetiza como foi planejada a trajetória da EEI através da sua linha do tempo.

Quadro 01- Trajetória da Educação Escolar Indígena.

<b>TEMPO HISTÓRICO LINEAR DA EEI</b>	
<b>Visão I</b>	<b>Visão II</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Rotulação dos povos indígenas.</li><li>• Negação de direitos educacionais que atendesse as necessidades indígenas.</li><li>• Integração e homogeneização cultural.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Resistência e o pertencimento ao sentimento étnico.</li><li>• Novas Leis para suprir a necessidade dos povos indígenas.</li><li>• Escola que atenda o ensino de qualidade e diferenciado.</li></ul>

Fonte: Autoria própria.

No quadro acima, destacamos os elementos que nortearam as visões para o desenvolvimento deste primeiro capítulo, sendo que partimos da trajetória da EEI até o RCNEI, posteriormente, abordamos a diferença entre a educação indígena e a EEI, para que não haja interferência na compreensão entre ambas, pois cada uma tem seu próprio significado. Também, discutiremos a relação entre escolarização indígena e o ensino de Geografia considerando a importância que esta área do conhecimento tem, já que seus

---

<sup>1</sup> O núcleo deste trabalho se refere ao documento Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) que é a base para o desenvolvimento desta pesquisa.

<sup>2</sup> Cabe ressaltar que há um recorte em relação à escolarização indígena, antes da CF/1988 tem-se uma Educação Escolar para os Indígenas, ou seja, uma formação escolar desenvolvida por não indígenas para os indígenas. A CF/1988 marca a participação indígena na construção de uma Educação Escolar Indígena.



conteúdos podem auxiliar na compreensão da realidade, podendo contribuir para formação de sujeitos ativos que questionam o mundo em que vivem.

Para um debate teórico crítico sobre a relação entre o ensino de Geografia e a EEI dialogará alguns autores que compartilham ideias como: Melià (1979), Copatti (2013), Bittencourt e Silva (2002), Maher (2006), Marcon (2008), Ladeira (2004), Fernandes (2010), Grupioni (2006), Gonçalves (2013), Mindlin (2004), Bonin (2012), Magalhães e Neto (2013), Cavalcanti (1999,2012), D'Angelis (2006), Fontes (2016), Motta (2003), Castellar (1999) e Libâneo (1994).

Através desses autores buscamos traçar um paralelo geográfico de ideias que circulam a EEI e a Geografia enquanto disciplina escolar, levando em consideração as questões de ensino e aprendizagem dos alunos, em específico os indígenas.

### **1.1. Trilhando o caminho da Educação Escolar Indígena**

A EEI em sua formação histórica é trilhada por lutas e conquistas que se debruçam em visões diferentes, de um lado uma visão ideológica que antecede os anos de 1980, em que os índios eram tidos como seres incapazes e precisavam sair do estágio de selvageria para serem civilizados e integrar a sociedade, para que isso ocorresse à escolarização teve um papel de limitar ou anular os costumes e modos indígenas diante aos dos brancos. A segunda visão é pontuada a partir dos anos 1980, onde a EEI ganhou avanços na legislação e se lançou sobre novos desafios, desta vez com direitos garantidos a partir da CF/88 que antes eram negados.

Desta forma, Melià (1979) afirma que a educação escolar indígena nos séculos XVI e XVII era realizada pelos missionários e tinha por objetivo privilegiar a catequização, formando os índios como novos cristãos, já a escolarização deles estava ligada exclusivamente ao ensino de matemática e letras, também eram ensinados novos modos de se comportar e de se vestir, convém frisar que as atividades eram distintas para moças e rapazes, dependendo dos casos eles poderiam ser retirados do convívio familiar para facilitar a introdução de novos costumes anulando os seus.

O processo educacional dos povos indígenas tinha o papel de integrá-los à cultura europeia e isso ocasionava uma ruptura do indivíduo indígena a sua cultura materna, neste aspecto Copatti (2013), Bittencourt e Silva (2002) também compartilham desta ideia e acrescentam que as lutas e conquistas no âmbito educacional tiveram e vêm passando por transformações em suas estruturas, seja na linguística, nos modos e costumes desses povos, ressaltam ainda que desde o início do processo de colonização em meados do século XVI,

principalmente com a chegada dos portugueses os indígenas sofreram marginalização, seja ela pela sua cultura, sua linguagem, seus costumes e modos. Copatti (2013) afirma que o intuito desta integração dos nativos à cultura dos não indígenas, vários povos nativos foram estimulados a assimilar valores culturais que não lhes pertenciam e também foram forçados a adaptarem-se ao modo de vida dos colonizadores.

Com isto, a colonização exerceu forte domínio sobre os povos indígenas e criaram entre os grupos a ideia de adaptação cultural, ou seja, os índios tinham que mudar sua cultura para a cultura do branco, desvalorizando os costumes tradicionais de suas etnias, tal fato não se diferencia da EEI, uma vez que este tipo de educação para os povos nativos também está ligada aos fatores culturais. Conforme Copatti (2013, p. 1912), “nas entrelinhas da Educação Escolar oferecida aos índios, estava implícita a vontade de expandir a fé cristã e de controlar a posse das terras e das riquezas do território”. Com isto, a religião tinha um papel direcionado em levar a fé aos povos como um mecanismo usado para educá-los, assim, esta ação foi usada como estratégia para conseguir as riquezas naturais do território, ou seja, atrás de uma escolarização indígena existia interesses econômico, religioso e ideológico.

Nesse aspecto, Maher (2006) alerta que a escolarização dos povos foi um posicionamento ideológico que procurou inferiorizar as identidades culturais com o intuito de torná-los menos visíveis aos olhos da nação brasileira, através do posicionamento de novos modos e costumes. Assim os povos indígenas foram assimilando elementos culturais diferentes dos seus, pois sua cultura materna era inferiorizada, marginalizada e discriminada, porém “mesmo com todas as barbáries, culturas milenares resistem e tornam-se cada vez mais fortalecidas, ganhando força” (MARCON, 2008, p. 295), por mais que haja esses entraves os povos indígenas buscam resistir os seus modos e costumes, se organizando politicamente para que houvesse transformações no campo educacional.

A história da educação indígena tem sido marcada, evidentemente, por continuidades, podendo-se ainda perceber, mesmo considerando as perspectivas de mudanças, tanto em discursos como em práticas a partir das décadas de 1970 e 1980, políticas que visam objetivos semelhantes nesses 500 anos (BITTENCOURT; SILVA, 2002, p.67).

Diante disso, é inegável que a trajetória da EEI foi marcada por continuidades que duraram séculos, pois passaram gerações lutando para conseguirem uma escolarização que atendesse suas necessidades culturais, linguísticas entre outras, assim foram anos de lutas que enraizou o desejo de educação diferenciada e ganham forças para continuarem na batalha pelos seus direitos sem apagarem as marcas deixadas pelo tempo.

A segunda visão que guia a EEI é pontuada a partir da década de 1980, onde ocorreram fortes mudanças no processo educacional dos povos indígenas, através de criação de leis vigentes tendo como marco decisivo a CF/88, neste sentido a EEI é debruçada em um novo contexto histórico temporal linear que inicia em 1988 até 1998 com o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI). Se comparada à visão anterior, podemos perceber que a escala temporal da segunda é curta, porém é de suma importância, pois pela primeira vez na história brasileira a EEI ganhou visibilidade no campo legislativo.

O Ministério da Educação (MEC), através do RCNEI (1998), destaca que a década de 80 foi marcada por avanços na história da EEI, sobretudo com a CF/88, onde apresentou melhorias através de política pública para criação de leis no cenário educacional das comunidades indígenas, com isto, o caminho desta educação escolar vivenciou novas perspectivas que antes eram negadas. Esse novo cenário educacional foi trilhado por agentes que se empenharam nesta luta por direitos de uma EEI de qualidade, que não anulasse o fator cultural e linguístico das comunidades, tais agentes são: as comunidades indígenas, Organizações Não-Governamentais (ONGs), indigenistas, professores e outros que apoiam a causa da educação escolar aos povos indígenas, todos esses sujeitos partem da ideia que os povos indígenas são capazes de construir o seu próprio modelo educacional de forma autônoma e que reflita a realidade de seus grupos étnicos.

É importante destacar que ocorreram várias constituições anteriores a CF/88 e em todas foram negadas as questões indígenas, ou seja, na legislação da época a EEI não era primordial, Fernandes (2010) afirma que em 1824 a Constituição Outorgada não fazia sequer menção aos povos indígenas, a constituição de 1890 na primeira república negava a existência desses povos e na constituição de 1937 a situação permaneceu inalterada, neste sentido Fernandes (2010) ressalta ainda que em 1910 foi criado o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), o Estado brasileiro ficou responsável pela proteção<sup>3</sup> e tutela dos povos indígenas e este serviço foi extinto em 1967 onde passou através da Lei nº 5.371, de Dezembro de 1967 para a recém-criada Fundação Nacional do Índio (FUNAI) para substituir o SPI.

A EEI no comando da FUNAI continuava promovendo a aculturação dos povos, pois era baseada na ideologia de integração dos indígenas à sociedade nacional e que a política indigenista tinha o objetivo em negar sua identidade para transformá-los gradativamente em trabalhadores, assim, Fernandes (2010) afirma que embora a FUNAI em meados década de 70

---

<sup>3</sup> O SIP era um serviço mais de bandeirantes do que de protetor, quando havia interesse do estado e dos setores privados na terra indígena, era a SPI que convencia os indígenas a saírem das terras, como foi o caso do Gavião transferido para a Reserva Indígena Mãe Maria.

trouxesse pequenas mudanças nas práticas escolares, nas quais é citada a atuação do *Summer Institute of Linguistics (SIL)*<sup>4</sup>, ainda estava baseada no convênio feito com o Estado brasileiro, que pretendia levar para as áreas indígenas os linguistas estrangeiros e a maioria deles ligados às missões religiosas para implantar a escrita ortográfica na língua desses povos.

Já na década de 80, em destaque com a CF/88 tornou-se nítido no Brasil a afirmação dos direitos culturais e linguísticos dos índios, com isto a escolarização de alunos indígenas foram pautas de reuniões discutidas que mobilizaram vários setores da população, para uma criação de entidades de apoio e colaboração aos povos. Assim, o Movimento Indígena no Brasil começa a tomar forma buscando integrar um amplo movimento na reorganização da sociedade civil, além disso, começam a surgir articulações entre as sociedades indígenas e as ONGs que reivindicavam mudanças aos direitos da EEI.

Diante disto, o RCNEI (1998), elucida que os povos indígenas têm história que pode ser reconhecida por meio de duas tendências, à primeira é voltada para a dominação por meio da integração e homogeneização cultural e a segunda esta relacionada ao pluralismo cultural. Na primeira tendência, embora ocorresse à integração dos índios, eles teriam que ceder sua identidade cultural para ser incorporado na sociedade e isso ficou nítido na visão ideológica da EEI.

A política integracionista começava por reconhecer a diversidade das sociedades indígenas que havia no país, mas apontava como ponto de chegada o fim dessa diversidade. Toda diferenciação étnica seria anulada ao se incorporarem os índios à sociedade nacional. Ao se tornarem brasileiros, tinham que abandonar sua própria identidade (BRASIL, 1998, p. 26).

Essas ideias de integração e homogeneização foram pensadas pelo Estado brasileiro que usou a escola como instrumento para que esse processo ocorresse, assim, às identidades culturais tinham que ser apagadas ou limitadas. No caso da linguagem indígena, ela deveria servir apenas como tradução para tornar mais fácil a aprendizagem da língua portuguesa, convém frisar que esse modelo escolar deveria transmitir os conhecimentos valorizados pela

---

<sup>4</sup> A SIL chegou ao Brasil em 1957, segundo Barros (1994), em convênio com o Museu Nacional do Rio de Janeiro, com a proposta de realizar um estudo das línguas indígenas no território brasileiro, trabalho com 62 línguas de diferentes idiomas indígenas e contribui com o desenvolvimento na disciplina de linguística nos centros acadêmicos, diante disso, alguns linguistas atuaram com professores em diversas universidades do país e as atividades eram relacionadas à linguística aplicada em programas de EEI. Para Souza (2013), essa instituição retém a maior produção de material de alfabetização e leitura em línguas indígenas e inúmeras pessoas foram beneficiadas por esses materiais. Entretanto, a SIL é criticada por alguns linguistas e antropólogos por acreditarem que usaram como desculpa a proposta de educação bilíngue para promoverem de forma intencional a tradução da bíblia para os indígenas.

sociedade de origem europeia. “Ao longo dessa história foi-se firmando a constatação de que apesar das políticas contrárias, o sentimento de pertencimento étnico expresso por esses povos não se esvaía tão facilmente e eles insistiam em manter suas identidades” (GRUPIONI, 2006, p. 41), diante disso, os sentimentos de pertencimento dos indígenas os motivaram a lutarem contra essa forma de integração e homogeneização imposta pelo Estado.

Essa tendência homogênea e de integração ficou sólida na Política de Integração e Proteção aos Índios (PIPI), desde o período colonial até o final dos anos 80, quando se constrói a promulgação da CF/88, no qual lançou o olhar sobre a educação indígena e propôs novas leis para suprirem as necessidades dos grupos, Ladeira (2004) destaca que:

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, o Estado brasileiro reconhece aos povos indígenas o direito a uma cidadania diferenciada, por meio do reconhecimento de seus direitos territoriais e culturais e a questão da especificidade da questão indígena passa a ser gradativamente reconhecida e normatizada (2004, p. 144).

Assim, com a CF/88 os povos indígenas conquistaram direitos como cidadãos que antes não tinham e isso foi abordado na visão idealizadora como frisada anteriormente, pois os indígenas eram associados com seres incapazes e que não conseguiam se autogovernarem e necessitavam de tutela. Diante disso, o Estado era o responsável por mediar às relações dos povos, sobretudo com a tendência de integração e homogeneização.

Já com a presença da constituição, a segunda tendência se refere ao pluralismo cultural, neste cenário o RCNEI (1998), aborda que é possível contextualizar o pluralismo no panorama de luta por direitos humanos, onde foi reconhecido que a educação indígena deveria ser apresentada em várias culturas, sendo esse pluralismo cultural o primeiro sinal que se opõem a política educacional governamental de base integracionista. Assim, começa a ser pensada uma escola para os índios que reconheça a educação ligada às novas culturas. “Escola indígena, ou escola para os índios, começou a ser pensada. Foi reconhecida a relação da educação com o direito de se apresentarem as várias culturas e experiências sociais e políticas dos povos indígenas” (BRASIL, 1998, p. 27).

É importante destacar que a escola para os indígenas foi uma construção legal e ela deve primar por uma escolarização que leve em consideração suas identidades, pois essa conquista não se deu de forma branda, mas sim por tensões e conflitos, cujos direitos são reconhecidos nacionalmente e internacionalmente, graças aos protagonistas que lutaram anos para que a EEI tivesse visibilidade.

A partir desse momento, o RCNEI (1998), afirma que houve um conjunto de agentes que se envolveram em uma espécie de sistema de organização local, regional e nacional. Esse sistema de organização envolve comunidades, movimentos que foram auxiliadas por ONGs que ajudavam a fortalecer as reivindicações dos povos, o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), o Centro de Trabalho Indígena (CTI), Instituto Socioambiental (ISA), Operação da Amazônia Nativa (OPAN), a Comissão *Pró-Yanomami* (COPY), a Associação Nacional de Ação Indígena (ANAI), além dos professores e ambientalistas que apoiaram a causa e fizeram alianças em defesa aos direitos por uma EEI que atendesse esses povos. Com esses apoios os grupos indígenas buscaram superar ideias pejorativas em relação a sua cultura, como: incapacidade e seres selvagens, também, tornaram-se cada vez mais questionadores do Estado por uma educação que atenda suas necessidades. A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD, 2007), afirma que:

[...] as definições da Constituição Brasileira de 1988 representam o marco mais importante na legislação referente a questões indígenas, pois possibilitam a reformulação de todos os parâmetros legais e conceituais que presidem o relacionamento do Estado brasileiro com esses povos (BRASIL, 2007, p. 26).

Ou seja, com a CF/88 as definições referentes aos direitos dos índios consolidaram avanços junto ao Estado através do movimento indígena que desde a década de 70 se organizava na busca dos direitos desses povos. Diante disso, em seus artigos 231 e 232, do capítulo VIII, respectivamente, a CF (1988) firma que são reconhecidos aos índios sua organização social, os costumes, as línguas, as crenças, as tradições e os direitos originários sobre as terras que ocupam, complementa ainda no art. 232 que suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em defesa dos seus direitos e interesses.

Neste sentido, a Secretaria de Educação Fundamental (SEF, 1995-2002) aponta que esta constituição serviu para que os índios deixassem de ser categoria social em via de extinção e passaram a ser respeitados como grupos étnicos diferenciados. Portanto a EEI trilha seus caminhos na compreensão das bases legais vigentes para garantir os direitos e respeito como povos diferenciados.

A CF/88 significou um grande avanço para os indígenas devido à ruptura com a postura integracionista, sendo reconhecidos não mais como categoria e espécie em extinção, mas sim como povos com direito às suas diferenças culturais, à terra, à reprodução física e cultural (GONÇALVES, 2013, p. 22).

Com esse novo cenário a partir da CF/88, foi reformulado o Plano Nacional de Educação (PNE) para dar suporte na questão educacional, assim o PNE, teve que definir objetivos e metas a longo e curto prazo para universalizar a oferta da educação de qualidade. A SEF (1995-2002) complementa ainda que nesse plano ficou assegurado a autonomia para as escolas indígenas, tanto no que se refere ao projeto pedagógico quanto ao uso dos recursos financeiros, garantindo a participação das comunidades nas tomadas de decisões relativas ao funcionamento das escolas, com isso a comunidade indígena estabeleceu em conjunto com o plano a criação de uma escola indígena que assegure o modelo educacional desejado e que atenda suas especificidades, neste caso a educação intercultural e bilíngue para o sistema de ensino.

Pinheiro (2017) afirma que com o Decreto Presidencial de nº 26/1991 foi retificada da FUNAI a exclusividade pelo gerenciamento da educação indígena e atribuída ao MEC à competência para integrar a educação escolar aos sistemas de ensino regular e para a Secretária Executiva de Estado de Educação (SEDUC) e para a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) a execução. Neste mesmo ano do decreto, cria-se a Portaria Interministerial de nº 559/91 para estabelecer as condições sobre o regulamento das escolas e a criação de Núcleos para a Educação Indígena (NEI). Gonçalves (2013) destaca que com a criação desta portaria ficaram definidas as prioridades como:

Definindo-se como prioridade a formação contínua de professores indígenas, estabelecendo condições para que as escolas indígenas fossem reconhecidas no que tange aos calendários, metodologias, materiais didáticos adequados à realidade sociocultural de cada comunidade indígena (2013, p. 23).

Em 1993, o MEC por meio da Portaria Interministerial de nº 559/91, estabeleceu as diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena, onde constam os princípios organizadores da prática pedagógica, que são: a especificidade, a diferença, a interculturalidade e o uso das línguas maternas.

Já em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de nº 9.394/96, nos artigos de nº 172 do Capítulo III, Seção I, no 2º parágrafo e o artigo de nº 78 do capítulo V, título VIII consta que “o ensino fundamental será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 2014, P. 15) e no artigo 78, que dispõem:

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - Proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - Garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias (BRASIL, 2014, p.59).

Neste aspecto é dever do Estado oferecer aos indígenas uma educação escolar bilíngue e intercultural com currículo, projeto pedagógico, material didático e formação específica de professores, no qual é garantido por lei no âmbito Federal da Lei nº 9.394/96.

No decorrer deste cenário sobre a EEI, em 1998 foi criado um documento Curricular que passou a servir de base para a educação escolar dos índios, na perceptiva de uma educação diferenciada, assim tem-se o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas, elaborado por representantes indígenas, especialistas da educação, antropólogos, professores indígenas e técnicos da SEDUC para programar o projeto pedagógico e o currículo das escolas indígenas. Mindlin (2004) destaca que esses agentes construtores e idealizadores do referencial deram um passo para a cidadania em busca da autonomia sobre a EEI.

Muitos autores e consultores, muitos índios colaboraram para o RCNE/Indígena, o que em si já é um passo inovador para a cidadania. Os índios são vistos noutra patamar com pensamento digno de ser investigado, afirmando sua autonomia, conhecimentos admiráveis, uma forma comunitária de aprender e ensinar (MINDLIN, 2004, p. 123).

Assim, a EEI neste período ganha um documento que serve como base para o modelo curricular diferenciado, autônomo e que leve em consideração os conhecimentos indígenas de forma comunitária para a construção do processo de ensino e aprendizagem.

Diante desta explanação, podemos perceber a caminhada histórica da escolarização dos povos indígenas que tiveram marcas visíveis de lutas e conquistas ao longo do tempo, tanto na EEI como na educação indígena, assim é importante elucidar a diferença entre esses dois tipos de educação. Para isso, Melià (1979) e Maher (2006) dialogam sobre a Educação Indígena e EEI abordando a diferença entre ambas.

Maher (2006) afirma que a Educação Indígena se refere aos processos educativos tradicionais de cada povo, ou seja, isso ocorre em um intenso envolvimento entre o ensino e a aprendizagem das crianças, pois elas são preparadas para exercerem e se tornarem sujeitos



plenos e produtivos de seus grupos étnicos, é importante destacar que a educação indígena tem características próprias, principalmente quando se trata da educação tradicional, “uma característica que chama a atenção na Educação Indígena tradicional é o fato de, nesse tipo de educação, o ensino e a aprendizagem ocorrer de forma continuada, sem que haja cortes abruptos nas atividades do cotidiano”, (MAHER, 2006, p. 17). Essa característica ocorre no cotidiano dos sujeitos como: o trabalho, o lazer, o ensinamento de como se pesca, como se planta, como se dança, como se pinta e etc.

Ainda Maher (2006), essa troca do aprender e ensinar são repassados de geração para geração e válida em qualquer lugar e qualquer hora, pois o conhecimento da educação indígena deve ser útil para garantir a sobrevivência do grupo, não se limita e não se valoriza o saber relevante para apenas um único indivíduo e o modelo de aprendizagem indígena passa pela demonstração, pela observação, pela imitação e até pela valorização ao erro. Ou seja, as crianças observam seus pais e outros membros do grupo fazendo alguma atividade e imitam a ação, quando ocorre o erro sobre alguma atividade desenvolvida, permite-se que errem para que na próxima tentativa consigam realizar a atividade sozinha.

No caso da EEI, esta se origina a partir do contato com o novo, ou seja, é o processo de escolarização que foram empregados aos índios, nos quais se associam os novos códigos que surgem ao longo do tempo como a escrita, a matemática, o português, a geografia e vários outros saberes que os índios passaram ter por base de conteúdos escolares. Assim como a educação indígena, a EEI também é importante, pois o ensinar e o aprender são ações incorporadas na rotina das crianças.

Para melhor compreensão da EEI, Maher (2006) elucida dois paradigmas relevantes, o Assimilacionista e o Assimilacionista de submersão/transição. O paradigma predominante foi o assimilacionista, nele se pretende educar o índio com intuito que ele deixe de ser índio, aqui o trabalho pedagógico deve fazê-lo abdicar de sua linguagem materna, de suas crenças e de seus padrões culturais para incorporar os valores e comportamentos, inclusive linguísticos da sociedade nacional. O segundo paradigma é subdividido em submersão e transição, no modelo assimilacionista de submersão “as crianças indígenas eram retiradas de suas famílias, de suas aldeias e colocadas em internatos para serem catequizadas, para aprender português” (MAHER, 2006, p. 20), se acreditava que os costumes e crenças indígenas não correspondiam aos valores da modernidade.

Nesse modelo cabia à escola levar a cabo tal incumbência, através de programas de submersão cultural e linguística no qual as crianças eram submetidas. Neste sentido, a

escolarização tinha por objetivo dominar os povos indígenas para que eles deixassem seus costumes culturais e linguísticos, porém essas ações do modelo não foram suficientes, então surgiu o modelo assimilacionista de transição.

Nele, não há a retirada da criança indígena do seio familiar. Antes, cria-se uma escola na aldeia e a língua de instrução, nas séries iniciais, é a língua indígena, porque, percebeu-se, é extremamente difícil alfabetizar uma criança em uma língua que ela não domina (MAHER, 2006, p.21).

Esse modelo alfabetizava a criança em sua língua materna e depois ela aprendia à escrita, vai-se introduzindo o português até que a língua indígena seja totalmente excluída. Assim, esse modelo de transição segue tão violento quanto o modelo de submersão, pois a única diferença é que a violência neste último caso é praticada em doses mais lentas.

Pós década de 80, o cenário educacional presencia uma forte modificação, sobretudo, para os povos indígenas, então Maher (2006) salienta que surgiu um novo paradigma, o Paradigma Emancipatório.

Nele, o que se quer promover é um bilinguismo aditivo: pretende-se que o aluno indígena adicione a língua portuguesa ao seu repertório linguístico, mas pretende-se também que ele se torne cada vez mais pro ciente na língua de seus ancestrais. Na importância de que a língua de instrução seja a língua indígena ao longo de todo o processo de escolarização e não apenas nas séries iniciais (MAHER, 2006, p. 22).

Além do ensino bilíngue na escolarização é necessário que leve em consideração a cultura desses povos, convém frisar que a formulação dessa política educacional não aconteceu por acaso, ela foi fruto de movimentos que buscaram seu fortalecimento político, apoiadas por entidades da sociedade civil, assim, as populações indígenas passaram no final da década de 70 se organizando politicamente em todo o território brasileiro, pois isso não envolve apenas um realinhamento ideológico para o discurso de mudanças, mas sim um posicionamento efetivado e concreto de um modelo escolar que levem em consideração as realidades dos povos, procurando arquitetar escolas indígenas culturalmente flexíveis e politicamente relevantes para as comunidades.

A escola indígena tem um papel importante na EEI, segundo Bonin (2012) a escola é uma instituição que adquiriu grande relevância e ela se consagrou como espaço central de socialização, bem como de aquisição do conhecimento para a inserção do sujeito no mundo. Neste sentido “a escola não apenas produz e socializa saberes, ela produz experiências

cotidianas que vão integrando em uma lógica de sociedade e, ao mesmo tempo, vão produzindo o lugar social que podemos/devemos ocupar”, (BONIN, 2012, p. 33).

Para que ocorra a escolarização que atenda os desejos e direitos dos povos se faz necessário questionar o papel da escola, enquanto entidade de ensino que brisa a educação de qualidade de seus alunos, para isso, será apresentado no campo teórico alguns apontamentos em relação à escola como um instrumento político e pedagógico. Diante disso, “a escola seria um dos fatores decisivos de generalização e uniformidade” (MELIÀ, 1999, p.11), neste aspecto, o que se pretende do ensino é uma uniformização, isso implica no modelo de escola que os povos indígenas desejam, no qual o que almejam é uma escola diferenciada que atenda sua especificidade.

Com essa escola uniformizada, o processo de educação escolar dos indígenas ocasionaria à perda da alteridade e a dissolução das diferenças, que estão relacionadas à forma direta e exclusiva com a escola, por isso a construção da alteridade apresenta método próprio. “Entre os métodos indígenas, um dos principais é a participação da comunidade na ação pedagógica” (MELIÀ, 1999, p. 15), pois a participação da comunidade na ação pedagógica assegura a alteridade e contribui para uma ação que ajude o desenvolvimento do ensino e aprendizagem dos alunos.

Neste sentido, “a alteridade indígena como fruto da ação pedagógica não só manterá sua diferença, mas também poderá contribuir para que haja um mundo mais humano de pessoas livres na sua alteridade” (MELIÀ, 1999, p. 16), outra contribuição para a construção teórica da escola é destacada por Cavalcanti (1999), nesta perspectiva também na escola regular, em termos gerais, o objetivo é atender as necessidades do setor econômico, político e ideológico de determinados grupos sociais.

Precisamos ter claro que a escola não é neutra politicamente, nem foi criada para desenvolver as potencialidades humanas. Ao contrário, numa sociedade de classes, capitalista, como a brasileira, ela existe essencialmente (mas não apenas) para atender às várias necessidades econômicas, políticas e ideológicas das classes dominantes. [...]

[...] Ideologicamente, a escola serviu e serve à burguesia quando procura incutir ou enfatizar, nos alunos, valores, atitudes, comportamentos que conformam/consolidam uma visão do mundo favorável à classe dominante: o individualismo, o misticismo, uma percepção de mundo e conhecimento fragmentada etc. (CAVALCANTI, *apud*. Davies, 1999, p.31-32).

Nesta abordagem, a escola não é colocada como neutra politicamente, pois ela foi criada para atender um determinado interesse ou classe dominante, à escola para os índios

contemporaneamente ainda é pauta de discussão, de um lado os interesses do Estado e do outro os desejos das comunidades, com isso, convém destacar que a educação escolar traz consigo o processo de ensino e aprendizagem dos alunos e com muitos desafios a serem superados como: o individualismo e o conhecimento fragmentado. Cavalcanti (1999) alerta que a escola é colocada para gravar nos alunos uma potencialidade que diferencia um dos outros, por exemplo, a avaliação do ensino é classificatória que hierarquiza os alunos, as disciplinas são impostas e centradas numa acentuada obediência à autoridade do professor, coordenador, diretor e entre outros, ocasionando desarticulação entre as áreas de conhecimento e metodologias de trabalho que privilegiam a aquisição do produto do conhecimento e não a construção do mesmo.

Diante disso, “a escola não é apenas produto dos projetos sociais; é também produtora/instituinte desses processos e projetos que estão em disputa no interior da sociedade, apesar de sua limitada autonomia” (CAVALCANTI, 1999, p. 32), a escola é reflexo de interesses de classes dominantes que influenciam no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, ou seja, um espaço de confronto entre as classes, sendo vista como produto das classes. Também se apresenta como produtora do conhecimento, portanto, ela é um espaço físico que socializa saberes e produz experiências cotidianas que integram a sociedade ao mesmo tempo em que vão produzindo ou despertando o conhecimento crítico no aluno.

O desafio da educação escolar indígena é propor um sistema de ensino de qualidade e diferenciado, no sentido de atender as especificidades de um povo diferente da sociedade nacional, considerando que seus horizontes de futuro não são os mesmos que os nossos, e não reduzir a questão ao atendimento por meio dos programas de inclusão social dos anseios individuais, ainda que legítimos, de alguns dos estudantes indígenas (LADEIRA, 2004, p. 143).

A educação escolar apresenta desafios principalmente quando se refere o ensino de qualidade e diferenciado para os povos, porém não podemos negar que tanto a EEI como a Educação Indígena passam por desafios, no caso não podem ser apagados os conhecimentos tradicionais por novos, seja ele disciplinar por meios dos conteúdos da escola ou não, o ensino escolar não deve agredir a cultura diante dos novos ensinamentos.

Magalhães e Neto (2013, p. 87) destacam que: “As escolas indígenas deveriam ser criadas atendendo a normas e ordenamentos jurídicos próprios, com o intuito de promover o ensino intercultural e bilíngue”, atualmente, as normas jurídicas atentam para esse tipo de educação diferenciada, mas ainda há um distanciamento entre a escola e a necessidade dos

povos como frisa D'Angelis (2006, p. 159) “as escolas indígenas estão grande em descompasso com as necessidades das comunidades”. Assim, a escola também é um ponto de contatos das comunidades indígenas e ouvi-las contribui para o exercício de uma EEI que os mesmos desejam alcançar. Os grupos indígenas deveriam ter suas próprias autonomias sobre o modelo de escola que desejam, pois eles são os agentes que vivenciaram ao longo do tempo os desafios e lutas por um ensino educacional que de fato seja específico e diferenciado.

## **1.2 A contribuição da geografia para a educação escolar indígena**

Para que possamos elencar a EEI no bojo disciplinar, é importante frisar que a geografia enquanto área do conhecimento contribui no processo educacional das comunidades indígenas, sendo um instrumento valioso para levar criticidade aos alunos, neste sentido, esta área do conhecimento reflete no processo de ensino e aprendizagem dos discentes e através dela criam-se espaços e tempos educativos, compartilhando saberes de forma coletiva na tarefa social. Tal afirmação foi refletida a partir das ideias dialogadas entre Magalhães e Neto (2013), Castellar (1999), Motta (2003), Fontes (2016), Cavalcanti (1999, 2012), Copatti (2013), Libâneo (1994) e com contribuição do Sócio-Construtivismo com base nos estudos de Vygotsky.

É inegável que a história do Brasil é marcada pelas diversidades de povos, cada um com suas particularidades e suas heterogeneidades que contribuem para a construção do espaço geográfico, neste sentido os povos indígenas também participam deste processo de construção, pois eles fazem de seus espaços singularidades. Magalhães e Neto (2013, p. 83) destacam que “ao longo do tempo, o homem modifica as paisagens e reconstitui espaços mediante suas práticas sociais e sua interação com a natureza”, ou seja, o indígena modifica seu espaço geográfico e com o passar do tempo ocorre reconstituição expressada seja na paisagem, no lugar ou no território, convém ressaltar que essa modificação esta relacionada à forma de uso ou função que cada espaço possui dentro das aldeias.

Segundo Motta (2003) a produção do espaço oportuniza a pessoa que nele vive e racionalizá-lo geograficamente, é perceber como a ação humana constrói a paisagem em determinado lugar, como está reorganizada e qual a função desenvolvida, diante disso, os povos indígenas apreendem os espaços e constrói uma visão de mundo ligada a si próprio, por isso é fundamental o entendimento sobre o espaço do cotidiano, do vivido, ou seja, o lugar.

É importante frisar que o espaço enquanto conceito geográfico não anula outras categorias como o lugar, a paisagem ou o território, eles em conjunto assumem um papel

importante para a EEI, pois o ensino neste campo do conhecimento fortalece o desenvolvimento intelectual nos alunos e isso ocorre tanto na escola como na comunidade indígena. Diante disso, “múltiplas são as maneiras de aprender Geografia. Múltiplas são as maneiras de pesquisar Geografia. Múltiplas são as formas como os elementos geográficos se põem e se manifestam diante do observador/ geógrafo/ pesquisador” (FONTES, 2016, p. 42).

Neste sentido, a geografia tem múltiplas maneiras de ensinar e os conhecimentos prévios dos alunos abordados em sala, assim “o ensino da Geografia deve preocupar-se com o espaço nas suas multidimensões, favorecendo a compreensão e a ligação dos fatos conhecidos pelo aluno com os assuntos abordados em sala de aula” (COPATTI, 2013, p. 19134).

A dimensão espacial na ciência geográfica é tratada no viés do espaço vivido, desta forma, “trabalhar com o espaço vivido é lidar com a subjetividade” (MOTTA, 2013, p. 103), pois em qualquer circunstância esse espaço é sempre uma construção social, nos quais as pessoas se apropriam e dão sentidos e significados a ele.

A Geografia, ciência que estuda a superfície terrestre e 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. Contribuiu também na compreensão das relações humanas e destas com o espaço, provocando diferentes olhares sobre o meio e as interações sociais historicamente construídas (COPATTI, 2013, p. 19134).

Diante do explanado, o caráter geográfico está nítido nos povos indígenas uma vez que eles estão organizados espacialmente nas aldeias e cada porção do espaço exerce um significado e sentido.

No que se refere à questão escolar da disciplina Geografia, deve ser presente o cotidiano de todos os atores escolares como os alunos, professores, o diretor e outros. Todavia, Magalhães e Neto (2013) alertam que a dimensão espacial é pouca notada e abordada em sala de aula e sem a relação com o cotidiano, o que desestimula o interesse nesse campo do conhecimento.

Ainda que haja ausência significativa do cotidiano dos indígenas nas aulas de Geografia, essa disciplina escolar “está ligada diretamente a relação da educação indígena, no momento em que se torna libertadora e autônoma, podendo tornar o sujeito dono de sua própria história e compreensão do ser e querer ser indígena por meio do conhecimento” (FONTES, 2016, p. 41), assim, esta disciplina pode ser autônoma dando liberdade ao professor para planejar os conteúdos. Cavalcanti (2012) aborda que no ensino de geografia, os objetos do conhecimento são os saberes escolares referente ao espaço geográfico e as propostas mais recentes desse ensino são pautadas nas necessidades de trabalhar com os

conteúdos escolares sistematizados de forma crítica, criativa e questionadora, buscando favorecer a interação e o confronto com outros saberes.

Neste sentido, os saberes indígenas tradicionais podem se integrar ou confrontar o saber científico, cabe ao professor elaborar metodologias ou procedimentos que estimule nos alunos uma visão crítica de mundo, pois a organização do trabalho pedagógico da escola e a identidade de alunos e dos professores devem ser a base para a definição do trabalho escolar. Em relação ao trabalho escolar diário, Cavalcanti (2012) destaca que:

Em suas atividades diárias, alunos e professores constroem geografia, pois, ao circularem, brincarem, trabalharem pela cidade e pelos bairros, eles constroem lugares, produzem espaço, delimitam seus territórios. Assim, vão formando espacialidades cotidianas em seu mundo vivido e contribuindo para a produção de espaços geográficos mais amplos. Ao construírem geografia, constroem também conhecimentos sobre o que produzem conhecimentos que são geográficos (2012, p. 45).

Nesta abordagem, sobre o viés da educação escolar “para” os índios, podemos observar que as ideias de Cavalcanti (2012) dialogam com a perspectiva sócio-construtivista<sup>5</sup>, nos quais, o ensino tem intervenção social e efetiva ao processo de construção do conhecimento, pois essa construção leva em consideração a relação entre a comunidade, professor e aluno, ambos constroem geografia e conceitos geográficos a partir de atividades diárias que por consequência produz o conhecimento desta disciplina.

O construtivismo é tomado aqui em sentido bem amplo já que não há, nas propostas para o ensino de Geografia, uma concepção única dessa proposta. É notório, todavia, o entendimento de se considerar o ensino como processo de construção de conhecimentos e o aluno como sujeito ativo desse processo (CAVALCANTI, 1999, p. 1270).

Neste sentido, o objetivo do ensino é a construção do conhecimento científico, considerando o conhecimento prévio dos alunos e todas as ações devem estar voltadas para eficácia dos resultados do ensino e aprendizagem dos discentes indígenas, associado a esta abordagem escolar, é colocado em pauta à questão ensino e aprendizagem em específico aos alunos indígenas, sendo vinculados ao bojo da disciplina de geografia. Para que possamos discorrer sobre o processo de ensino e aprendizagem desses alunos, Libâneo (1994) contribui

---

<sup>5</sup> BOIKO e ZAMBERLAN (2001) afirmam que o Sócio-Construtivista é uma teoria com base nos estudos de Vygotsky e seus seguidores, sobre o efeito da interação social e nessa perspectiva o processo de desenvolvimento pela aprendizagem e a colaboração de outra pessoa mais capaz conduz este processo de construção do conhecimento, assim o referencial sócio-construtivista situa a educação e a escola e ambas têm um papel essencial na promoção do desenvolvimento dos alunos e o professor é o planejador/desafiador do desenvolvimento.

ao elucidar que esse processo é recíproco. Para melhor compreensão ele será explanado *a priori* de forma separada, assim, o ensino “é o meio fundamental do progresso intelectual dos alunos” (LIBÂNEO, 1994, p.89).

Diante disso, a aprendizagem “é a assimilação ativa de conhecimentos e de operações mentais” (LIBÂNEO, 1994, p. 91), neste sentido, tanto o ensino como a aprendizagem estão voltados para a construção do conhecimento dos alunos e ambos devem ser desenvolvidas de forma recíproca para que ocorra a eficácia, é importante ressaltar que eles não são mecânicos e que o ensino não existe por si só e sim pela relação entre eles, *idem* (1994, p. 90), destaca que “a relação entre ensino e aprendizagem não é mecânica, não significa apenas uma simples transmissão de conhecimento do professor que ensina para um aluno que aprende”, por isso deve existir a reciprocidades também associada ao professor como para os alunos, pois eles são sujeitos ativos para a transição do conhecimento, no qual o ensino e aprendizagem aciona a relação cognitiva entre o aluno e a matéria de estudo por meio do professor.

A partir desse momento, a relação cognitiva dos alunos indígenas e a matéria de estudo se direcionam para o campo disciplinar, pois ensinar e aprender geografia são abrir espaços, seja em sala de aula, na escola ou na vida cotidiana dos alunos, para que o trabalho com os diferentes saberes dos povos indígenas seja visto no processo de construção do conhecimento entre os alunos e os professores. Cavalcanti (2012) afirma que os alunos e professores constroem geografia, pois eles estabelecem lugares, determinam espaços como também delimitam seus territórios.

Isso também ocorre nas escolas indígenas, pois ambos produzem espaços, seja na sala de aula ou outros espaços da aldeia, assim os indivíduos vêm construindo e reconstruindo os conceitos geográficos. Neste sentido, Copatti (2013, p.19136) afirma que “a educação indígena abordada na disciplina de Geografia, deve primar pela construção de conhecimentos que dialoguem com a cultura destes grupos étnicos”, ou seja, a geografia através de seus conceitos pode ser atribuída para o processo de construção do conhecimento dos alunos, uma vez que ela trabalhe o cotidiano dos discentes levando em consideração seus modos e costumes.

Desse modo, a disciplina geográfica se articula com a EEI, pois podem constituir no espaço resistência para a construção de uma escola que seja reflexo de sua realidade, levando em consideração os modos e costumes dos povos indígenas.



## **2. O ENSINO DE GEOGRAFIA A PARTIR DA PROPOSTA DO REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS**

Nesta abordagem iremos analisar o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI) publicado no ano de 1998, através da discussão sobre o campo disciplinar de geografia, considerando a abordagem do ensino geográfico em escola indígena proposto pelo referencial. Este documento curricular é central para o desenvolvimento desta pesquisa e nele é elucidado primordialmente o ensino disciplinar.

O ensino de geografia a partir da proposta do RCNEI é estruturado em suas partes, a primeira, é feita uma contextualização sobre a década de 90 frisando os principais eventos ocorridos no processo da Educação Escolar Indígena (EEI) até o recém-chegado RCNEI, também é abordada à estruturação do documento, o objetivo e o princípio geral para a educação dos povos indígenas e que tipo de escola o referencial defende.

Assim, nossos olhares se direcionam exclusivamente para o ensino disciplinar contido no referencial, sobretudo na perspectiva construtivista, elucidamos qual a proposta de ensino de geografia presente no RCNEI que possa identificar este aspecto, como foi colocada a estrutura desta disciplina, a construção dos conceitos geográficos contidos no referencial e se a proposta de ensino influência nas comunidades indígenas.

Por se tratar de uma análise documental do RCNEI (1998), iniciaremos a discussão a partir da década de 1990 em que este documento foi elaborado. Nesse sentido, o referencial faz parte do conjunto de ações que nortearam a educação dos povos indígenas, por se tratar de um documento com caráter formativo e não normativo, não significa menos formidável, pois os documentos são fontes estáveis que enriquecem a pesquisa ao persistirem ao longo do tempo e também ele tem muito a contribuir para a EEI e para o ensino de geografia.

### **2.1. O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**

O RCNEI é um documento que faz parte da trajetória da EEI, ele foi criado em uma década que esta educação vivenciava novos olhares na legislação brasileira. É inegável que além do RCNEI foram criados novos materiais como: documentos, livros didáticos, cartilhas e outros para auxiliarem no processo educacional dos povos indígenas.

Na década de 1990, o cenário brasileiro vivenciou novas transformações no campo educacional, sobretudo com a introdução de leis específicas para atender as necessidades da EEI. Segundo Luciano (2007), o RCNEI compõe um conjunto de ações que contribuiram para o processo percorrido na política educacional para os povos indígenas, assim, após a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88), foram elaborados além do referencial,

outros materiais importantes que marcam a trajetória da EEI para esse contexto, diante disso temos uma cronologia que sintetiza os principais acontecimentos dos anos 90.

1- Decreto nº 26, de 04 de fevereiro de 1991, nele transfere a atribuição de oferta da educação escolar em escolas indígenas para secretarias estaduais e municipais de educação e a coordenação da política para o Ministério de Educação (MEC), que antes era à Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

2- Portaria interministerial nº 559 de 16 de abril de 1991, esta portaria regulamenta o decreto 26/91 e cria no MEC a coordenação nacional de educação indígena.

3- Em 1991, foi nomeado um comitê nacional de educação indígena no âmbito da então Secretaria de Educação Fundamental (SEF) do MEC.

4- Em 1993 o comitê de educação escolar indígena produz um documento intitulado “Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena”. Essa diretriz discorre sobre a legislação recentemente promulgada, nesse documento discutia pela primeira vez, para um público mais amplo, os conceitos da nova educação escolar indígena, tais como, escolas indígenas específicas e diferenciadas, interculturalidade, língua materna e bilinguismo.

5- Em 1994 são publicados os primeiros livros de autoria indígena com apoio financeiro do MEC.

6- Em 1995, foi criada a Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas no âmbito da SEF do MEC.

7- Em 1998, o MEC publica o “Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas”.

Diante esta cronologia de eventos e fatos administrativos ocorrido no processo da EEI na década de 90, é evidente que a partir de 1991 até 1998 com a criação do RCNEI a educação dos indígenas experimentava ações inovadoras para esse cenário. Esses eventos

foram frutos de lutas das comunidades indígenas que historicamente seus direitos educacionais vinham sendo negados por décadas anteriores.

Como podemos observar através da cronologia acima, o cenário em que foi criado o RCNEI já experimentava novos acontecimentos que norteavam a EEI, neste panorama são abordados temas fundamentais como: escolas indígenas específicas e diferenciadas, interculturalidade, língua materna ou bilinguismo, entre outros. Tais temas também são discutidos no referencial, pois são questões primordiais para o desenvolvimento da EEI.

Com este cenário em que se encontrava a educação escolar dos povos indígenas, nossa pesquisa se debruça exclusivamente no RCNEI, pois esse documento é de suma importância e contribuiu para a construção um sistema de ensino específico e diferenciado no exercício da cidadania indígena.

Em 1998, o MEC publica o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, este documento integra a série Parâmetro Curricular Nacional (PCN), atendendo às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que foi a responsável por estabelecer a diferenciação da escola indígena das demais escolas do sistema de ensino, respeitando à diversidade cultural e à língua materna de todos os povos indígenas.

No RCNEI (1998), estão as questões comuns para as comunidades, para os professores indígenas e técnicos de secretarias e escolas, buscando esclarecer e incentivar a pluralidade e a diversidade das múltiplas programações curriculares. Sua construção primou por respeitar a participação de educadores índios e não índios, legitimando ideais e práticas construídas pelos diversos atores sociais como parte de uma política pública para a educação escolar desses povos indígenas, neste sentido este documento pretende apresentar ideias básicas e sugestões de trabalho para o conjunto das áreas do conhecimento. Convém frisar que esta pesquisa se atentará, sobretudo, para a área disciplinar de geografia.

Segundo Meira (2016) a CF/88 foi o marco decisivo para a formulação em prol da EEI diferenciada e intercultural, como exemplo, no Decreto Presidencial de nº 26 de 1991, retirou da FUNAI a responsabilidade de coordenação da EEI e atribuiu essa função ao MEC para coordenar as ações e para executá-las ficou sobre responsabilidade das Secretarias Executiva Estadual de Educação (SEDUC) em parceria com as Secretarias Municipais de Educação (SEMED). Meira (2016) também atenta sobre a LDB de nº 9394/96, que reforçou a legislação

educacional disposta na CF/88, e menciona de modo explícito nos artigos 78 e 79<sup>6</sup>, a liberdade para que cada escola indígena possa elaborar seu Projeto Político Pedagógico (PPP) de acordo com as particularidades de cada comunidade, levando em consideração as características regionais e locais da sociedade para que os objetivos da educação sejam atendidos.

Diante do explanado, Monte (2000) também colabora ao abordar que as ações contidas nesses artigos tenham uma dimensão participativa, ou seja, que as comunidades indígenas tenham autonomias na definição dos programas educacionais, pois “o próprio Ministério da Educação enuncia ideias e ideais dos mais avançados no campo pedagógico, por meio de ação técnica do Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena” (MONTE, 2000, p. 122). Este comitê é uma instância assessora de caráter interinstitucional composta por vários setores da sociedade brasileira relacionados com a EEI e com representação paritária de índios e não índios que cumprem o papel importante na formulação de diretrizes da política educacional.

Neste aspecto, os discursos oficiais emitidos pelo MEC, foram elaborados invariavelmente por sua equipe de assessores membros do Comitê e foi difundido por todo o país na forma de diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena, assim os anos 90 passaram por experiências inovadoras nas políticas públicas direcionadas para a EEI.

---

<sup>6</sup> (LDB de nº 9394/96). Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências Federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - Proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - Garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias.

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I - Fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II - Manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV - Elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

O vóo curricular mais ousado das experiências civis em terreno de políticas públicas vem ocorrendo no âmbito federal a partir do final dos anos 90. O documento Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas foi formulado sobre iniciativa e responsabilidade do MEC, com a assessoria de um amplo grupo de docentes de projetos e programas de formação de professores indígenas e dos próprios professores indígenas. Entre esses, grande parte da equipe da Comissão de Pró-Índio do Acre-CPI/AC e de outras instituições de entidades de sociedades civis. Destinou-se o material a orientar mais um passo da reforma educativa, sob o carimbo do Ministério de Educação (MONTE, 2000, p. 131).

Neste sentido, o MEC trouxe o RCNEI para auxiliar professores indígenas e não indígenas em suas práticas pedagógicas em sala de aula, também abordando em seu conteúdo a base legal e a história da EEI, sobretudo no Brasil. Além de trazer orientações curriculares para serem trabalhados no ensino fundamental.

Trata-se de um documento oficial que entrelaça o depoimento de professores indígenas em experiências concretas de educação indígena de todo o país com um referencial teórico a partir de uma vasta bibliografia, formulado por indigenistas, antropólogos, historiadores, educadores, dentre outros que, através de consulta e participação de algumas comunidades indígenas, definiram as necessidades básicas de aprendizagem (MAGALHÃES; LANDIM, 2013, p. 47).

Assim, o RCNEI (1998) é um documento oficial que procura romper as formalidades rígidas de planos e programas estatísticos, com a construção de conhecimentos pautados na dinâmica da realidade concreta e na experiência educativa vivida pelos alunos e professores e comunidades. Nele estão os fundamentos políticos, históricos e legais, como uma proposta de educação escolar indígena entendida como "projeto de futuro e de escola que queremos" (BRASIL, 1998, P 14).

Magalhães e Landim (2013) alertam que mesmo com os fundamentos acima, ainda é necessário que este documento seja melhorado com o intuito de fornecer soluções mais seguras para os problemas que envolvem a EEI e que isso é reconhecido no próprio Referencial Curricular através do reconhecimento da necessidade de superação, pois o RCNEI (1998) dispõe que:

Nos últimos anos, os professores indígenas, a exemplo do que ocorre em muitas outras escolas do país, vêm insistentemente afirmando a necessidade de contarem com currículos mais próximos de suas realidades e mais condizentes com as novas demandas de seus povos. Esses professores reivindicam a construção de novas propostas curriculares para suas escolas, em substituição aqueles modelos de educação que, ao longo da história, lhes vêm sendo impostos, já que tais modelos nunca corresponderam aos seus interesses políticos e pedagógicos de suas culturas (BRASIL, 1998, p. 11).

É inegável que é necessário um currículo que atenda as necessidades dos povos indígenas e que ele esteja mais próximo de suas realidades, garantindo o direito de estabelecerem suas próprias organizações escolares, como calendários próprios, autonomia na criação, desenvolvimento e avaliação dos conteúdos.

Magalhães e Landim (2013) afirmam que o RCNEI conseguiu reunir e sistematizar um conjunto de proposições capazes de orientar diversas interpretações e propostas de construções pedagógicas e curriculares autônomas. Para dar seguimento neste fato, é necessária à qualificação profissional dos agentes educacionais através de formação continuada e também às comunidades indígenas tenham papel ativo na definição dos projetos pedagógicos da escola. Neste sentido, a prática educativa necessita de uma “construção horizontal entre o governo e os indígenas, com um maior compromisso e responsabilidade de todos os sujeitos envolvidos” (MAGALHÃES; LANDIM, 2013, p. 49). A construção coletiva de aprendizado vai além da apreensão de conteúdo, como também proporciona o exercício de valores democráticos e de relações sociais que estimulem a participação politizada dos indivíduos, sobretudo das comunidades, dando a elas suas autonomias.

No RCNEI (1998) está às disciplinas escolares como letras, matemática, história, geografia, artes, ciências e educação física e ele não pode ser interpretado como orientação programada ou fechada, pois foi elaborado de forma dinâmica para o ensino fundamental ou nos ciclos iniciais, dependendo da situação de cada escola, neste sentido o referencial deseja:

Oferecer subsídios e orientações para a elaboração de programas de educação escolar indígena que atendam aos anseios e aos interesses das comunidades indígenas, considerando os princípios da pluralidade cultural e da equidade entre todos os brasileiros, bem como, para a elaboração e produção de materiais didáticos e para formação de professores indígenas. Concebeu-se, assim, este Referencial visando sua função formativa e não normativa (BRASIL, 1998, p. 06).

A partir do que foi exposto, “O Ministério da Educação vem produzindo vários documentos de caráter formativo para os novos agentes da Educação EEI, apresentados mais como subsídio do que norma” (MONTE, 2000, p. 122), pois o RCNEI tem caráter formativo para subsidiar a elaboração de propostas curriculares para as escolas indígenas no Brasil.

Mindlin (2004) ressalta que o referencial veio acompanhado de 11 livros didáticos, o folheto “O governo brasileiro e a educação escolar indígena 1995-2002”, o cadastro de consultores da EEI e livros didáticos com manual de apoio e informações para o professor. Esses materiais auxiliam as comunidades indígenas e são articulados com o referencial como um complemento abordado para a escolarização da EEI.

Em relação à estrutura dos temas abordados no RCNEI, se divide em duas partes, a primeira intitulada “Para começo de conversa” e a segunda “Ajudando a construir os currículos escolares”. Na primeira, são frisados os fundamentos da multietnicidade, pluralidade e diversidade; fundamentos indígenas; a autodeterminação; comunidade educativa indígena e as características da escola indígena. Elucidando um breve histórico da EEI no Brasil, a legislação e nele também foram colocados dados sobre quantos são os alunos e as escolas indígenas do período de sua elaboração.

A segunda, são realizadas as orientações pedagógicas para pensar o currículo e a organização de trabalhos escolares, também estão presentes seis temas transversais e as áreas disciplinares do ensino fundamental. Convém ressaltar que essa pesquisa não irá dialogar com todos os temas abordados nesse referencial, pois ele é um documento extenso e amplo, riquíssimo para o entendimento e esclarecimento da EEI.

O quadro abaixo foi elaborado para especializar as temáticas citadas acima, para que possamos visualizá-las, interligando os subtemas aos temas. Com base no RCNEI (1998) temos:

Quadro 02- Estrutura do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas

<b>REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA ESCOLAS INDÍGENAS (RCNEI/1998)</b>			
<b>PRIMEIRA PARTE</b>	<b>Para começo de conversa</b>	Fundamentos gerais da Educação Escolar Indígena	Multietnicidade, pluralidade e diversidade.
			Fundamentos e conhecimentos indígenas
			Autodeterminação
			Comunidade educativa indígena
		Educação Escolar Indígena no Brasil	Educação intercultural, comunitária, específica e diferenciada. (Características da escola indígena)
			Breve histórico (A escola integradora e a pluralidade cultural e movimento do professor indígena)
Legislação (os direitos dos povos indígenas na atualidade; a legislação brasileira e a educação escolar indígena e Instrumentos internacionais relevantes para os povos indígenas)			
		A situação atual (Quanto são os alunos e as escolas indígenas; as escolas indígenas dentro dos sistemas de ensino, professores indígenas: atuação, formação e profissionalização e desafios)	
<b>SEGUNDA PARTE</b>	<b>Ajudando a construir os currículos escolares</b>	Orientações pedagógicas para a orientação curricular	Para pensar o Currículo Sobre a organização do trabalho escolar Implicações para a formação de professor e outros atores institucionais
		Temas Transversais	Tema 1: Terra e conservação da biodiversidade; Tema 2: Auto sustentação; Tema 3: Direitos, lutas e movimentos; Tema 4: Ética; Tema 5: Pluralidade cultural; Tema 6: Saúde e educação
		Geografia	Por que estudar Geografia nas escolas indígenas? (Espaço geográfico e o que é Geografia?) Para que estudar Geografia? (O mapa da terra e a vontade de saber). Sugestões de Temas (Por onde começar? Os espaços geográficos da aldeia, do território e de outros territórios e o espaço geográfico brasileiro). Sugestões de trabalho (o ensino da geografia, a avaliação e indicações para a formação do professor)

Fonte: Adaptado do RCNEI (1998).



Como podemos observar cada parte ficou responsável por determinados tópicos, convém frisar que este documento apresenta conteúdo específico de cada área do conhecimento destinado para o ensino fundamental, porém elucidamos exclusivamente a área de interesse desta pesquisa, no caso, a abordagem da disciplina de geografia. Na primeira parte, o RCNEI (1998) se estrutura nos fundamentos gerais da EEI e contextualiza o processo dessa educação no Brasil. Neste sentido, é nele que tem fundamentos políticos, históricos e legais.

A segunda parte tem a pretensão de fornecer referências para a prática pedagógica dos professores indígenas e não indígenas ligados à ação e desenvolvimento das escolas. É nessa abordagem que interligamos o ensino de geografia a partir de uma perspectiva construtivista dirigidas pela construção do conhecimento entre alunos, professores e comunidades.

Esse documento foi socialmente construído e sua elaboração pautou-se em discussões coletivas em cursos de formação de professores indígenas, encontros de organização dos professores indígenas, análises de práticas escolares indígenas documentadas e depoimentos de assessores pedagógicos de comprovada experiência na área. Ambos colaboraram para a construção deste referencial a partir de suas próprias experiências e conhecimentos sobre a EEI.

Magalhães e Landim (2013), destacam que o RCNEI parte de fundamentos próprios pensados em conjuntos com as comunidades indígenas e colaboradores com experiência na área, neste sentido esses autores afirmam que:

O RCNEI tem como fundamentos o reconhecimento da multietnicidade, pluralidade e diversidade; da educação e conhecimentos indígenas, o que significa pensar a escola a partir das concepções indígenas do mundo, das formas de organização social, política, cultural, econômica e religiosa desses povos; da autodeterminação; da comunidade educativa indígena a comunidade como um todo que possui sua sabedoria para ser comunicada entre seus membros; e da educação intercultural, comunitária, específica e diferenciada (MAGALHÃES; LANDIM, 2013, p. 48).

Diante disso, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD, 2007), através do seu 3º Caderno destaca, os princípios do ensino escolar indígenas contido na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a SECAD (2007), afirma que:

A nova LDB define como um dos princípios norteadores do ensino escolar nacional o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. O art. 78 afirma que a educação escolar para os povos indígenas deve ser intercultural e bilíngue para a reafirmação de suas identidades étnicas, recuperação de suas memórias históricas, valorização de suas línguas e ciências, além de possibilitar o acesso às informações e aos conhecimentos valorizados pela sociedade nacional (BRASIL, 2007, p. 96).

Diante deste fato, o RCNEI (1998) pretende servir como instrumento para auxiliar discussões sobre a EEI, pois ele propõe:

a) Explicitar os marcos comuns que distinguem escolas indígenas de escolas não indígenas.

b) Refletir as novas intenções educativas que devem orientar as políticas públicas educacionais para as escolas indígenas brasileiras.

c) Apresentar os princípios mínimos necessários, em cada área de estudo do currículo, para que se possam traduzir os objetivos que se quer alcançar em procedimentos de sala de aula.

Assim, o objetivo deste documento é oferecer subsídios para:

1- Elaboração e implementação de programas de educação escolar que melhor atendam aos anseios e interesses das comunidades indígenas.

2- A formação de educadores capazes de assumir essas tarefas e de técnicos aptos a apoiá-las e viabilizá-las.

Além de ser um instrumento para auxiliar e ter seus próprios objetivos, ele contém indicações preciosas para a construção do desenvolvimento da educação escolar dos povos indígenas, pois são levados em consideração os conhecimentos prévios das comunidades, dos professores e outros especialistas educacionais que se debruçam na pesquisa direcionada a EEI, pois eles foram construtores e consultados para a elaboração.

A escolarização dos povos indígenas parte de uma perspectiva construída entre as comunidades indígenas que compartilham ideais para uma escola através de um ensino público específico e diferenciado. Por isso, é fundamental a presença das comunidades nas ações governamentais, pois elas sabem de fato quais seus obstáculos e desafios no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Em relação à escola, é idealizado e defendido no RCNEI que as escolas indígenas devem atender características: comunitária, intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada. Assim ele apresenta:

**Comunitária**, a escola deve ser conduzida pela própria comunidade de acordo com suas concepções e princípios, essa abordagem vale para tanto para a construção do currículo como para administrá-la, incluindo a liberdade de decisão ao calendário escolar, os objetivos, os conteúdos e os espaços.

**Intercultural**, a escola deve adotar e manter a diversidade cultural e linguística, não considerando uma cultura superior à outra; mas sim, estimular o entendimento e o respeito entre os indivíduos de diferente identidade étnica.

**Bilíngue/multilíngue**, os povos indígenas se comunicam através do uso de uma ou mais línguas, assim é fundamental o uso do bilíngue ou multilíngue no ensino desenvolvido, pois serve também para a valorização cultural, neste sentido, a linguagem é uma forma de expressar a identidade cultural de um determinado povo.

**Específica e diferenciada**, nesta abordagem a escola deve ser concebida e planejada como reflexo dos anseios particulares das comunidades indígenas e em determinados aspectos, seja cultural ou linguístico para reger o funcionamento escolar, uma vez que esses aspectos se diferenciam dos demais sistemas de ensino, como o caso do não indígena.

Diante dessas características, a elaboração deste Referencial em atendimento a determinação da LDB, foi estabelecida a diferenciação das escolas indígenas das demais escolas do sistema, pela participação comunitária, pelo respeito à diversidade cultural e à língua materna que faz dessa escola um diferencial devido seus valores e princípios.

A nova escola defendida tinha a comunidade indígena como central em sua elaboração, seria diferenciada das demais escolas, atendendo às particularidades de cada comunidade na qual estaria inserida. Esta escola deveria ser intercultural, ou seja, uma escola que permitisse o diálogo horizontal entre os saberes universais e os saberes indígenas, uma escola que fosse bilíngue e não impondo a língua portuguesa, mas que valorizasse a língua materna e ao mesmo tempo possibilitasse o acesso à língua nacional (MEIRE; NUNES, 2015, p. 3525).

Neste sentido, a escola indígena é domínio complexo que deve se constituir um espaço privilegiado da comunidade voltado para a cidadania, pois ela exerce um papel primordial no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

A inserção das escolas indígenas no sistema de ensino do País, como modalidade de ensino e categoria de escola indígena, difere de outras escolas existentes no sistema, e obriga as instituições mantenedoras a se organizarem, a aprenderem a lidar como o novo contexto social da diversidade cultural, de prover novos instrumentos democráticos que garantam atendimento dos direitos de cidadania (MAGALHÃES; LANDIM, 2013, p. 46).

É importante frisar que no RCNEI (1998) é evidente que há uma preocupação com as características da escola indígena, neste sentido Grupioni (2006) contribui ao elucidar que essas características pensadas para as escolas indígenas não atendem todas as instituições de ensino, pois o que ocorre em muitas terras indígenas é ainda uma escola distante da

comunidade, sem recursos pedagógicos e didáticos a não ser a lousa, o giz e monolíngue (português) no ensino para as crianças, menosprezando os saberes nativos em prol da difusão de informações contidas em livros didáticos que são descontextualizados e “incompreendidos” por boa uma parcela dos professores, sobretudo os indígenas.

Embora muitas instituições escolares estejam passando por esses desafios citados, espera-se que a escola possa, então, desempenhar um importante e necessário papel no processo de autodeterminação e que o Estado de fato atenda essas características fundamentais para a configuração de uma escola indígena e que ofereça no mínimo estruturas básicas para os profissionais desenvolverem seus trabalhos.

É evidente para Grupioni (2006) que somente na medida em que os povos assumirem as escolas, se apropriando delas nas tomadas de decisões tanto nos aspectos pedagógicos como nos aspectos gerenciais, que elas serão escolas indígenas de fato e com “cara indígena”. Para isso, é preciso que todas as comunidades participem do seu dia a dia escolar, de modo que elas possam estar a serviço de seus interesses e dando respostas às demandas que por elas são formuladas. Diante disso, o RCNEI (1998) dispõe que:

A escola não deve ser vista como o único lugar de aprendizado. Também a comunidade possui sua sabedoria para ser comunicada, transmitida e distribuída por seus membros; são valores e mecanismos da educação tradicional dos povos indígenas (BRASIL, 1998, p. 23).

Nessa abordagem a escola não é o único local para a construção da aprendizagem desenvolvidos nos alunos, é defendido que a escolas indígenas devem seguir suas características convenientes, sem negar os princípios da educação indígenas que são:

- Uma visão de sociedade que transcende as relações entre humanos e admite diversos "seres" e forças da natureza com os quais estabelecem relações de cooperação e intercâmbio a fim de adquirir e assegurar determinadas qualidades;
- Valores e procedimentos próprios de sociedades originalmente orais, menos marcadas por profundas desigualdades internas, mais articuladas pela obrigação da reciprocidade entre os grupos que as integram;
- Noções próprias, culturalmente formuladas (portanto variáveis de uma sociedade indígena a outra) da pessoa humana e dos seus atributos, capacidades e qualidades;
- Formação de crianças e jovens como processo integrado; apesar de suas inúmeras particularidades, uma característica comum às sociedades indígenas é que cada experiência cognitiva e afetiva carrega múltiplos significados econômicos, sociais, técnicos, rituais, cosmológicos (BRASIL, 1998, p. 23).

Esses princípios fazem parte da vida indígena e eles devem ser associados ao ambiente escolar, pois as características das escolas em conjunto com os princípios da educação escolar

buscam garantir os direitos à cidadania, para assim, construírem os denominados conhecimentos próprios que são os étnicos ou tradicionais.

Cabe elucidar ainda que o RCNEI é um documento complexo e extenso, que tem grande importância para o processo da EEI através de seus conteúdos. Nesse sentido, foram identificados aspectos de uma escolarização específica e diferenciada por ser uma educação com modos e costumes próprios dos povos indígenas, as quais diferenciam das demais escolas do sistema de ensino, assim, a escolarização disciplinar dos indígenas é materializada neste documento a partir de conteúdos específicos de cada área do conhecimento, como letras, matemática, história, geografia, ciências, arte e educação física, disciplinas essas que compõem o currículo escolar da época para o ensino fundamental.

## **2.2. A geografia proposta no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**

Podemos verificar que na história da EEI, os conhecimentos geográficos estão presentes nas diversas formas do aprender, seja na construção social de um documento, nas ações pedagógicas ou nos conteúdos abordados em sala de aula com a relação entre aluno e professor. Pois, cada povo possui em si, sua própria geografia e constrói seus conhecimentos geográficos.

Neste sentido, iremos adentrar sobre a disciplina de geografia presente no RCNEI, com ênfase na perspectiva construtivista<sup>7</sup>, identificando os elementos que possibilitam refletir nas comunidades indígenas, como foi estruturado o ensino de geografia, a relação dos conceitos geográficos com os espaços vividos dos alunos.

A discussão sobre a Geografia escolar e as propostas de reorganização curricular reascendeu com o aparecimento recente de documentos oficiais como a LDB, os PCNs, os Programas Curriculares estaduais e municipais. Cavalcanti (1999) destaca que o resultado dessa discussão pode ser situado na busca para consolidar um projeto oficial para o ensino de Geografia ou investigar os modos alternativos e mais autônomos de trabalho, sem o vínculo explícito às orientações de caráter oficial.

Neste sentido, Cavalcanti (1999) faz um balanço a partir de estudos para encontrar orientações curriculares que convirjam para uma proposta de ensino de Geografia com grande

---

<sup>7</sup> Construtivismo significa a ideia de que nada, a rigor, está pronto e acabado, especificamente o conhecimento, pois ele não é dado em nenhuma instância como algo terminado. Ele se constitui pela interação do indivíduo com o meio físico e social (Becker, 2009).

valor na formação de cidadãos críticos e participativos. Para isso, essa autora elucida as “ideias motrizes” como:

- O construtivismo como atitude básica do trabalho com a Geografia escolar.
- A “geografia do aluno” como dimensão do conhecimento geográfico construído em sala de aula.
- Seleção de conceitos geográficos básicos para estruturar os conteúdos de ensino.
- Definição de conteúdos procedimentais e valorativos para a orientação das ações, atitudes e comportamentos sócios espaciais.
- O construtivismo como atitude básica do trabalho com a Geografia escolar.

Neste sentido, essa pesquisa na área disciplinar contida no RCNEI se norteia nas motrizes e se debruçam na perceptiva frisada por Cavalcanti (1999). É importante destacar de forma mais abrangente que o RCNEI procura enfatizar a necessidade de uma construção curricular rompendo as formalidades rígidas de planos e programas estatísticos e nele a construção de conhecimentos são pautados na dinâmica da realidade concreta e na experiência educativa vivida pelos alunos e professores.

Magalhães e Lindim (2013) dialogam com Leão (1999) ao partirem da ideia que as concepções sobre a educação também fazem parte dos caminhos tomados pela humanidade em sua incansável procura pela cultura e conhecimento, no caso da educação indígena presente no RCNEI é tratada como uma educação diferenciada que vem sendo construída pelos povos indígenas e reconstruída pelo governo para entender a realidade das comunidades, assim, Magalhães e Landim (2013) afirmam ainda que a EEI busca incluir nas culturas os aspectos da realidade coletiva e sobre suas imagens de mundo, as diferentes visões de mundo podem ser perpassadas por elementos da geografia, calcados tanto em elementos jurídicos e institucionais como no cotidiano dos povos indígenas, pois:

Perceber como a Geografia é tratada nas normas e leis institucionais para a educação indígena é entender como são formadas as bases da concepção de geografia e seus conceitos chaves, dando possibilidades para compreendê-la dentro de um contexto educacional diferenciado, fornecendo subsídios para uma prática mais instigante dentro da sala de aula, além de ser basilar na compreensão do espaço escolar indígena (MAGALHÃES; LANDIM, 2013, p. 43).

Em relação ao ensino de Geografia presente no RCNEI, é destinado um capítulo para esta área do conhecimento e nele são apresentados os conteúdos com linguagens simples, tem muitas ilustrações construídas conforme o “olhar indígena” para cada tema e os assuntos geográficos são direcionadas aos problemas vivenciados pelas comunidades no território brasileiro. Assim, no RCNEI a dimensão geográfica se estrutura da seguinte forma:

I- Por que estudar Geografia nas escolas indígenas.

1. O espaço geográfico.

2. O que é Geografia?

II- Para que estudar Geografia?

1. O mapa da terra.

2. A vontade de saber.

III- Sugestões de Temas.

1. Por onde começar?

2. Temas de estudo.

2.1. Os espaços geográficos da aldeia, do território e de outros territórios.

2.2. O espaço geográfico brasileiro.

IV- Sugestões de trabalho.

V- O ensino da Geografia e a Avaliação.

VI- Indicações para a formação do professor.

VII- Bibliografia.

Para análise do conteúdo presente no referencial curricular, identificamos elementos do construtivismo, no qual são evidenciados através do referencial curricular que o conhecimento prévio do aluno é levado em consideração aos demais conhecimentos geográficos e há um diálogo em ambos os conhecimentos. Neste sentido o RCNEI (1998) destaca que:

Da vida de cada povo nasce uma geografia. Os alunos e alunas indígenas como todos os outros trazem para a escola seus conhecimentos geográficos. Esses conhecimentos devem ser o ponto de partida e chegada da geografia na escola. No caminho, há um diálogo entre o conhecimento geográfico do aluno e a geografia escolar não indígena (BRASIL, 1998, p. 229).

É salientado também neste documento que a geografia deve servir como instrumento para os povos indígenas compreenderem melhor o mundo do não indígena e poder discorrer com ele, descobrindo que não existe apenas uma geografia, mais outras, inclusive a geografia do não indígena. Para um diálogo desta abordagem construtivista presente em geografia do RCNEI e Cavalcanti (2002), é considerado que o ensino de geografia é processo em construção e os alunos indígenas são os sujeitos ativos.

Os objetivos de ensino de geografia aqui apresentados orientam a estruturação de conteúdos e modos de encaminhá-los nas atividades de sala de aula para as propostas pedagógicas de cunho sócio construtivista, que considera o ensino como processo de construção de conhecimentos e o aluno como sujeito ativo nesse processo (CAVALCANTI, 2002, p.18).

Diante disso, “o ensino de Geografia baseia-se no sócio construtivismo, devendo considerar o conhecimento prévio do aluno como porta de entrada como também colocá-lo como sujeito do conhecimento” (MAGALHAES; LANDIM, 2013, p. 49). Ainda nesta perspectiva, Castellar (2005) contribui ao afirmar que no construtivismo, o conhecimento não é visto como uma mera cópia do mundo, mas sim como um processo para a compreensão da realidade, a partir das representações que cada pessoa tem com o objeto, em consonância aos seus próprios conhecimentos e experiências.

A Geografia, enquanto disciplina escolar deve possibilitar o diálogo com os saberes, fazendo trocas de conhecimentos entre alunos e professores, essas relações e contribuições a partir de seus conceitos como: espaço, lugar, paisagem ou território, são necessários que interligue com as referenciais culturais. Para Meira (2016), deve estar clara para o professor a relação do conteúdo com a realidade dos alunos para que os objetivos sejam atingidos, pois não são os conteúdos que definem o ensino, mas a leitura geográfica que o professor faz desses conteúdos ao relacioná-los com os espaços culturais dos alunos.

Nessa esfera o professor se apresenta como mediador do conhecimento científico ao conhecimento prévio do aluno, assim “se o professor de geografia é o mediador no processo de formação do aluno, se a qualidade dessa mediação interfere nos processos intelectuais, *afetivos* e sociais do aluno, ele tem a tarefas importantes a cumprir”, (CAVALCANTI, 2002, p. 20), pois o trabalho da educação geográfica na escola consiste em levar aos alunos uma consciência da espacialidade das coisas, dos fenômenos que os vivenciam.

No RCNEI (1998) é destacado que a geografia permite conhecer e explicar o mundo por meio do estudo sobre o espaço geográfico, levando em conta o que se vê nas paisagens, o que se sente e com que as pessoas se identificam nos lugares, o que são referências significativas para os povos indígenas, para conviver, trabalhar e produzir sua cultura nos territórios. Nesse sentido, “o estudo da geografia pode alargar os conhecimentos já existentes, contribuir para a luta contra os preconceitos e em favor do sentimento da pluralidade e apresentar respostas sobre outros povos e sobre fenômenos da natureza” (BRASIL, 1998, p. 229). Diante disso, a geografia possibilita conhecer o mundo através de seus conceitos geográficos, Magalhães e Landim (2013) dialogam com o referencial e destacam que:



Segundo o referido documento estaria pautada em três conceitos chaves: Paisagem (o que se vê), Lugar (o que se sente e com que a pessoa se identifica) e Território (que são referências significativas para os povos e indivíduos, para conviver, trabalhar, e produzir a sua cultura) (MAGALHÃES; LANDIM, 2013, p. 49).

Além desses três conceitos chaves citados por Magalhães e Landim (2013), o RCNEI também elucida o espaço. Assim, “o espaço geográfico é um espaço sagrado, construído em íntima relação sociedade/natureza. O elemento definidor dessa construção é a cultura, o trabalho, a forma de apropriação do espaço” (RCNEI, 1998, p. 226). A noção de espaço aqui trabalhado envolve não só as ações de uso e modificação do lugar ou da paisagem, mas sim a relação afetiva com o imaginário, sendo ele um espaço com relação a uma visão de mundo.

Seja onde for que viva um povo, ele se relaciona com o seu espaço e cria um modo de entendê-lo e explicá-lo, ou seja, a sua geografia. Cada um tem à sua maneira de entender e de se relacionar com a terra, com as águas, com as plantas, com o céu, com a chuva, com o vento, com o sol e com outros povos, outras formas de interpretação do espaço (BRASIL, 1998, p. 225).

Além de interpretação dos conceitos geográficos a luz da realidade indígena, é frisada no RCNEI a temática “o que é geografia?”, com o direcionamento aos professores que trabalham na EEI de todo território brasileiro. Para responder essa pergunta, professores indígenas escreveram textos sobre o que é a geografia durante seus cursos de formação e esses registros foram explanados no referencial, diante disso, nesse documento temos os relatos dos professores indígenas do Acre e do Sudeste do Amazonas em 1992, respectivamente:

[...] Geografia é a divisão das águas. E igarapé, igapó, lago, açude, mar. E a medição da terra, a demarcação e fotografia, desenho, cor, é um mapa. E descobrir e aprender o que tem um mapa. Geografia é o homem que transforma muitas coisas, a mata numa cidade, a terra num roçado, a folha num remédio, a madeira em barco, a macaxeira em farinha.

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

Nesses relatos está evidente que os professores relacionam a geográfica a partir de suas experiências vividas, pois a geografia dialoga com os saberes das comunidades indígenas. Outra maneira que podemos elucidar essa temática é através do desenho presente no livro “geografia indígena: parque indígena do Xingu” publicado pela Secretária de Educação Fundamental em 1995 e está ilustrado no RCNEI, no qual dialoga com a temática sobre “o que é geografia?”

Imagem 01- visão de mundo indígena sobre o que é geografia.



Fonte: Livro “geografia indígena: parque indígena do Xingu” (SEF, 1995).

Esse desenho foi feito por *Mataki Kayabi* e teve grande influência nas obras direcionadas sobre a EEI, nele é frisado o olhar indígena sobre a dimensão geográfica, pois a SEF (1995) afirma que a geografia é aprender e entender todas as coisas do mundo, neste sentido, no livro “geografia indígena: parque indígena do Xingu”, *Matari Kayabi* ressalta através desse desenho que geografia é os continentes, o oceano, a terra, o mar, o sol, a chuva, a roça, o fazendeiro. Geografia é saber as divisões da terra, pois é um estudo para localizar as coisas do mundo. Nesse sentido, o RCNEI (1998), também usa essa imagem para explicar a visão de mundo sobre o olhar indígena, levando em consideração que cada povo do mundo vive em lugares diferentes e cria diferentes maneiras de entender os conceitos geográficos.

Diante do explanado, o RCNEI é um documento que leva em consideração os aspectos da realidade indígena e na dimensão geográfica busca-se construir os conceitos elencando aos saberes dos alunos para a compreensão de mundo, tanto em escalas global ou local. Para o arcabouço geral, esse documento foi analisado na perspectiva construtivista, que defende uma escola plural, específica e diferenciada com suas características próprias e tem na proposta do ensino de geografia um olhar direcionado a construção dos conceitos relacionados aos cotidianos dos alunos e professores. Diante desses elementos, foi possível constatar o que o RCNEI (1998) se preocupou em refletir as comunidades indígenas de forma abrangente, levando em consideração as especificidades dos os povos indígenas no território brasileiro.

### 3. O ENSINO DE GEOGRAFIA NA ESCOLA INDÍGENA *TATAKTI KYIKATÊJÊ*

Nesta abordagem iremos analisar se o RCNEI reflete no ensino de geografia desenvolvido na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio *Tatakti Kyikatêjê* (E.E.I.E.F.M *Tatakti Kyikatêjê*). Para isso iremos realizar uma contextualização da comunidade relacionando com a escola *Tatakti kyikatêjê*, para podermos dialogar sobre o campo disciplinar de geografia presente nessa mesma.

Neste sentido, partimos de uma breve contextualização do povo *Kyikatêjê* a luz do seu processo migratório para o estado do Pará e sua localização atual, em seguida frisamos sobre a escola, o calendário, os conteúdos e daremos exemplos através de nossas práticas vivenciadas na comunidade.

É importante frisar que a EEI veio sendo trilhada por desafios ao longo do tempo e isso não se diferencia na educação escolar da aldeia *Kyikatêjê*, embora estejam em temporalidades diferentes. Diante disso, articulamos essas ideias a partir da relação do processo de ensino e aprendizagem, pois assim como a aldeia, a escola também cria sua espacialização. Convém ressaltar que os diversos espaços da aldeia também fazem parte do ensino, porém daremos mais ênfase à escola, ou seja, ela terá mais intensidade para podermos refletir sobre a contribuição geográfica na escola *Tatakti Kyikatêjê*.

Iremos utilizar como documentos primordiais para este momento o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, pois é ele que respalda as ações que devem se desenvolver no ambiente escolar, convém elucidar que o PPP é referente ao ano de 2013, pois neste ano foi à última versão atualizada segundo o relato do professor indígena de Geografia Jans Waritana Dias *Achurê Karajá* e a coordenação pedagógica da escola. Além desse projeto, vamos usar o planejamento anual do curso de geografia e o plano de aula deste professor, esses dois últimos materiais citados são referentes ao 6º ano do ensino fundamental, no turno vespertino. Cabe destacar que a escolha desta turma foi sugerida pelo professor Jans *Karajá* devido ao fato de termos realizado atividade com ela.

O professor Jans contribuiu com esses materiais como também foi entrevistado, é importante destacar que a nossa experiência na prática vivenciada na aldeia também será relatada, pois durante a pesquisa no Programa Institucional de Bolsa de Pesquisa e Extensão (PIBEX) pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) entre os anos de 2016 a 2017, observamos ações em que a comunidade trabalhou na escola e que contribuíram para a análise sobre a EEI. Assim essa pesquisa no programa foi intitulada como “a formação

de professores indígenas e o ensino de geografia: o desenvolvimento dos conceitos geográficos em escolas das aldeias *Aikewara Suruí* e Gavião *Kyikatêjê*”.

Diante disso, nossa pesquisa se debruça sobre o ensino de geografia na escola *Tatakti Kyikatêjê*, buscando analisar como o ensino geográfico é desenvolvido e se o RCNEI reflete sobre ele, convém elucidar que temos como instrumento norteador o RCNEI de 1998, o PPP de 2013 e os materiais cedidos (planejamento anual do curso e o plano de aula) pelo professor indígena de geografia, com isso traçamos a linha temporal linear sobre a educação escolar *Kyikatêjê*.

### 3.1 Da aldeia à escola *Tatakti Kyikatêjê*

A aldeia indígena *Kyikatêjê Amtàti* tem em sua trajetória o processo de transferência, isso ocorreu quando o povo *Kyikatêjê* foi transferido do Maranhão pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) para ficarem no estado do Pará no final da década de 60. Fernandes (2010) afirma que essa comunidade, já em solo paraense ficou alocada junto com os povos *Parkatêjê* e *Akrãtikatêjê*<sup>8</sup>.

No decorrer dos anos, em 2001 depois de uma divergência com o povo *Parkatêjê*, o grupo indígena *Kyikatêjê* se deslocou para outra área da Reserva Indígena Mãe Maria (RIMM), cabe destacar que nesta reserva indígena paraense existem outros grupos étnicos que dividem o mesmo território, neste sentido, a aldeia se localiza atualmente na RIMM, na BR 222, no Km 25 do município de Bom Jesus do Tocantins no estado do Pará.

Como frisamos uma breve contextualização da aldeia, neste momento iremos ressaltar também a da escola indígena que fica na comunidade *Kyikatêjê*, pois a trajetória desta instituição de ensino começou em 2003, sendo criada a partir de lutas e dedicação desse povo que conseguiu obter pela Secretária Executiva de Estado de Educação (SEDUC) a autorização de seu funcionamento como anexa à Escola Estadual de Ensino Fundamental Raulino Brito. Nesse momento, a educação escolar era ofertada apenas ao ensino fundamental de 1ª à 4ª série e a educação infantil.

A condição de anexa possibilitou a contratação dos professores pela SEDUC, mas não autonomia administrativa, financeira e pedagógica almejada pela comunidade. Os entraves burocráticos, a demora na efetivação dos contratos, o não repasse dos recursos devidos à escola e a necessidade de construção do prédio próprio (PARÁ, 2013, P. 21).

---

<sup>8</sup> *Parkatêjê* e *Akrãtikatêjê*, também são grupos indígenas que vivem na Reserva Indígena Mãe Maria.

Desde a sua autorização como anexa à escola indígena apresentou entraves burocráticos e isso também no ensino, pois como a escola só oferecia até a primeira etapa do ensino fundamental, os alunos da 5ª à 8ª série e os alunos do ensino médio tinham que se deslocarem para as escolas em Marabá.

Somente em 2007, conforme portaria de nº 081/2007, a escola foi desanexada e reconhecida como Escola Estadual de Ensino Fundamental *Tatakti Kyikatêjê*, o PPP (2013, p. 21) destaca que “no início do mesmo ano, a comunidade decide pelo início das atividades letivas referentes à segunda etapa do ensino fundamental”, em relação ao ensino Médio, a escola passou a funcionar desde a educação infantil até o ensino médio, em meados de 2010, ou seja, “a escola foi autorizada a funcionar desde a Educação Infantil ao Ensino Médio sob a Resolução de nº 232 de 15 de setembro de 2010 com o parecer de nº 264/2010 – CEE/PA” (PARÁ, 2013, P. 21), isso só ocorreu através de muitas reivindicações da própria comunidade.

Fica evidente que a escola na aldeia foi efetivamente construída mediante o protagonismo e mobilização que é marca *Kyikatêjê*, povo que desponta como referência na organização administrativa da comunidade, no desenvolvimento das ações em educação escolar [...] (FERNANDES, 2010. p. 8).

Sobre a questão da estrutura física, segundo o PPP (2013) a construção do prédio da escola foi iniciada em Abril de 2006, ela foi arquitetada em blocos, na imagem 02 podemos observar onde desenvolvem as atividades administrativas.

Imagem 02- Bloco onde se localiza a secretaria e coordenação pedagógica.



Fonte: Autoria própria.

Convém frisar que neste bloco estão as salas administrativas da escola, como a direção e a coordenação, um banheiro e outra sala que funciona como laboratório de arquivo da escola. Já na imagem 03, podemos identificar o bloco para o uso dos professores e alunos, ou seja, nesse estão às salas de aulas dos discentes e uma sala para o uso exclusivo do professor e possui em média 05 salas.

Imagem 03- Bloco de salas destinadas para o desenvolvimento das aulas.



Fonte: Autoria própria.

Como frisado anteriormente, a escola foi estruturada em blocos e eles estão interligados por um pátio, como podemos observar na imagem 04.

Imagem 04- Vista dos blocos da escola *Tatakti Kyikatêjê*.



Fonte: Autoria própria.



Na imagem 04, está o bloco do refeitório e nele também possuem dois banheiros para o uso dos discentes, cabe destacar nessa imagem a existência de um espaço no formato circular que ligam todos os blocos, ele funciona como o pátio da escola onde são realizadas as atividades interdisciplinares, eventos e outros. Ele também funciona como área de lazer durante o recreio escolar como podemos observar na imagem abaixo.

Imagem 05- Recreio escolar



Fonte: Autoria própria.

Diante disso, os espaços físicos da escola atendem aos parâmetros básicos técnicos de infraestrutura, a Secretaria de Educação Básica (SEB, 2016) destaca que as escolas devem apresentar em seus parâmetros básicos como energia, sanitários, coleta de lixo, água e outros, devem também ter acesso privilegiado, atendendo às necessidades de higiene e saúde de seus usuários. Seguindo esse parâmetro podemos afirmar que ela está apta para o funcionamento, embora faltasse melhorar alguns aspectos como os equipamentos eletrônicos (ar condicionado ou ventiladores), pois nem todos estão funcionando adequadamente, também, vale destacar que o modelo arquitetônico da escola não reflete sua própria organização espacial circular, sendo o mesmo das escolas não indígenas, blocos de salas de aula interligados, considerando a escola como extensão de seu grupo social, sua organização espacial deveria refletir sua aldeia e modo de vida.

Dada à estrutura física e o planejamento do ensino, cabe frisar que as escolas indígenas são amparadas por lei, em específico a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de nº 9394/96, em seu art. 79 define que os programas de planejamento e ensino devem ser desenvolvidos pelas

presenças das comunidades, com intuito de fortalecer suas culturas. Sendo assim, o planejamento de ensino deveria apresentar um calendário próprio, os conteúdos, entre outros.

Sobre o calendário desenvolvido na escola *Tatakti Kyikatêjê*, o PPP (2013, p.7) destaca que “o calendário anual da escola é elaborado de acordo com o fluxo econômico e cultural da comunidade. Nos dias reservados à cultura, professores e alunos participam das atividades de acordo com os encaminhamentos dos professores *Kyikatêjê* e lideranças”, ele complementa ainda que:

[...] o calendário escolar está sempre em construção, porque as brincadeiras, as caçadas e as danças não têm dia definido, nem hora marcada para acontecer, porque baseados no tempo e espaço *Kyikatêjê*. Por isso, a escola não pode ser um espaço desconectado da vida (PARÁ, 2013, P. 29).

Em relação aos conteúdos, consta também no PPP (2013) que a escola trabalha os conteúdos que busquem contemplar os anseios da comunidade, neste sentido a educação escolar do povo *Kyikatêjê* parte do princípio de que a aldeia apresente autonomia sobre a educação escolar, “isso significa que legalmente as escolas indígenas estão amparadas para desenvolverem programa de ensino, calendários e materiais didáticos, enfim, para organizarem a vida escolar de acordo com as especificidades culturais e linguísticas” (PARÁ, 2013, P. 19), porém este mesmo documento ressalta ainda que:

Infelizmente, na prática, a implementação desses programas ainda se constitui desafio aos povos indígenas e instituições de fomento a educação escolar indígena, que enfrentam inúmeras dificuldades para efetivação dos dispositivos previstos e garantidos por lei (PARÁ, 2013, p. 19).

Apesar da organização geral da escola – espaço físico, planejamento e conteúdos – necessitar refletir a realidade da comunidade, observa-se que nem o espaço da escola é organizado a partir de sua realidade, como também o planejamento de ensino, ainda que haja o esforço de refletir sua cultura, ainda há imposição do calendário da SEDUC, assim como os conteúdos ainda são planejados a partir dos livros didáticos.

Com isso podemos elucidar que a escola *Tatakti Kyikatêjê* apresenta inúmeros desafios em relação a sua autonomia, pois isso foi perceptível nas entrelinhas do documento, através de Luciano (2006, p. 161), conforme citado pelo PPP (2013, p. 19) que afirma:

As causas dessas dificuldades são diversas, mas duas podem ter maior responsabilidade. A primeira delas é relativa ao próprio modelo de sistema educacional, que ainda condiciona certos princípios, métodos e conteúdos universais para o estabelecimento de uma escola na comunidade, sem os quais a escola não pode ser aprovada pelos Conselhos de Educação, o que dificulta aos estudantes indígenas darem continuidade aos seus estudos. O modelo educacional ainda



concebe a escola para os índios como instrumento de integração, de civilização linear e gradativa. Por isso, trabalham com a lógica de séries como etapas evolutivas e seletivas. A segunda causa é consequência da primeira: a ausência deliberada de recursos financeiros para a produção de materiais didáticos próprios e específicos e que passa pela necessidade de qualificação adequada dos recursos humanos que atuam nas escolas indígenas [...] (LUCIANO, 2006, P. 161. *Apud.* PPP, 2013, 19).

Embora a escola apresente esses obstáculos contidos em seu PPP, ela tem buscado alternativas para superá-los, através de parcerias com ONGs, universidades privadas, públicas federais e estaduais, redes de comunicação, assessorias de movimento indígena e das instituições de apoio aos povos indígenas que auxiliam nesta luta.

Sobre o processo de ensino e aprendizagem dos alunos na escola *Tatakti Kyikatêjê*, acontece em todos os espaços, não apenas no ambiente escolar, por isso cabe apresentar como a aldeia se especializa, neste sentido Fernandes (2010) afirma que a aldeia *Kyikatêjê* foi construída conforme padrão *Timbira*, ou seja, é um padrão circular formado pelas casas e no centro do círculo se localiza o *Kajipôkre*<sup>9</sup>, trata-se de um espaço para todos e cuidado por todos da aldeia, além do pátio, existem outros e cada um exerce suas finalidades, diante disso a imagem 06 é do acervo da associação indígena Gavião *Kyikatêjê Amtàti*, adaptada por Fernandes (2010), nomeia todos os espaços que compõem a aldeia.

Imagem 06- Vista aérea da aldeia *Kyikatêjê*.



Fonte: Fernandes (2010)

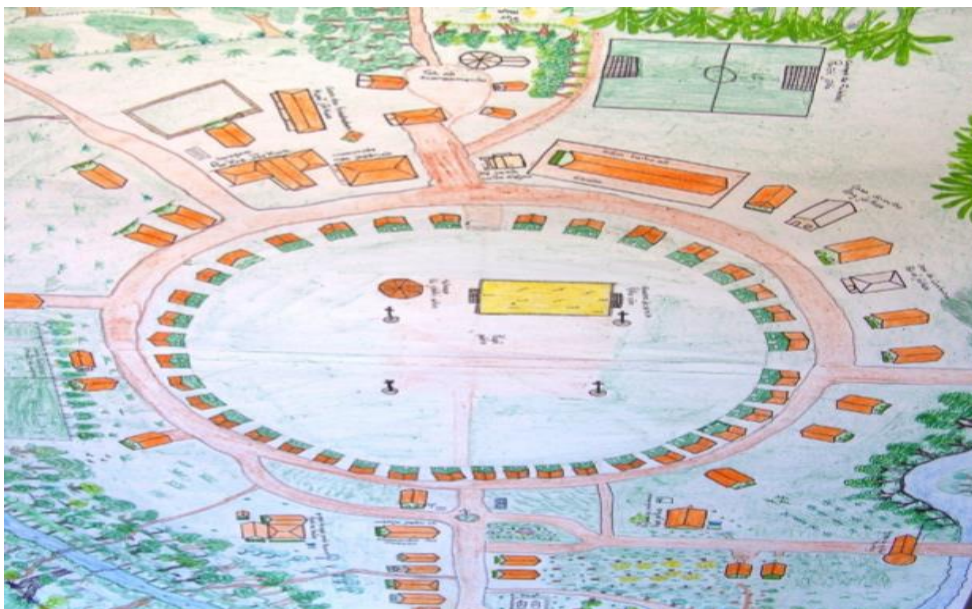
<sup>9</sup> O *kajipôkre* é uma palavra indígena que significa pátio, é um local de importância simbólica, nele ocorrem as representações culturais, políticas e outras, ou seja, é o local onde são realizadas as reuniões, as danças, os rituais, as disputas e demais brincadeiras. (Fernandes, 2010)

A imagem acima ilustra a espacialização da aldeia e nela estão os nomes destacados em amarelo como o pátio (*Kajipôkre*) que fica no centro do círculo formado pelas casas, a escola, o campo de futebol, o acampamento, a associação da comunidade, o abatedouro e o posto de saúde. Convém frisar que esses espaços são trabalhados para o benefício social e qualquer mudança em sua configuração é repassada para o cacique<sup>10</sup> da comunidade.

Diante disso, a aprendizagem dos alunos é construída em conjunto com a comunidade e ela acontece em todas as áreas da aldeia. Por mais que nosso enfoque seja a escola, não podemos anular os outros espaços, pois é nítido que todos eles são trabalhados no processo de ensino e aprendizagem, tanto pelo professor que executa sua aula dentro ou fora da sala de aula, como para a comunidade que também participa ativamente ensinando aos alunos sobre questões culturais e etc. Neste sentido, a escola e as lideranças trabalharam em conjunto para a construção do conhecimento, levando em consideração o cotidiano de seus alunos.

Na imagem 07 podemos observar o desenho da aldeia, que foi desenvolvido pelos educandos e por lideranças da aldeia *Kyikatêjê*, nela está a espacialização e se assemelha com a imagem 06 adaptada por Fernandes (2010).

Imagem 07- Desenho da aldeia *Kyikatêjê*



Fonte: Projeto Político Pedagógico (2013)

Nesta figura podemos identificar que o conhecimento espacial da aldeia foi trabalhado no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, pois observamos acima a escola se

<sup>10</sup> O cacique é um importante ser na vida tribal, ele faz o papel de chefe, pois organiza e orienta os restantes dos índios. Disponível em: <<http://www.sohistoria.com.br>> Acesso em: 17 de Mar. de 2018.

preocupou em trabalhar o cotidiano e o vivido dos discentes, assim Fernandes (2010) destaca que:

No desenho da aldeia feito pelos educandos da escola e lideranças é possível perceber a ideia de comunidade que opera no grupo, que integra todos os espaços de vivência: a escola, o pátio, as roças, o campo de futebol, o acampamento, a sede da associação, a mata, as casas que compõem o círculo e as que estão fora dele, mas integradas numa única representação (FERNANDES, 2010, P. 37).

Neste sentido, a comunidade trabalha em conjunto com a escola, seja nas tomadas de decisões administrativas, políticas ou pedagógicas, sempre qualquer ação educacional direcionada para a aldeia *Kyikatêjê*, no que se refere à EEI, tem que ser repassada primeiramente pela aprovação do cacique, assim como ocorreu com o desenvolvimento desta pesquisa de conclusão de curso.

Outra importante ação participativa da comunidade sobre a EEI que podemos constatar foi à realização da segunda Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (II CONEEI), que na ocasião participamos como pesquisadores/bolsista do projeto intitulado “A formação de professores indígenas e o ensino de geografia: o desenvolvimento dos conceitos geográficos em escolas das aldeias dos *Aikewara Suruí* e *Kyikatejê*” da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Neste aspecto, foi observado que durante a realização da II CONEEI nos dias 30 e 31 de Janeiro de 2017, na escola *Tatakti Kyikatêjê* da aldeia *Kyikatêjê* a comunidade sempre se integrava nas tomadas de decisões pontuando suas inquietações e contribuições.

A II CONEEI contou com o apoio e participação de vários representantes de outras etnias, representantes da SEDUC, professores e alunos de universidades e outros que abraçam a causa. Assim, esta conferência deu-se em âmbito local e foi resultado da luta e reivindicação dos povos para discutirem as políticas educacionais voltadas para o ensino escolar dos povos indígenas, convém destacar que esta conferência foi organizada em três etapas, porém participamos apenas da primeira que foi realizada na comunidade *Kyikatêjê*, Aguiar (2017) afirma que o objetivo da II CONEEI é fortalecer o protagonismo e a autonomia dos povos indígenas dentro dos projetos de educação escolar nas aldeias da abrangência, no caso desta a 4ª Unidade Regional de Ensino (URE), com sede em Marabá.

Assim, esta conferência realiza parceria com as comunidades indígenas para etapas seguintes, sendo que a segunda é no âmbito regional e a terceira nacional. Aguiar (2017) destaca ainda que no ano de 2017 o tema da conferência foi “O Sistema Nacional de Educação e a Educação Escolar Indígena: regime de colaboração, participação e autonomia

dos Povos Indígenas”. A imagem 08 mostra o último dia da realização da conferência na escola indígena *Tatakti Kyikatêjê*.

Imagem 08 - II CONEEI na aldeia *Kyikatêjê*.



Fonte: Autoria própria.

Como podemos observar na imagem 08 a conferência local, a comunidade *Kyikatêjê* participa das ações relacionadas à EEI, principalmente na escola *Tatakti Kyikatêjê*, que foi um dos palcos da conferência local e nela estão as lideranças indígenas, professores da escola *Tatakti Kyikatêjê*, pesquisadores de projetos de universidades entre outros, assim, Aguiar (2017) ressalta que teve participação das instituições de ensino superior que realizam trabalhos e pesquisas em EEI, membros das comunidades indígenas, representantes da SEMED, da FUNAI, de estudantes e professores indígenas e não indígenas como também de outras instituições parceiras que debateram os cinco eixos que apresentaram propostas para a Conferência Regional e indicando os delegados (as) indígenas que representarão as aldeias. Tais eixos foram:

- 1- Organização e gestão da EEI.
- 2- Práticas pedagógicas diferenciadas na EEI.
- 3- Formação e valorização dos professores indígenas.
- 4- Políticas de atendimento à EEI na educação básica.
- 5- Ensino superior e povos indígenas.

Convém destacar que o relatório final dos eixos, foi elaborado pelos membros da comissão organizadora em conjunto com os participantes e todos poderiam contribuir para a



sua realização, concordando ou discordando das propostas. Cabe frisar que não tivemos acesso à cópia final, só podemos afirmar, no qual foi repassado pela comissão que o relatório seria apresentado na conferência regional. Diante disso, esta conferência é um exemplo que constatamos a presença da comunidade nas ações sobre a EEI.

Em relação à interculturalidade trabalhada na escola, o PPP (2013) destaca que “A escola indígena é o local em que os alunos têm acesso aos conhecimentos das demais culturas e aos conhecimentos da sua própria cultura”. É nítido que a questão cultural indígena nesta comunidade busca resistir aos modos tradicionais das crenças e costumes, embora a escola seja o local dos mais diversos conhecimentos, assim a interculturalidade é uma característica da escola *Tatakti Kyikatêjê*.

Como frisado anteriormente, todos os espaços da aldeia são trabalhados para a aprendizagem, a questão cultural é exemplo disso, pois podemos observar os aspectos culturais expressados através das pinturas ou nas danças. Ambas são marcas da identidade *Kyikatêjê*, assim é importante destacar que a educação escolar nessa aldeia busca abordar a importância em manter viva sua cultura, seja ela dentro ou fora do ambiente escolar, pois no caso da pintura, ela não se limita apenas em um lugar.

Diante disso, na imagem 09 é perceptível desde a entrada na aldeia que esse povo *Kyikatêjê* prima pela valorização cultural.

Imagem 09- Portaria da aldeia *Kyikatêjê*.



Fonte: Autoria própria.

Como podemos observar na imagem 09, a guarita (portão que dá acesso à aldeia) é pintada com os símbolos que representam os animais como a lontra, gavião, arara e outros. Essas pinturas possuem valores e identidades para comunidade, pois elas são a marca da identificação cultural do povo *Kyikatêjê* que representam a fauna.

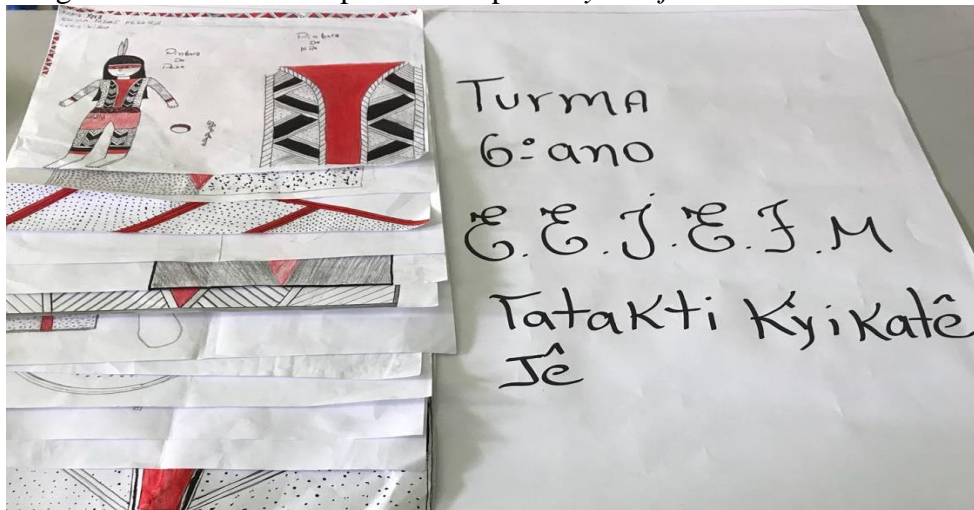
Cabe destacar que elas também são ensinadas tanto no seio familiar como na escola, neste sentido, as imagens 10 e 11 respectivamente, mostram as pinturas *Kyikatêjê*, sendo que a primeira é fixada na sala de aula e a segunda foi retirada durante a realização do estágio docente III, que realizei nesta escola indígena durante o quarto bimestre no ano de 2017, com a turma do 6º Ano do ensino fundamental, sob orientação do professor indígena Jans Waritana Dias Achurê Karajá.

Imagem 10- Pinturas do povo *Kyikatêjê* na escola *Tatakti kyikatêjê*



Fonte: Autoria própria.

Imagem 11- Desenho das pinturas do povo *Kyikatêjê* desenvolvido durante o estágio



Fonte: Autoria própria.

Nas imagens 10 e 11 são identificadas às pinturas do povo *Kyikatêjê* que simbolizam a fauna. A imagem 10 contém os traços e os nomes dos animais em português e na linguagem materna como: arraia, lontra, gavião, arara e peixe. Já na imagem 11, buscamos reforçar que as aulas de geografia na escola *Tatakti Kuikatêjê* são levadas em consideração a questão da cultural e isso foi perceptível na atividade em que os alunos do 6º ano, do turno vespertino desenharam como o resultado do Estágio Docente III de Geografia.

Convém destacar que os alunos desenharam algo que representasse sua cultura e que tinham um significado simbólico para eles, diante disso todos os alunos desenharam as pinturas indígenas do povo *kyikatêjê*, embora nem todos os discentes fossem indígenas, como afirma o professor Jans *Karajá* (2018) ao relatar na entrevista<sup>11</sup> que existem alguns alunos que não são indígenas, porém a maioria dos discentes da escola *Tatakti Kyikatêjê* é indígena.

Diante disso, as três imagens (imagem 09, as pinturas no portão de entrada da aldeia; imagem 10, as pinturas fixadas na sala do 6º ano e a imagem 11, desenhos dos alunos realizados no estágio), são formas pedagógicas que a escola e a comunidade trabalharam para enraizar sua cultura local. Neste sentido, cabe ressaltar que a interculturalidade ocorre nesta escola, pois os povos indígenas não vivem de maneira isolada culturalmente. Por mais que no decorrer do tempo muitos elementos culturais tradicionais tenham sido perdidos ou limitados como é o caso das crenças e costumes, isso é frisado no ensino dos alunos desta escola, pois nela busca-se resgatar os elementos culturais.

O PPP (2013) afirma que a escola *Tatakti Kyikatêjê* trabalha com elaboração de projetos pedagógicos entre eles o “Projeto Pintura Corporal” que foi concluído entre 2004 a 2005, ele foi desenvolvido por alunos da 1ª série e tinha como objetivo registrar através de textos, desenhos e fotos as pinturas do povo *Kyikatêjê*, nesse projeto a parte pedagógica consistiu no preparo da matéria prima utilizada e a pintura das crianças foram feitas pelos professores e alunos.

Assim, a escola *Tatakti Kyikatêjê* incentiva os alunos a manterem seus costumes tradicionais, outro exemplo foi observado durante a formação dos alunos do ensino médio da escola, realizado em Dezembro de 2017, na ocasião a comunidade *Kyikatêjê* homenageou os formandos através dos costumes indígenas como: as danças, a culinária, corrida de tora e outros, convém destacar que as narrativas das homenagens foram feitas na linguagem materna e também em português. A imagem 12 mostra os discentes da aldeia contando o hino nacional

---

<sup>11</sup> Entrevista concedida por KARAJÁ, Jans W. D. Achurê. [Fev. 2018]. Entrevistador: Adriane Pinheiro Teixeira. Bom Jesus do Tocantins, 2018. Arquivo em: mp3 (06:36 min.). O roteiro da entrevista encontra-se no apêndice.

em sua língua materna, esse momento foi marcante para a comunidade, pois os alunos usam o português como primeira língua.

Imagem 12- Homenagem na formação dos discentes do ensino médio.



Fonte: Autoria própria.

É importante destacar que o ensino nesta comunidade conta com o planejamento pautado para o respeito étnico tradicional. Sobretudo o linguístico, como é o caso do bilíngue ou multilíngue, segundo o PPP (2013) assim como o português pode ser falado de diferentes maneiras, a línguas indígenas também, pois ela apresenta variações dependendo da etnia, é necessário entender que muitas pessoas usam línguas ou variedades linguísticas para dizerem aos outros que são diferentes, ou seja, que têm uma identidade própria. Esse é um dos motivos que a escola *Tatakti Kyikatêjê* usa para reconhecer e respeitar a diversidade linguística, neste sentido a escola tem em seu quadro de disciplinas o componente curricular de língua indígena com professores bilíngues.

Assim, o PPP (2013) destaca que a língua indígena deverá tornar-se a língua de instrução da mesma forma como acontece com a oralidade, pois através desse processo os alunos aumentarão sua competência na escrita e na língua indígena como também poderá contribuir para a criação e desenvolvimento de funções sociais da escrita na língua indígena, sendo a escola o local ideal para se desencadear e reforçar tal processo.



É importante ficar claro que os esforços escolares de manutenção e revitalização linguísticas têm suas limitações porque nenhuma instituição, sozinha, pode definir os destinos de uma língua. Assim como a escola não foi à única responsável pelo enfraquecimento ou pela perda das línguas indígenas, ela também não tem o poder de sozinha, mantê-las fortes e vivas. Para que isso aconteça, é preciso que a comunidade indígena como um todo e não somente o professor deseje manter sua língua tradicional em uso. A escola assim é um instrumento importante, mas limitado: ela pode apenas contribuir para que essas línguas sobrevivam ou desapareçam (PARÁ, 2013, P. 57).

No caso da escola *Tatakti Kyikatêjê* os esforços se projetam para uma nova educação, pautada, sobretudo na valorização da cultura e na língua de cada povo, pois a escola se caracteriza pelo fato de ser: comunitária, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada. Através do PPP (2013) podemos abordar que a escola segue as características:

**Comunitária**, ela é planejada e conduzida pela comunidade indígena na organização do tempo e do espaço escolar, nas elaborações do seu próprio Projeto Político Pedagógico e do calendário anual, na seleção dos conteúdos, das práticas de avaliação etc. A comunidade é quem determina os espaços educacionais que são importantes, por exemplo, na caçada, no acampamento da aldeia, na coleta de frutos na mata, na colheita dos produtos cultivados, na preparação da roça comunitária, na corrida da tora, nas danças e brincadeiras tradicionais.

**Intercultural**, nesta característica a educação escolar baseia-se na relação de troca entre as culturas. A escola indígena é o local em que os alunos têm acesso aos conhecimentos das demais culturas e aos conhecimentos da sua própria cultura, promovendo uma troca de experiências socioculturais e linguísticas.

**Bilíngue/multilíngue**, a escola é multilíngue porque procura agregar as diversas línguas faladas em uma comunidade, inclusive o português, pois suas variações estão presentes em todos os meios de comunicação, nos livros didáticos, nas placas de identificação, nos caixas eletrônicos dos bancos, na internet, etc. Apesar do bombardeio da língua portuguesa nas culturas indígenas a escola *Tatakti Kyikatêjê* busca possibilitar ao aluno e a comunidade indígena, a possibilidade de contato com a língua mãe e o reconhecimento do seu valor cultural, social e histórico para as futuras gerações.

**Específica e diferenciada**, aqui a ação é planejada de acordo com os anseios e aspirações de cada povo em específico, com autonomia em determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação das escolas não indígenas. A educação escolarizada deve levar em consideração a língua, organização social, costumes, crenças, tradições, formas de ver e se relacionar com o mundo específico de cada grupo cultural, mesmo em uma sociedade que prega a unificação escolar.

Essas mesmas características da escola *Tatakti Kyikatêjê* estão contidas no RCNEI (1998), assim realizamos um quadro para identificarmos o que apresenta tanto o referencial curricular como o PPP (2013).

Quadro 03- Características da escola indígena *Tatakti Kyikatêjê*

<b>ESCOLA INDÍGENA</b>		
<b>CARACTERÍSTICAS</b>	<b>PPP DA ESCOLA TATAKYI KYIKATÊJÊ (2013)</b>	<b>RCNEI (1998)</b>
<b>Comunitária</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planeja e conduz junto com a comunidade indígena a organização do tempo e do espaço escolar.</li> <li>• Elabora o Projeto Político Pedagógico, calendário, seleciona os conteúdos disciplinares, avaliação e outros.</li> <li>• A comunidade participa das ações administrativas e pedagógicas da escola e determina os espaços para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.</li> </ul>	Deve ser conduzida pela própria comunidade de acordo com suas concepções e princípios, essa abordagem vale para tanto para a construção do currículo como para administrá-la, incluindo a liberdade de decisão ao calendário escolar, os objetivos, os conteúdos e os espaços.

<p style="text-align: center;"><b>Intercultural</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Baseia-se na relação de troca entre as culturas.</li> <li>• A escola indígena é o local em que os alunos têm acesso aos conhecimentos das demais culturas e aos conhecimentos da sua própria cultura.</li> <li>• Promovendo uma troca de experiências socioculturais e linguísticas</li> <li>• Disciplina de cultura e identidade.</li> </ul>	<p>A escola deve adotar e manter a diversidade cultural e linguística, não considerando uma cultura superior à outra; mas sim, estimular o entendimento e o respeito entre os indivíduos de diferente identidade étnica.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Bílingue/multilíngue</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Procura agregar as diversas línguas faladas na comunidade.</li> <li>• Uso do português e da linguagem materna.</li> <li>• Disciplina de língua indígena.</li> </ul>	<p>Serve para a valorização cultural, pois a linguagem é uma forma de expressar a identidade cultural de um determinado povo.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Específica e diferenciada</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planejada de acordo com os anseios e aspirações de cada povo.</li> <li>• Autonomia em determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação.</li> <li>• A educação escolarizada deve levar em consideração a língua, organização social, costumes, crenças, tradições e quaisquer formas de ver e se relacionar com o mundo.</li> </ul>	<p>A escola deve ser concebida e planejada como reflexo dos anseios particulares das comunidades indígenas em determinados aspectos, seja cultural ou linguístico para reger o funcionamento escolar, uma vez que esses aspectos se diferenciam dos demais sistemas de ensino, como o caso do não indígena.</p>

Fonte: PPP (2013) e RCNEI (1998). Org.: Autoria própria.

Diante disso, essa característica contida no quadro 03, no que se refere à comunitária, a comunidade participa das ações políticas e pedagógicas, o que exatamente se espera no RCNEI (1998). Sobre a interculturalidade, a escola *Tatakti Kyikatêjê* aborda uma troca de conhecimentos culturais e no referencial pretende-se que mantenha essa troca de variedades culturais. Na característica bilíngue e multilíngue, a escola procura usar o português e a língua materna, já o referencial curricular aborda que o bilíngue sirva para valorizar a cultura e por fim, a específica e diferenciada, na escola *Tatakti Kyikatêjê* é adotado as especificidades da língua, da cultura ou da organização social, o que torna ela diferencial das demais e no referencial ela deve ser planejada conforme seus anseios e princípios de cada comunidade. Neste sentido, a escola segue o que se espera de escola no RCNEI (1998).

Além das características da escola a educação escolar *Kyikatêjê* aborda uma série de elementos que são particulares, diante disso segue abaixo o quadro onde são comparados com a educação indígena, pois ambas estão presentes no PPP (2013).

Quadro 04- Educação indígena e educação escolar *Kyikatêjê*

EDUCAÇÃO INDÍGENA	EDUCAÇÃO ESCOLAR <i>KYIKATÊJÊ</i>
Educação informal	Programas de ensino elaborados a partir da dinâmica cultural, social, econômica e política do povo.
A tarefa de educar é de todos	A comunidade educativa em especial os velhos, são mediadores do conhecimento.
Fundamentos na oralidade	Materiais elaborados pela comunidade (alunos, pais, lideranças professores, velhos) de acordo com a realidade sociocultural e linguística.
Vivencia-se a realidade como ela é.	Educação escolar pensada a partir das demandas da comunidade.
Educação para vida	Educação para autodeterminação e cidadania indígena.
Na língua materna de cada povo	Bilíngue: língua materna e o português.
Identidade étnica	Valorização indenitária e étnica.
Prepara para a vida	Prepara de forma integral para a vida.

Fonte: Adaptado do PPP (2013)

O quadro 04 foi elaborado pelo PPP (2013) com base nas ideias de Meliá (1979) que faz uma diferenciação da educação indígena e a EEI, no caso deste projeto foi adaptado para a realidade da escolar *Kyikatêjê*, correlacionados com a educação indígena pelos elementos da educação informal, da tarefa de educar, os fundamentos da oralidade, da vivência, da língua, da identidade étnica e do preparo para vida. Atendendo esses critérios a educação escola *Kyikatêjê* criou este quadro com objetivo de abranger melhor essas duas categorias.

### **3.2. O ensino de geografia presente na escola *Tatakti Kyikatêjê***

O ensino de geografia na escola *Tatakti Kyikatêjê* foi sinalizado a partir de uma perspectiva construtivista (PPP, 2013), pois o ensino geográfico é fundamental para a construção dos saberes e quando se trata de uma modalidade escolar indígena levamos em consideração as especificidades da comunidade em questão. Neste sentido, nossa análise se debruça sobre a proposta do ensino do campo disciplinar de geografia desenvolvido na escola *Tatakti Kyikatêjê* da comunidade indígena *Kyikatêjê*.

Diante disso, iremos elucidar a proposta de ensino ofertado no ano de 2017, com os alunos do 6º ano do ensino fundamental, do turno vespertino, para isso o professor cedeu o plano de aula e do planejamento anual de ensino do curso<sup>12</sup>, ambos referentes ao ano de 2017 e foram elaborados pela responsabilidade profissional do professor Jans *Karajá*.

Siqueira (2017) destaca que “o plano de ensino é parte de um processo de construção de identidade de escola que juntamente com o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o plano de aula possibilita a materialização do projeto de ensino”, no caso do planejamento anual de geografia proposto pelo professor Jans *Karajá* podemos destacar que ele foi estruturado pela seguinte ordem:

- Identificação do professor.
  - Objetivo geral
  - Conteúdos que serão ministrados no 6ª ano em 2017.
- 1- Primeiro bimestre.
- a) Paisagem, espaço e lugar: paisagem *kyikatêjê* e espaço geográfico.
  - b) Orientação do espaço geográfico: como os indígenas se orientavam e se orientam até a atualidade dentro da terra indígena.
  - c) Apresentando o planeta terra.

---

<sup>12</sup> O plano de aula e o planejamento anual de ensino do curso de geografia foram cedidos sob responsabilidade do professor Jans Waritana Dias *Achurê Karajá*, ambos os documentos estão em anexo.

d) A terra em movimento: as placas tectônicas.

2- Segundo bimestre.

a) Relevo e hidrografia, formas de relevo da terra indígena Mãe Maria, hidrografia da aldeia *kyikatêjê* a importância para a vida da comunidade.

b) O relevo brasileiro e suas características.

c) Os rios e as bacias hidrográficas do Brasil, podendo relacionar os principais rios e suas biodiversidades.

d) clima da terra e do Brasil, como se caracteriza o clima da aldeia podendo relacionar através do clima o modo de vida da comunidade, como produção da roça tradicional.

3- Terceiro bimestre.

a) Espaço rural e urbano: como o espaço urbano se caracteriza na aldeia *kyikatêjê* e como a aldeia se estabelece com o rural.

b) Problemas ambientais no campo, problemas ambientais gerados na aldeia *kyikatêjê*, através dos grandes empreendimentos como: a vale, Eletronorte, BR 222, que tem impactado na comunidade.

c) Os principais problemas urbanos: de alguma forma o urbano esta também nas comunidades tradicionais.

4- Quarto bimestre.

a) O extrativismo no Brasil, o extrativismo na aldeia *kyikatêjê* que tem como requisito a forma de subsistência da comunidade, temos como fonte de extrativismo da castanha, do cupuaçu, açaí, bacaba e a roça tradicional.

b) O artesanato no Brasil da produção manual a máquina, artesanato *kyikatêjê* como o colar, as cestas, o *cocar*, brincos, arco e flecha.

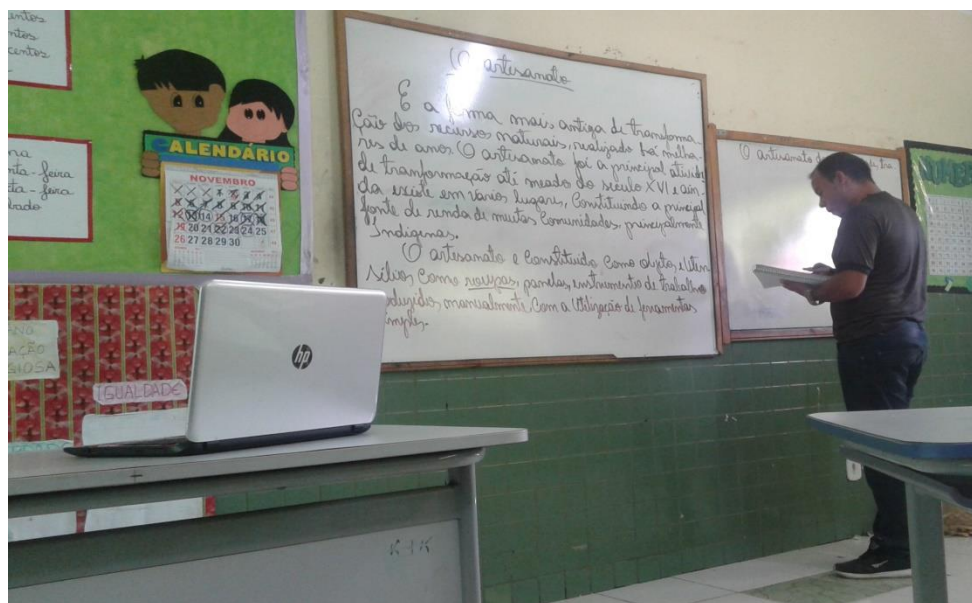
c) Culturas indígenas, na perspectiva da aldeia *kyikatêjê* como: a dança, músicas, mitos, crenças, pinturas e língua.

• Conclusão.

Diante desses conteúdos programáticos, fica em evidência que o ensino geográfico é desenvolvido a partir da realidade da comunidade *Kyikatêjê* e dos alunos, para debruçarmos sobre tal fato, iremos elencar o Plano de Aula do quarto bimestre, com o conteúdo intitulado “O artesanato no Brasil da produção manual a máquina, artesanato *kyikatêjê* como o colar, as

cestas, o *cocar*, brincos, arco e flecha”<sup>13</sup>. A imagem abaixo ilustra o desenvolvimento da aula sobre essa temática.

Imagem 13- Aula sobre o artesanato



Fonte: Autoria própria.

Nesta imagem o professor Jans *Karajá* está ministrando a aula para o 6º ano do ensino fundamental e convém destacar que durante a observação da aula professor sempre dialogava com os alunos, ele iniciou sua aula com uma pergunta aos alunos “o que é artesanato? ”, depois desta conversa com a turma passou o conteúdo como podemos observar na imagem 13. Outro aspecto notado durante a prática na escola, o professor fez uma abordagem de vários tipos de artesanatos da cultura brasileira até chegar ao artesanato *Kyikatêjê*. No sentido de obter maior constatação e frisar o conteúdo, no plano de aula estão às atividades que o professor planejou para os alunos desenvolverem em suas casas, as seguintes perguntas são:

- De acordo com que foi estudado explique o que é artesanato?
- Explique quais comunidades que tem desenvolvido as atividades de artesanatos, até os dias de hoje e quais seus principais recursos para desenvolverem suas atividades?
- Cite cinco artesanatos produzidos pelas comunidades tradicionais que serve de subsistência dessas comunidades?
- Com suas palavras explique o que você entendeu sobre o artesanato e se na sua comunidade tem?

<sup>13</sup> A turma e o conteúdo foram sugeridos pelo professor Jans *Karajá* devido à ocorrência do Estágio Docente III ser realizado na escola indígena *Tatakti Kyikatêjê*, porém o desenvolvimento desta pesquisa antecede o estágio.

- Desenhe os artesanatos *kyikatêjê*.

Essas perguntas seguem exatamente a ordem e a forma que esta no plano de aula, assim como também os conteúdos ministrados, o professor Jans *Karajá* (2018) durante a entrevista ressaltou que o conteúdo é pensado a partir da vida da comunidade, ele analisa o conteúdo com a própria vivência da comunidade, ou seja, a partir do lugar. Segundo ele afirma que todo conteúdo de geografia é relacionado com a vida deles (alunos, professores e comunidade), para terem uma compreensão melhor do cotidiano, tanto do ensino fundamental e no médio.

Convém destacar que ele complementa que todos os conteúdos são abordados a partir da realidade dos alunos, utilizando como exemplos os espaços vividos na comunidade *Kuikatêjê*, neste sentido, o RCNEI (1998) contribui ao afirmar que “a geografia é isso: o povo, os lugares e suas paisagens, e a relação do povo com seu espaço” (BRASIL. 1998, p 225).

Ainda sobre a entrevista o professor *Karajá* (2018) afirma que os conteúdos geográficos ministrados em sala são elaborados por ele, mas como o consentimento da direção da escola e da comunidade *Kyikatêjê*. Ele complementa que facilitar a aplicação do conteúdo, pois quando ele relaciona com o cotidiano, os alunos tem uma compreensão maior dos conceitos geográficos. Em relação ao material didático como os livros. É elucidado que alguns são cedidos pela SEDUC, outros ele conseguiu alguns fascículos de escolas particulares.

Diante desses materiais analisados constatamos que o ensino de geografia realizado na escola *Tatakti Kyikatêjê* está associado as “ideias motrizes” de Cavalcanti (1999), adaptadas para a realidade *Kyikatêjê*, dentre elas: a geografia do aluno como dimensão do conhecimento geográfico construído em sala de aula e na comunidade, definição de conteúdos procedimentais e valorativos para a cultura local, atitudes e comportamentos sócios espaciais e para finalizar a seleção de conceitos geográficos estruturados e os conteúdos de ensino que primem o diálogo com a realidade. Todas essas ideias construídas por Cavalcanti (1999) estão no capítulo 2 deste trabalho e baseiam-se na perspectiva construtivista. Diante disso, identificamos no RCNEI que as disciplinas buscam valorizar e enriquecer o processo de construção de conhecimentos que é ou deve ser próprio da educação específica e diferenciada, nos quais os povos indígenas têm direitos.

Sobre o ensino de geografia e os espaços da aldeia, o professor *Karajá* (2018) destaca que todos os espaços da aldeia são trabalhados com as turmas no processo de ensino e aprendizagem, assim ele destaca como exemplo as turmas do ensino fundamental, do turno matutino e o ensino Médio, do turno vespertino, são desenvolvidas com eles durante a noite



um trabalho sobre a cultura *Kyikatêjê* no meio da aldeia, ou seja, dentro do círculo formado pelas casas. Já os espaços da escola, ele frisa que é ensinando para os alunos a terem cuidado, mantendo limpos, desde a sala até o pátio, assim como na aldeia. Neste sentido, o ensino não se limita apenas ao ambiente escolar, pois nesta comunidade os alunos usam todos os espaços para a construção dos saberes e a atividade citada acima foi apenas um exemplo dentre os outros.

Em relação ao que o professor entende como “o que é geografia?” no RCNEI (1998), os professores indígenas do Acre e do Sudeste do Amazonas, em 1992 relacionam a geografia a partir de elementos do dia a dia como: é onde o rio está, é a aldeia na cidade, o entendimento da aldeia e do mundo, na ocasião da entrevista foi solicitado ao professor discorrer sobre essa mesma pergunta, assim, *karajá* (2018) afirma que ele entende em dois pontos o que é geografia, de uma lado como aluno que tem uma visão teórica conceitual e como professor da escola *Tatakti Kyikatêjê* que busca relacionar os conceitos com a realidade indígena, no qual ele denominou “mais rica” vendo a geografia nos próprios espaços da aldeia.

Diante disso, o RCNEI (1998, p. 225) afirma que “seja onde for que viva um povo, ele se relaciona com o seu espaço e cria um modo de entendê-lo e explicá-lo, ou seja, a sua geografia. Cada um tem a sua maneira de entender e de se relacionar”, mesmo que o professor tenha relatado que não usa esse referencial curricular, é identificado através da entrevista, do plano anual do curso e do plano de aula que o ensino de geografia desenvolvido na escola *Tatakti Kyikatêjê* da comunidade *Kyikatêjê* reflete sobre o que se pretende alcançar como EEI no RCNEI pensado em 1998.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é um processo que ocorre de diferentes modos, seja ela por meios de ações pautadas pela escolarização ou pelos próprios mecanismos culturais de cada comunidade, em específico as indígenas. Diante disso destacamos a Educação Indígena e a Educação Escolar Indígena, ambas são assumidas com responsabilidade coletiva pelos membros que norteiam.

É inevitável discorrer sobre a EEI sem elucidar a importância da educação indígena, uma vez que esse tipo de educação se refere ao processo educativo tradicional dos povos indígenas, no caso da educação indígena os ensinamentos são passados de gerações em gerações para manterem a sobrevivência do grupo, por exemplo, o ato de pescar, de caçar, de se pintar, dançar entre outros são características ensinadas para as crianças como um bem coletivo para a aldeia e isso não se limita em uma escola e nem a questão temporal. Nesta forma de educar o tempo não pode ser cronometrado, pois cada criança exerce sua própria temporalidade.

Já a Educação Escolar para os Indígenas também é modalidade de educação que surgiu a partir do contato, sobretudo com a vinda dos povos europeus que pretendiam se comunicar com os nativos para conseguirem extrair as riquezas naturais do território, e para que isso fosse possível cria-se a ideia de uma EEI para que os nativos adaptassem ao uma nova forma cultural, totalmente diferente da sua. Cabe ressaltar que a educação para os indígenas teve em sua trajetória marcar de interesses, a colonização no qual os indígenas tiveram que assimilar novos modos e costumes, exemplo disso foi à catequização.

Assim, a Educação para os indígenas no Brasil apresenta uma escala temporal linear, marcada de preconceitos, pois os indígenas foram rotulados como seres selvagens, incapazes de se autogovernarem, ocorrendo à negação de direitos educacionais que atendessem as especificidades das comunidades, pois anos se passaram e várias constituições negaram seus direitos por uma educação específica e diferenciada.

Antes da Constituição Federal de 1988, a EEI partia do princípio da integração e homogeneização da cultura, ou seja, o indígena tinha que se integrar a sociedade civil assimilando novos costumes e crenças, ou seja, tinham que homogeneizar a cultura valorizando aos dos “brancos”, abandonando suas identidades culturais.

A partir da CF/88, a EEI ganhou um novo direcionamento, através de avanços legais, assim esta modalidade de ensino teve um novo cenário a partir de políticas públicas que garantissem os desejos por uma educação mais comunitária e autônoma que nos anos anteriores foram negados. Diante disso, devido à forte resistência e o pertencimento ao

sentimento étnico, fizeram com que vários grupos indígenas e colaboradores lutassem para que a EEI tivesse suas próprias características, através desta constituição isso foi possível, embora ainda a escola indígena apresente desafios.

Esta reflexão sobre a EEI também é importante no campo disciplinar, sobretudo o geográfico, pois o ensino desta área do conhecimento contribui para a formação cidadã dos discentes, como também constrói uma nova visão de mundo em que os indígenas são seres capazes de aprenderem sem abandonar seus modos e costumes tradicionais, pois o ensino pode ser desenvolvido a partir dos saberes da própria realidade, do cotidiano, do vivido.

Em 1998, o Ministério da Educação criou o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, este documento serve para auxiliar as escolas em suas práticas pedagógicas, os professores indígenas ou não indígenas, pois nele constam sugestões de conteúdos disciplinares e orientações sobre a escola indígena. Ele apresenta algumas propostas de ensino e pensa o modelo escolar a partir das características comunitária, intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada. Levando em consideração o respeito à diversidade cultural e à língua materna, que fazem das escolas indígenas um diferencial devido seus valores e princípios.

Em relação à proposta disciplinar, é sugerido no RCNEI que a geografia trabalhe seus conceitos dialogando com a realidade das comunidades, partindo da ideia que o conhecimento geográfico não está pronto e acabado, mas sim, vêm sendo construído entre os alunos, professores e a própria comunidade que participa ativamente no processo de ensino e aprendizagem.

É nítido também que o referencial primou por destacar esta disciplina com olhares do próprio professor indígena que teve experiência na área da EEI, o que enriqueceu seu conteúdo. Assim, o professor que for usá-lo tem um material que pode servir como orientação, pois nele os conteúdos foram transmitidos a partir do olhar do professor indígena sobre os conceitos geográficos.

Além disso, os conceitos são sugeridos para serem trabalhados no cotidiano dos alunos, pois a geografia permite explicar e conhecer o mundo pelo próprio lugar, pela realidade, pela vivência e no dia a dia. Essas propostas do RCNEI foram identificadas na Escola Estadual Ensino Fundamental e Médio *Tatakti Kyukatêjê*.

Neste sentido, esta escola possui as mesmas características que o RCNEI sugere, com participação comunitária, o ensino é intercultural, faz o uso do bilíngue, sendo ela específica e

diferenciada. No caso desta escola em particular, em quaisquer ações sobre a EEI, a comunidade participa, sejam nas questões pedagógicas, políticas ou culturais.

O ensino de geografia desenvolvido nesta escola, em específico com a turma do 6º Ano do ensino fundamental, foi realizado a partir da própria realidade vivida dos alunos e nele os conteúdos do planejamento anual para essa turma foram adaptados para a realidade da aldeia, os espaços, os territórios, paisagens entre outros conceitos geográficos desenvolvidos atenderam o que se pretende no RCNEI. É importante destacar que todos os espaços da aldeia são abordados em sala de aula, fazendo com que os alunos possam construir a partir do seu cotidiano o conceito científico, levando em consideração seus elementos culturais ou linguísticos.

Diante disso, no RCNEI espera-se que o modelo escolar da EEI seja ideal ou menos agressor a educação escolar das crianças e isso reflete na escola indígena *Tatakti Kyikatêjê*, assim como também o ensino de geografia desenvolvido na mesma. Pois este referencial é um importante material de análise que ajuda auxiliar os demais profissionais que atuam sobre a EEI, em diversas áreas do conhecimento.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, K. **Indígenas debatem propostas para a II Conferência Nacional**, 2017. Disponível em:

< <http://www.agenciapara.com.br/Noticia/Regional/143559> > Acesso em: 20 de Março de 2018, às 22:00 horas.

BARROS, M. C. D. M. **Educação bilíngue, linguística e missionários**. Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi, série Antropologia, Belém, v. 9, n. 2, p. 230-263, 1994. Disponível em:

< <http://www.emaberto.inep.br> > Acesso em: 20 de Dezembro de 2017, às 10: 20 horas.

BECKER, F. **O que é construtivismo?** UFRGS, PEAD, 2009. Disponível em :

< [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/301477/mod\\_resource/content/0/Texto\\_07.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/301477/mod_resource/content/0/Texto_07.pdf) > Acesso em 17 de Janeiro de 2018.

BITTENCOURT, C. M. F; SILVA A. C. **Perspectivas Históricas da Educação Indígena no Brasil**. In: PRADO, M. L. C; VIDAL, D. G. (org.). **À Margem dos 500 Anos: Reflexões Irrelevantes**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

BOIKO, V. A. T.; ZAMBERLAN, M. A. T. **A perspectiva sócio-construtivista na psicologia e na educação: o brincar na pré-escola**. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 6, n. 1, jan./jun. 2001. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/pe/v6n1/v6n1a07.pdf> > Acesso em 19 de Dezembro de 2017 às 17:34 horas.

BONIN. I. T. **Educação escolar indígena e docência: princípios e normas na legislação em vigor**. In: Povos indígenas & Educação. 2ª edição. Ed. mediação, Porto Alegre, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da União, 5 de outubro de 1988.

\_\_\_\_\_. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, v. 134, n. 248, p. 27833-841, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola**. 3. Ed. Caderno SECAD. Brasília: MEC/SECAD, Abril de 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **O Governo brasileiro e a educação escolar indígena**. Brasília: MEC/SEF, 1995-2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. 1. Ed, Brasília: MEC/SEF/DPEF, 1998.

CASTELLAR, S. M. V. A Formação de Professores e o Ensino de Geografia. In: CAVALCANTI. (Org.). **As transformações no mundo da educação: geografia, ensino e responsabilidade social**. AGB: Terra Livre, 1999. p. 51-59.

\_\_\_\_\_. **Educação geográfica: teorias e práticas docentes**. São Paulo: Contexto, 2005.

CAVALCANTI, L. S. **O ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: Papyrus, 2012. p. 45-47.

\_\_\_\_\_. **As transformações no mundo da educação: geografia, ensino e responsabilidade social**. AGB: Terra Livre, 1999.

\_\_\_\_\_. **Geografia e prática de ensino**. Goiânia: Alternativa. 2002.

COPATTI, Carina. **Avanços na educação escolar indígena e a contribuição da geografia na construção de uma educação diferenciada**. XI Congresso Nacional de Educação. Universidade Católica do Paraná. Curitiba. 2013.

D' ANGELIS, W. R. Contra a ditadura da escola. In: GRUPIONI. (Org.). **A formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: MEC/SECAD, 2006, p.155-162.

FERNANDES, R. F. **Educação escolar *Kyikatêjê*: novos caminhos para aprender e ensinar** Dissertação (Mestrado em Direito) Universidade Federal do Pará. Belém. 2010.

FONTES, T. F. **Por uma geografia indígena: uma análise do ensino de geografia nas licenciaturas interculturais da Universidade Federal do Amazonas**. Dissertação (Mestrado em Geografia) Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016.

GONÇALVES, S. A. **Educação escolar na comunidade indígena Guajajara: a questão o ensino e aprendizagem na escola indígena Firmino**. Trabalho de Conclusão de Curso. UFPA, Marabá. 2013.

GRUPIONI, L. D. B. **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: MEC/SECAD. 2006.

GÜNTHER, H. **Pesquisa Qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão?** Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília, Vol. 22 n. 2, Mai-Ago 2006.

KARAJÁ, J. W. D. A. [Fev. 2018]. Entrevistador: Adriane Pinheiro Teixeira. Bom Jesus do Tocantins, 2018. Arquivo em mp3 (06:36 min.). Entrevista concedida para a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso

LADEIRA, M. E. **Desafios de uma política para a educação escolar indígena**. Revista de Estudos e Pesquisas, FUNAI, Brasília, v.1, n.2, 2004.

LEÃO, D. M. M. **Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista**. Cadernos de Pesquisa, nº 107, julho/1999. Disponível em :  
< <http://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a08.pdf> > Acesso em Dezembro de 2017 às 12:00 horas.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Editora Cortez, 1994.

LUCIANO, G. S. **Cenário contemporâneo da educação: Escola indígena no Brasil**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2007.

MAGALHÃES, G. B.; LANDIM, F. O. **A geografia nas etapas jurídicas e institucionais da educação indígena**. Geosaberes, Fortaleza, v. 4, n. 8, jul. / dez. 2013.

MAGALHÃES, G.B.; NETO, F. O. L. **A geografia e a educação indígena: uma análise dos documentos normativos**. Revista Brasileira de Educação Geográfica, Campinas, v. 3, n. 5, jan./jun., 2013.

MAHER, T. M. Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI.(Org.). **A formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: MEC/SECAD, 2006.p. 11-37.

MARCON, T. Cultura e educação: perspectivas políticas emancipatórias. In: DALBOSCO, Claudio A., CASAGRANDA, Edson A., MÜHL, Eldon H. (org.) **Filosofia e pedagogia: aspectos históricos e temáticos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

MEIRA, F. O. **O ensino de geografia nas escolas indígenas de Nioaque/MS**. Dissertação (Mestrado em geografia) Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados-MS, 2016.

MEIRA, F. O.; NUNES, F.G. **As contribuições do ensino de geografia para a efetivação da interculturalidade nas escolas indígenas de Nioaque/MS**. 2015. Disponível em: < <http://www.enanpege.ggf.br/2015/anais/arquivos/11/332.pdf> > Acesso em Dezembro de 2017, às 23:07 horas.

MELIÀ, Bartolomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

\_\_\_\_\_. **Educação indígena na escola**. Cadernos Cedes, ano XIX, nº 49, 1999. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ccedes/v19n49/a02v1949.pdf> > Acesso em: Outubro de 2017, às 12:30 horas.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. V. **RCNs (Referenciais Curriculares Nacionais)**. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira. Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/rcns-referenciais-curriculares-nacionais> >. Acesso em: 01 de abril de 2018, às 20:00 horas.

MINDLIN, B. **A política educacional indígena no período 1995-2002: algumas reflexões**. Revista de Estudos e Pesquisas, FUNAI, Brasília, v.1, n.2, 2004.

MONTE, N. L. **E agora, cara pálida?** Educação e povos indígenas, 500 anos depois. Revista Brasileira de Educação da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação, São Paulo, n. 15, p. 118-133, nov./dez. 2000.

MOTTA, M. F. **Espaço vivido/espço pensado: o lugar e o caminho**. Dissertação (Mestrado em geografia) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

PARÁ. Secretária Executiva Estadual de Educação. **Projeto Político Pedagógico**. Bom Jesus do Tocantins, E. E. E. F. M. *Tatakti Kyikatêjê*. 2013.

PIRES, M. F. C. **O materialismo histórico-dialético e a educação**. Interface Comunicação, Saúde, Educação, São Paulo, v.1, n.1, 1997.

PINHEIRO, C. R. **Educação Escolar Indígena**: o processo ensino e aprendizagem nos anos finais 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental na Aldeia Morro Branco. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Humanas). UFMA, Maranhão, 2017.

SIQUEIRA, S.A. **O plano de ensino e a construção de conceitos na geografia escolar**. Revista de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia. Florianópolis, v. 1, n. 1, maio 2017.

SOUZA, I. C. **SIL-50 anos no Brasil**. Disponível em:  
< <http://www-01.sil.org/americas/brasil/pdfs> > Acesso em Janeiro de 2018, às 17:00 horas.

VIRTUOUS. Organização social dos índios. *Só História*. Tecnologia da Informação, 2009-2018. Disponível na Internet em:  
< <http://www.sohistoria.com.br/ef2/indios/p1.php> > Acesso em: 17 de Março de 2018 às 23:48 horas.



## APÊNDICE

- ✓ Roteiro de entrevista



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ**  
**INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS**  
**FACULDADE DE GEOGRAFIA**

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA DIRECIONADO AO PROFESSOR**

Escola: E.E.E. F.M *Tatakti Kyikatêjê*.

Nome: Jans W. D. Karajá

Idade: 35 anos

- Formação do professor?
- Professor indígena, qual comunidade?
- Tempo de atuação?
- Recebeu algum tipo de formação ou curso para trabalhar na escola indígena?
- Os alunos são todos indígenas?
- Como é pensado o planejamento da aula em relação aos conteúdos geográficos?
- Como é feita a escolha dos conteúdos?
- Você usa o RCNEI como referência para o desenvolvimento da prática pedagógica (conteúdos, avaliação, metodologias de ensino, didática)?
- Como é usado o espaço da escola para abordagem do conteúdo da disciplina?
- O espaço da aldeia é usado como estratégia para o ensino e para as metodologias em suas aulas, quais espaços e qual finalidade?
- Os conteúdos geográficos ministrados em sala são elaborados por quem? O material didático é cedido pela Secretária de Educação?
- O que é geografia?

## **ANEXOS**

- ✓ Planejamento Anual do Curso de Geografia

**ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MEDIO  
TATAKTI KYIKATEJE  
PLANJAMENTO: DO 6ª ANO 2017  
ALDEIA KIYKATEJE - GEOGRAFIA**

**PROFESSOR: Jans Waritana Dias Achure Karaja**

**DISCIPLINA: Geografia**

**Objetivo Geral:** Passar os conceitos de Geografia que possa alcançar aos alunos indígenas da escola tatakki kyikatêjê, podendo relacionar com o contexto histórico e cultural dos alunos.

Os conteúdos que serão ministrados dentro da sala de aula como o espaço geográfico, paisagem, espaço rural e urbano, etc. Tem a finalidade de esclarecer como a geografia trabalha esses conteúdos, podendo relacionar em sala de aula com a vida e o dia a dia dos alunos indígenas.

Tendo também como foco desenvolver trabalhos e atividades desenvolvidas dentro da comunidade.

**(1ª) conteúdos que serão ministrados no 6ª ano 2017.**

**(1ª) bimestre**

- a) Paisagem, Espaço e Lugar: paisagem kyikateje e espaço geográfico.
- B) Orientação do espaço geográfico: como os indígenas se orientavam e se orientam até hoje dentro da terra indígena.
- c) Apresentado o planeta terra.
- d) A terra em movimento: as placas tectônicas.

**(2ª) bimestre**

- a) Relevo e hidrografia, formas de relevo da terra indígena Mae Maria, as três principais hidrografias da aldeia kyikateje e a importância para a vida da comunidade.
- b) O relevo brasileiro e suas características.

c) Os rios e as bacias hidrográficas do Brasil, podendo relacionar os principais rios e suas biodiversidades.

d) Clima da terra do Brasil, como se caracteriza o clima da aldeia podendo relacionar através do clima o modo de vida da comunidade como produção da roça tradicional.

### **(3ª) bimestre**

a) Espaço rural e urbano como o espaço urbano se caracteriza na aldeia kyikateje e como a aldeia se estabelece como rural.

b) Problemas ambientais no campo, problemas ambientais gerados na aldeia kyikateje através dos grandes empreendimentos como vale, Eletronorte, BR 222, que tem impactados na comunidade.

c) os principais problemas urbanos, de alguma forma o urbano esta também nas comunidades tradicionais.

### **(4ª) bimestre**

a) o extrativismo no Brasil, o extrativismo na aldeia kyikateje que tem como requisito a forma de subsistência da comunidade, temos como fonte de extrativismo a castanha, cupu, açai, bacaba, e a roça tradicional.

b) o artesanato no Brasil da produção manual a máquina, artesanato kyikateje como colar, Cesta, cocar, arrim, brincos, arco e flecha.

c) culturas indígenas, na perspectiva da aldeia kyikateje como a dança, musicas, mitos, crenças, pintura e língua.

**Conclusão:** Tudo que foi proposto, foi na intenção de que a geografia é de grande importância para nossas vidas, tendo como foco relacionar os conteúdos e poder trabalhar a geografia nas comunidades tradicionais. Assim, podendo ter grandes avanços com os alunos em sala de aulas.

**ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MEDIO  
TATAKTI KYIKATEJE  
PLANO DE AULA: DO 6º ANO - 2017  
ALDEIA KIYKATEJE - GEOGRAFIA**

**CONTEÚDO PROPOSTO PARA O 6º ANO**

**PLANO DE AULA**

**Professor: Jans Waritana Dias Achure Karaja**

**Disciplina: Geografia**

**O ARTESANATO**

O artesanato foi a principal atividade de transformação até meados do século XVI. E ainda existe em vários lugares, constituindo a principal fonte de renda de muitas comunidades, principalmente, indígenas ribeirinhas e quilombolas.

E a forma mais antiga de transformação dos recursos naturais, realizado há milhares de anos, como objetos e utensílios como roupas, panelas instrumentos de trabalhos produzidos manualmente. Com a utilização de ferramentas simples.

Os artesanatos das comunidades tradicionais, panelas chapéu, bolsas, artesanato kyikateje brincos, pulseiras, colar, flechas E arcos, arim, kokar e etc.

**Atividade**

(1ª) De acordo com que foi estudado explique o que e artesanato?

(2ª) Explique quais comunidades que tem desenvolvidos as atividades de artesanatos, até os dias de hoje e qual seus principais recursos para desenvolver suas atividades?

(3ª) cite cinco artesanatos produzidos pelas comunidades tradicionais que serve de subsistência dessas comunidades?

(4ª) com suas palavras explique o que você entendeu sobre o artesanato e se na sua comunidade tem?

(5ª) Desenhe os artesanatos kyikateje.?

✓ Ofício de autorização para desenvolvimento da pesquisa

Ofício nº 013/2018-ICH/Unifesspa



Marabá, 09 de janeiro de 2018

**DO: INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS**

Prof. Me. Marcelo Gaudêncio Brito Pureza

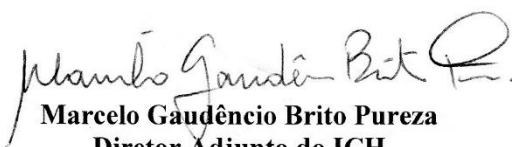
**PARA: DIREÇÃO DA E.E. TA TA KIT KIYKATEJÊ**


**ASSUNTO: ENTREVISTA PARA DESENVOLVIMENTO DE TCC**

Aproveitamos a oportunidade para cumprimentá-lo cordialmente e servimo-nos deste para solicitar a permissão da discente ADRIANE PINHEIRO TEIXEIRA, Matrícula 201340206013, para realização de entrevistas que servirão como dados para sua pesquisa de TCC com Tema “Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas e o Ensino de Geografia”.

Antecipo nossos agradecimentos por colaboração e solicitude.

Cordialmente;

  
**Marcelo Gaudêncio Brito Pureza**  
**Diretor Adjunto do ICH**  
**Portaria 1541/2015/Unifesspa**

*ciente*  
*em 09/02/2018*  


- ✓ Autorização de imagens do professor durante atividade na escola *Tatakti Kyikatêjê*



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS

### AUTORIZAÇÃO

Eu, Jans Waritana Dias Achurê Karajá, professor na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio *Tatakti Kyikatêjê* (E.E.I.E.F.M *Tatakti Kyikatêjê*) da comunidade *Kyikatêjê*, estou de acordo e autorizo a discente Adriane Pinheiro Teixeira, a inserir em seu Trabalho de Conclusão de Curso fotografias com minha imagem em atividade escolar.

Marabá, 16 de abril de 2018

*Jans Waritana Dias Achurê Karajá*

- ✓ Autorização das falas do professor durante a entrevista



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ**  
**INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS**  
**FACULDADE DE GEOGRAFIA**

**ROTEIRO DE ENTREVISTA DIRECIONADO AO PROFESSOR**

Escola: E.E.E. F.M *Tatakti Kyikatêjê*.

Nome: Jans W. D. Karajá

Idade: 35 anos

- Formação do professor?

R. Concluindo Geografia pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará.

- Professor indígena, qual comunidade?

R. Professor indígena da comunidade *Kyikatêjê*

- Tempo de atuação?

R. Três anos.

- Recebeu algum tipo de formação ou curso para trabalhar na escola indígena?

R. Estágio realizado pela própria universidade do curso de geografia e formação pedagógica de professor que trabalha na educação escolar indígena e esta formação foi solicitada pela direção da escola.

- Os alunos são todos indígenas?

R. Tem alunos que não são indígenas, mas a maioria são. Esses alunos não indígena tem uma relação muito próxima da comunidade e são filhos de senhoras que trabalham na aldeia

- Como é pensado o planejamento da aula em relação aos conteúdos geográficos?

R. O conteúdo é pensado a partir da vida da comunidade, a gente analisa o conteúdo com a própria vivência da comunidade, a partir do Lugar. Todo conteúdo de geografia tem que relacionar com a vida deles (alunos) para terem uma compreensão melhor de todos os conteúdos que passamos, tanto do ensino fundamental e médio, sempre relacionado com o Lugar, vivência deles.

- Como é feita a escolha dos conteúdos?

R. Todos os conteúdos são feitos a partir da vivência deles

- Você usa o RCNEI como referência para o desenvolvimento da prática pedagógica (conteúdos, avaliação, metodologias de ensino, didática)?

R. Não! A gente trabalha com um ensino mais tradicional, a gente tem que trabalhar mesmo com os conteúdos da prática tradicional, que é do próprio índio mesmo, tá mostrando a cultura, o modo de vida, a alimentação, os tipos de caças, a própria vegetação da área, os frutos que existem e os tipos de solos.

- Como é usado o espaço da escola para abordagem do conteúdo da disciplina?

R. Todos os trabalhos que são feitos na educação escolar indígena a gente traz para a escola, e a gente usa todos os espaços da escola como conteúdo, ensinando eles a cuidarem, mantendo limpos os espaços da escola, aqui é o lugar, né! A gente tem que ensinar eles.

- O espaço da aldeia é usado como estratégia para o ensino e para as metodologias em suas aulas, quais espaços e qual finalidade?

R. Todo o espaço da aldeia a gente trabalha, estamos com as turmas do fundamental pela manhã, médio à tarde desenvolvendo trabalho sobre a cultura. A noite a gente trabalha a cultura com eles, no meio da aldeia como o canto, a dança e os rituais próprios daqui.

- Os conteúdos geográficos ministrados em sala são elaborados por quem? O material didático é cedido pela Secretária de Educação?

R. Alguns conteúdos foram feitos por eu mesmo, mas com o conhecimento da direção da escola e da comunidade. Também para facilitar a aplicação do conteúdo eu achei melhor tudo que passar de geografia esta relacionando com a vida deles, para eles terem uma compreensão maior.

Não é passar o conteúdo da forma universal que muitas das vezes eles não entendem, quando a gente traz essa relação, dizer “aqui na aldeia tem isso e aquilo” compara com os demais conteúdos, aí eles têm uma compreensão maior, aí os alunos entendem.

Uma coisa primordial aqui é o fator cultural, levado em consideração o primeiro ponto de partida no ensino.

Alguns livros são da SEDUC e outros eu consegui uns fascículos, também tenho livros de escolas particulares, eu escolho o melhor conteúdo deles e relaciono com a vivência.

- O que é geografia?

R. Eu tenho dois pontos de vista, um ponto de vista como professor de geografia e outro como indígena.

Como professor a gente tem aquela visão mais teórica, né!



Aí quando a gente vem para a sala de aula, começa a trabalhar com os alunos e ver essa realidade de poder relacionar a vida cultural, a gente tem outra visão, né! Mais rica! Aí a gente ver a geografia nos próprios espaços da aldeia, não mais só aquela visão teórica, né!

(obs.) Solicitado o planejamento anual do curso de geografia referente ao ano 2017 e o Plano de aula deste mesmo ano.

Diante do exposto acima, Eu, Jans Inaitama Dias Achuri Kanagó,  
na condição de professor indígena da escola *Tatakti Kyikatêjê* estou ciente e autorizo  
para determinado fins.

Marabá, 25, Abril, 2018.