



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO- PPGEn
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO



LEIDIANE PEGO DE SOUZA SEZINANDO

O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA
TUPINIKIM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Vitória da Conquista, Bahia
2023

LEIDIANE PEGO DE SOUZA SEZINANDO

**O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA
TUPINIKIM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Ensino.
Linha de Pesquisa: Ensino, Políticas e Práticas Educativas.
Orientadora: Profa. Dra. Adriana David Ferreira Gusmão

**Vitória da Conquista, Bahia
2023**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA
TUPINIKIM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Autora: LEIDIANE PEGO DE SOUZA SEZINANDO

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Adriana David Ferreira Gusmão (Orientadora)

Prof. Dr. Glauber Barros Alves Costa (UNEB) (Membro externo)

Prof. Dr. Benedito Eugênio Gonçalves (UESB) (Membro interno)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

“O ENSINO DA GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA
TUPINIKIM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL”

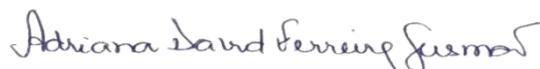
Autora: Leidiane Pego de Souza Sezinando

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Adriana David Ferreira Gusmão

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida por **Leidiane Pego de Souza Sezinando** e aprovada pela Comissão Avaliadora.

Data: 09/06/2023

COMISSÃO AVALIADORA

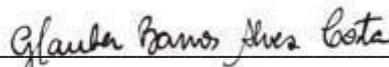


Prof^ª. Dr^ª. Adriana David Ferreira Gusmão (UESB)

Presidente da Banca Examinadora/Orientador



Prof. Dr. Benedito Eugênio Gonçalves (UESB)
Examinador interno



Prof. Dr. Glauber Barros Alves Costa (UNEB)
Examinador externo

FICHA CATALOGRÁFICA

S443e

Sezinando, Leidiane Pego de Souza.

O ensino de Geografia na educação escolar indígena Tupinikim nos anos iniciais do ensino fundamental. / Leidiane Pego de Souza Sezinando, 2023.

161 f. il.

Orientador (a): Dr^a. Adriana David Ferreira Gusmão.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós Graduação em Ensino – PPGEn, Vitória da Conquista, 2023.

Inclui referência F. 153 - 158.

1. Ensino de Geografia. 2. Práticas educativas. 3. Educação Escolar Indígena. 4. Tupinikim. I. Gusmão, Adriana David Ferreira. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Acadêmico em Ensino - PPGEn.

CDD: 372.891

Catálogo na fonte: **Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890**

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

Dedico este trabalho aos meus filhos Water Sezinando e Wayner Sezinando, por me tornarem a mãe que sou hoje, por serem gentis, amáveis, carinhosos e compreensíveis neste momento delicado, vocês são minhas inspirações e meu orgulho. Ao meu esposo Wallace Sezinando, por me compreender e a sonhar junto comigo este sonho. Amo vocês.

Aos educadores Tupinikim e Guarani do ES, e a todos os pesquisadores indígenas.

AGRADECIMENTOS

Aykugûap-eté Tupã resé!

Agradecer a Deus pela vida, pois Ele é a força superior que rege o universo e todas as diferentes formas vida. Ao meu povo Tupinkim que resistem e re-existem como parte de equilíbrio do universo.

A UESB e a toda a equipe do PPGEn na pessoa do prof. Dr. Benedito, por ter oportunizado por meio deste edital, a realização deste sonho da “forma como pedi a Deus”.

A minha orientadora, profa. Dra. Adriana David Gusmão, que não desistiu de mim, mesmo nos momentos mais delicados pelos quais eu passei. Gratidão por ser esta pessoa tão humanizada. A banca que pacientemente me sugeriu direções nesta caminhada.

A secretária de educação que autorizou esta pesquisa, ao Setor de Educação Escolar Indígena/Semed, (Andrea, Marli, Jocelino), que entenderam o quão crucial é esta pesquisa, compreendendo as minhas ausências em alguns momentos.

Minha eterna gratidão as educadoras que entenderam a importância desse trabalho e voluntariamente decidiram participar com seus planos de aulas. Aos estudantes do Prolind e toda a equipe deste maravilhoso projeto, em especial a Celeste Ciccarone, por entender esta demanda. A diretora de minha escola, “Lucia”, por acreditar neste trabalho. Aos meus colegas de trabalho, gratidão pela compreensão.

Gratidão aos meus colegas de curso, pelo apoio, em especial a Delzi, Taty e Selma, nos tornamos irmãs mesmo sem nos ver pessoalmente.

A minha mãe Margarida Pêgo, a mais bela de todas flores, que mesmo mãe solo, nunca deixou de incentivar seus oito filhos a estudarem e por ser a primeira a acreditar que somos capazes. Ao meu avô, minha referência paterna que se ancestralizou, antes que eu pudesse ouvir suas histórias mais uma vez. As minhas irmãs e irmão, que receberam com alegria a notícia da aprovação para entrar neste mundo da pesquisa acadêmica.

Agradeço de forma incondicional a minha família, a razão de minha existência, meus filhos Water e Wayner e meu esposo Wallace que compreenderam as minhas ausências, mesmo estando ao lado, para a realização desse sonho tão sonhado. Gratidão pela paciência, incentivo e por acreditarem que posso caminhar um pouco mais. Sou feliz por tê-los em minha vida.

Aykugûap-eté.

LISTA DE TABELAS/GRÁFICOS

Quadro 1 - Cronologia da Educação Escolar Indígena em Aracruz/ES.....	68
Quadro 2 - Terras Indígenas no município de Aracruz/ES.....	90
Quadro 3 - Organização Curricular Educação Indígena 2022.....	102
Quadro 4- Conteúdos previstos no currículo Tupinikim para Ciências Sociais na problemática “A história do povo Tupinikim no contexto local, regional, nacional de mundial”	125
Quadro 5 - Conceitos Geográficos identificados nos planos de aulas de acordo com a BNCC.....	139
Tabela 1 - Quantidade de turmas e alunos 2022.....	96
Tabela 2 - Dia de Planejamento do professor.....	104
Tabela 3 - Perfil das educadoras que forneceram os planos de aulas.....	127

LISTA DE IMAGENS/FIGURAS

Figura 1 - Mapa de localização do Município de Aracruz.....	19
Figura 2 - Mapa Político do Município de Aracruz.....	19
Figura 3 - Mapa da localização e situação das TIs no Território Brasileiro.....	33
Figura 4 - Taba, ou Aldeia Indígena Tupi - Século XVI.....	46
Figura 5 - Decoração de apresentação de TCC – Base Oceanográfica Ufes (Coqueiral/Aracruz)	77
Figura 6 - Decoração de apresentação de TCC - Aldeia Caieiras Velha.....	77
Figura 7 - Decoração de apresentação de TCC - Aldeia Pau Brasil.....	77
Figura 8 - Decoração de apresentação de TCC - Aldeia Comboios.....	77
Figura 9 - Livros produzidos na Ação Saberes Indígenas na Escola pelos Tupinikim e Guarani	79
Figura 10 - Mapas do Território Originário Tupinikim - Século XVI.....	81
Figura 11- Outdoors colocados na entrada da cidade.....	89
Figura 12 - Imagens da cartilha da Aracruz Celulose.....	89
Figura 13 - Mapa da situação do território Tupinikim ao longo dos anos.....	91
Figura 14 - Mapa da localização das Aldeias na TI - Tupiniquim e TI - Caieiras Velha II.....	92
Figura 15 - Terra Indígena Comboios	93
Figura 16 - Dança dos Guerreiros.....	94
Figura 17 - Exposição Cultural, artefatos Tupinikim 2022.....	94
Figura 18 - Fachada da EMEF - Indígena Caieiras Velha.....	97
Figura 19 - EMP - Indígena Pau Brasil.....	98
Figura 20 - Fachada da EMEF- Indígena Dorvelina Coutinho.....	100
Figura 21 - Transporte escolar EMEF - Indígena Dorvelina Coutinho.....	100
Figura 22 - Fluxograma de planejamento nas escolas indígenas Tupinikim.....	106
Figura 23 - Crianças pescando no rio Comboios.....	137
Figura 24 - Infográfico para análise de Paisagem.....	141
Figura 25 - Cartografia Social do Tabual.....	146
Figura 26 - Área representada na cartografia social.....	147

LISTA DE SIGLAS

APNP	Atividade Pedagógica Não Presencial
APOINME	Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CMEII	Centro Municipal de Educação Infantil Indígena
CUN	Conselho Universitário
EEI	Escolar Indígena
EMEFI	Escola Municipal de Ensino Fundamental Indígena
EMPI	Escola Municipal Pluridocente
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNAI	Fundação Nacional dos povos Indígenas
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEA	Instituto para o Desenvolvimento e Educação de Adultos
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
NISI	Núcleos Interinstitucionais de Saúde Indígena
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPP	Projeto Político Pedagógico
PSP	Professor de Suporte Pedagógico
PROLIND	Programa de Apoio a Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas
RECNEI	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SGE	Sistema de Gestão Escolar
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SESU	Secretaria de Ensino Superior
SIE	Saberes Indígenas nas Escolas
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
TAC	Termo de Ajustamento de Conduta

TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TIs	Terra (s) Indígena (s)
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

RESUMO

Esta pesquisa teve como principal objetivo analisar o ensino da Geografia na Educação Escolar Indígena Tupinikim, nas séries iniciais do ensino fundamental, tendo em vista que a Geografia se apresenta no currículo específico para as escolas indígenas Tupinikim como Ciências Sociais. Por sua vez, na matriz curricular das escolas e nos demais documentos que orientam o ensino, a Geografia se apresenta como um componente curricular específico. Sendo resultado de uma investigação qualitativa, a pesquisa foi realizada com base em documentos, por meio da análise dos planos de aulas de cinco educadoras de três escolas indígenas Tupinikim, que trabalham no município de Aracruz, no Espírito Santo. Por meio da análise temática buscou-se extrair, dos planos de aulas, o que se ensina em Geografia nestas escolas, destacando os conceitos e como eram desenvolvidos, em consonância com os conceitos estruturantes da Geografia, dos princípios da educação escolar indígena e do pensamento geográfico. O aporte teórico para desenvolvimento dessa análise foi Cavalcanti (2019), Straforini (2002), Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1988), Cota (2000), entre outros. Em suma podemos afirmar que o Ensino da Geografia nas escolas Tupinikim acontece no cotidiano das aulas e aporta em seus planejamentos os campos e conceitos específicos dos contextos vivenciados por este povo e os construtos gerais da Geografia para a formação do pensamento geográfico, sendo o trabalho escolar com essa ciência, uma importante estratégia para reafirmação identitária e de luta de resistência dos fenômenos globais no local.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Práticas educativas. Educação Escolar Indígena Tupinikim.

ABSTRACT

The main objective of this research was to analyze the teaching of Geography in Tupinikim Indigenous School Education, in the initial grades of elementary school, bearing in mind that Geography is presented in the specific curriculum for Tupinikim indigenous schools as Social Sciences. In turn, in the schools' curriculum matrix and in the other documents that guide teaching, Geography is presented as a specific curricular component. As the result of a qualitative investigation, the research was based on documents, analyzing the lesson plans of five educators from three indigenous Tupinikim schools in the municipality of Aracruz, Espírito Santo. Through thematic analysis, we sought to extract from the lesson plans what is taught in Geography in these schools, highlighting the concepts and how they were developed, in line with the structuring concepts of Geography, the principles of indigenous school education and geographical thinking. The theoretical basis for this analysis was Cavalcanti (2019), Straforini (2002), Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1988), Cota (2000), among others. To sum up, we can say that the teaching of geography in Tupinikim schools takes place in everyday classes and includes in its planning the specific fields and concepts of the contexts experienced by this people and the general constructs of geography for the formation of geographical thinking, with school work with this science being an important strategy for reaffirming identity and the struggle to resist global phenomena in the local area.

Keywords: Geography teaching. Educational practices. Tupinikim Indigenous School Education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 A HISTÓRIA DE UMA PROFESSORA TUPINIKIM E A FORMAÇÃO PARA O ENSINO DA GEOGRAFIA NA ESCOLA INDÍGENA.....	25
2.1 Por que ensinar Geografia nas escolas indígenas?.....	32
2.2 Pensando por meio da Geografia.....	39
3 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL, NO ESPÍRITO SANTO E EM ARACRUZ/ES.....	44
3.1 A Educação Escolar Indígena no Brasil.....	44
3.2 Por uma Educação Escolar Específica e Diferenciada entre os Tupinikim.....	60
3.3 A educação escolar que nasce no quintal.....	61
3.4 Formação dos primeiros educadores (atuação) à atualidade.....	64
3.4.1 <i>Dos Seminários ao Magistério Indígena.....</i>	<i>64</i>
3.4.2 <i>A formação em nível superior: Prolind.....</i>	<i>71</i>
3.4.3 <i>Formação Continuada Saberes Indígenas na Escola (SIE) na atualidade.....</i>	<i>78</i>
3.5 Contexto socioespacial das escolas e dos educandos indígenas de Aracruz/ES...80	
3.6 As escolas colaboradoras desta pesquisa.....	94
3.6.1 <i>Escola Municipal de Ensino Fundamental Indígena – Caieiras Velha.....</i>	<i>94</i>
3.6.2 <i>Escola Municipal Pluridocente Indígena (EMPI) - Pau Brasil.....</i>	<i>97</i>
3.6.3 <i>Escola Municipal de Ensino Fundamental Indígena - Dorvelina Coutinho.....</i>	<i>98</i>
3.7 Contornos e formas da organização do trabalho pedagógico nas escolas indígenas em Aracruz/ES.....	100
4 A GEOGRAFIA ESCOLAR NO REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS BRASILEIRAS.....	111
4.1 Sobre a Geografia nas ciências sociais, na perspectiva do currículo específico nas escolas Tupinikim.....	115
4.2 O ensino de Geografia na educação escolar indígena Tupinikim: planejamento e propostas.....	125
4.2.1 <i>Educadora Oïeopé.....</i>	<i>127</i>
4.2.2 <i>Educadora Mokôî.....</i>	<i>129</i>
4.2.3 <i>Educadora Mosapyr.....</i>	<i>130</i>
4.2.4 <i>Educadora Irundyk.....</i>	<i>133</i>
4.2.5 <i>Educadora Xe Pó.....</i>	<i>136</i>
4.3 Considerações sobre o ensino da geografia entre os Tupinikim a partir dos planos de aulas.....	138
4.3.1 <i>Conceitos da Geografia.....</i>	<i>138</i>
4.4 A formação do pensamento geográfico.....	142
4.5 Os planos de aulas e os princípios da educação escolar indígena presentes no currículo específico e diferenciado.....	145
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	149
REFERÊNCIAS.....	153
ANEXO I - Descrição dos princípios do raciocínio geográfico.....	159
ANEXO II -Recortes do currículo para as escolas Tupinikim	160

1 INTRODUÇÃO

Para se discutir sobre a educação escolar indígena, há que se diferenciar o que é Educação Escolar Indígena (EEI) e o que é Educação Indígena, pois ambas, mesmo que sejam parecidas, não têm o mesmo sentido. A educação indígena refere-se aos valores e saberes aprendidos e ensinados pelo próprio povo, nela são passadas as aprendizagens da cultura, de vivências, as filosofias de vida e crenças. Não é de qualquer forma, também há metodologias tradicionais para se ensinar e se aprender e uma das características mais comuns é o aprender observando e fazendo.

Sobre a Educação Indígena, relato uma experiência pessoal, enquanto indígena Tupinikim. A família de meu avô paterno é especializada em “fazer farinha” e, quando criança, também acompanhávamos a produção, desde o plantio até a fabricação. Era uma “festa” participar deste processo sem nenhuma obrigatoriedade. Fazer o trajeto da roça até o kitungo (casa de farinha) era o melhor, pois a mandioca era transportada na carroça de um velho trator da comunidade. Ao chegar no kitungo, as crianças (meus primos, minhas irmãs e eu), ajudávamos a descascar a mandioca, que depois de prensada pelo meu avô, era peneirada, normalmente por uma criança ou um jovem. Em outros momentos, em casa, também era uma de nossas brincadeiras rotineiras, o brincar de fazer farinha e, com equipamentos improvisados fazíamos todo o processo até chegar no beiju. Quando cheguei num tamanho maior de idade, ajudava meus avós de forma mais séria no processo de fabricação da farinha, colocando em prática o que a observação e o fazer de brincadeira foi me ensinando sobre este processo.

Por sua vez, a Educação Escolar Indígena (EEI) é uma educação que é aprendida na escola, que também tem as suas metodologias, mas que deve estar a serviço da comunidade e fortalecendo as suas práticas culturais e vivências de acordo com o que deseja a comunidade. Esta educação não é isolada dos processos próprios de aprendizagens, mas as pedagogias tradicionais devem fazer parte desta educação escolar.

O ensino de Geografia na educação escolar indígena, assim como em qualquer outra modalidade não é uma tarefa fácil. Além disso, não são muitas e nem diversas as fontes, que abordam este tema. Numa resenha feita por mim acerca do ensino da Geografia na EEI para o Estado da Arte desta pesquisa, de acordo com os “booleanos” usados e a plataforma pesquisada, foram poucos os “achados” resumindo-se em seis para a revisão sistemática. Quando se trata deste ensino entre os Tupinikim, não foram encontrados documentos.

Ensinar é uma tarefa desafiadora, embora o aprender também esteja relacionado ao ensinar e o ensinar ao aprender, esta relação professor-estudante e estudante-professor é

marcada, muitas vezes, por culturas diferentes, por pensamentos diferentes, contextos diversos dentre tantas outras particularidades, Cavalcanti (2019, p. 183) vai nos dizer que “Alunos e os professores entram na relação de ensino e de aprendizagem como sujeitos que têm conhecimentos anteriores, que produzem espacialidades, que são constituídos por essas espacialidades, porque são sujeitos do conhecimentos”. Mas é pensando no sujeito, com suas questões subjetivas, que o ensino da Geografia é crucial nessa discussão, na formação dos símbolos, dos significados, como se operam nos espaços. Afinal, vivemos em um espaço de múltiplas relações com o meio e com o outro.

É neste desafio do ensino da Geografia que esta pesquisa vem se fundamentar, pois embora o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), seja um documento orientador das discussões gerais sobre a EEI e que também traz algumas proposições para o Ensino de Geografia, este tem as suas limitações. Afinal, o Brasil é diverso, e os povos indígenas somam cerca de 300 etnias, segundo o censo do IBGE (2010).

A Geografia é um Componente Curricular que está presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e seu ensino é obrigatório na modalidade do Ensino Fundamental. Nas escolas Tupinikim no Espírito Santo (ES) este fato não é diferente. A Geografia faz parte da matriz curricular específica e diferenciada para as escolas. No entanto, no currículo específico e diferenciado “Um Currículo para as Escolas Tupinikim”, o ensino da Geografia acontece por meio da disciplina das Ciências Sociais. Na matriz curricular a Geografia e a História estão divididas em componentes curriculares e, no diário, que é on-line, os educadores fazem os registros de acordo com cada componente separadamente, os documentos que colaboram na elaboração dos planos são também por componentes, indagou-se então, como o ensino da Geografia acontece nas escolas Tupinikim? Como os educadores planejam suas aulas de Geografia?

Para isto, foi realizada uma pesquisa documental com base nos planos de aulas das educadoras indígenas Tupinikim de três escolas, no currículo indígena dessas escolas, no Referencial Curricular para as Escolas Indígenas e na Base Nacional Comum Curricular, além de um aporte bibliográfico que embasa as discussões conceituais dessa pesquisa.

No geral, os Planos de Aulas são um produto do planejamento, Vasconcellos (2002) sintetiza que, o plano é um planejamento daquilo que se quer que aconteça na prática. Assim, embora ele não seja a prática concreta de uma sala de aula, o mesmo revela o que se pode acontecer/concretizar na prática, e pensando assim, sempre tem um propósito. Desta forma, os planos de aulas são documentos cruciais para se entender como é o ensino da Geografia, em especial no contexto deste trabalho.

Assim, para responder aos objetivos da pesquisa, percorreu-se alguns caminhos. A base teórica para estruturar estes caminhos foram Cellard (2012) e Rosa e Mackedanz (2021).

A caminhada começou em conversação com Cellard (2012) por meio das dimensões que ele propõe. Primeiro passo foi (re) conhecer o contexto de produção dos documentos, neste caso, os planos de aulas, pois mesmo que se trate de um território onde vivo, existem caracterizações que só cabem a uma aldeia e não a outra. A identificação dos autores dos documentos analisados e a autenticidade dos documentos, foram importantes, pois neste caso em especial, exprime uma complexidade, já que são documentos de características pessoal, mas não falam por si só, há uma base em outros documentos para serem escritos, como por exemplo o currículo das escolas. Por fim, e não menos importante a observância da natureza dos textos, conceitos chaves e a lógica interna destes nos proporcionou extrair a essência do que se procurava quanto ao ensino da Geografia, haja vista que a estrutura dos planos variava.

Todo o percurso preliminar corroborou para uma análise criteriosa dos documentos, extraíndo o essencial daquilo que se foi feito cautelosamente na caminhada anterior, pois como afirma Rosa e Mackedanz (2021, p. 3) “Nas Ciências Humanas, comumente, não se caracteriza por padrões genéricos, mas sim pela investigação do processo envolvido”. Assim inspirada nos autores, fizemos uma análise subjetiva dos planos de aulas, considerando as fases de “Familiarização com os dados, geração dos códigos iniciais, busca por temas, revisão dos temas e a produção de relatório” (ROSA e MACKEDANZ, 2021, p. 12-13). Desta forma primeiro objetivamos explorar os textos a fim de destacar o que cada um dos planos nos revelava sobre a Geografia, e se eram do ensino na Geografia, quais temas da Geografia, estavam envolvidos, quais conceitos da Geografia, da Educação Escolar Indígena estavam envolvidos. Depois foi a hora de detectar como eram desenvolvidos os temas, em comparação com os conceitos estruturantes da Geografia e os contextos enquanto escolas indígenas. Em seguida iniciou-se uma leitura crítica dos conceitos bases identificados anteriormente paralela as orientações teóricas sobre o tema exposto, onde se percebeu que além dos cinco conceitos estruturantes da Geografia, também haviam outros, como o de identidade, pertinente a este contexto. Por fim, com base nos dados obtidos e analisados, elaborou-se o relatório.

Na seção 2 é apresentado um diálogo sobre a educação escolar para os índios e uma educação escolar dos indígenas. Para isso, há uma descrição de como se deu o processo iniciado ainda com os Jesuítas com uma característica assimilacionista até chegar nos “novos tempos” das conquistas por uma educação escolar indígena específica e diferenciada. A base para esta discussão está em Melià (1979), Maher (2006), Cota (2000) e Luciano (2006). No tópico que se segue, há um detalhamento de como surgiu esta educação específica e diferenciada no

contexto do município e das aldeias e a formação dos primeiros educadores. Ainda nesta seção, há uma descrição do contexto socioespacial das escolas onde as pesquisas irão acontecer bem como um delineamento dos contornos e formas do trabalho pedagógico nas escolas indígenas.

Na seção 3 discorre-se sobre a Geografia no currículo específico e diferenciado. Na sequência, é realizada a descrição e análise dos planos de aulas pesquisados. Por fim, há um detalhamento das prévias de conclusões sobre o ensino da Geografia na educação escolar indígena entre os Tupinikim.

O conteúdo da seção 4 relaciona-se com as considerações finais acerca da pesquisa.

A presente pesquisa respondeu ao objetivo geral de analisar o ensino da Geografia na Educação Escolar Indígena Tupinikim no ensino fundamental anos iniciais, com base nos planos de aulas. Para isso, foi necessário alguns passos mais específicos, tais como descrever e analisar como está organizado o ensino de Geografia no Currículo Específico e Diferenciado para as escolas indígenas Tupinikim; descrever como os professores organizam em seus planos de aulas os objetos de conhecimentos a serem abordados na prática em sala de aula; identificar nos planos de aulas de ensino da Geografia a presença dos conceitos fundamentais e suas interrelações com a especificidade da educação escolar indígena Tupinikim nos anos iniciais do ensino fundamental.

O campo referente à documentação analisada na pesquisa situa-se no município de Aracruz, litoral do estado do Espírito Santo (Figura 1), mais precisamente nas escolas indígenas localizadas dentro dos territórios delimitados neste município. Aracruz é um município que fica no litoral norte do estado do Espírito Santo. Com uma área de 1427 km², sua população está estimada em 104 942 pessoas (IBGE, 2021). Ao norte faz fronteira com o município de Linhares, ao sul está o município de Fundão, a oeste limita-se com os municípios de João Neiva e Ibraçu e a costa leste do município é banhada pelo oceano Atlântico.

Segundo os dados do Sistema de Gestão Escolar (SGE) do município, no ano de 2022 o mesmo constava com 15.830 estudantes matriculados na rede municipal de ensino, destes 5.137 na Educação Infantil e 10.639 no Ensino Fundamental, totalizando 50 instituições de ensino. Destas 50 instituições, 6 são indígenas (1 CMEI; 3 EMEFI; 2 EMPI) com 853 estudantes.

Estas escolas indígenas localizam-se nos territórios pertencentes aos únicos povos originários deste município, Os Tupinikim e os Guarani. Segundo dados da Saúde Indígena no primeiro trimestre de 2023, a população aldeada está em quase 5 mil habitantes. Ambos os povos pertencem ao mesmo tronco linguístico e habitam a mesma Terra Indígena, no entanto, em relação à oralidade, o povo Guarani é falante de sua língua materna, desde o nascimento. Na escola, os estudantes desta etnia fazem uso de sua língua em todos os anos de ensino, porém nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ela é mais intensa, pois a maioria dos educadores são da mesma etnia, assim, a primeira língua usada nesta modalidade é a Língua Guarani, somente no quarto e quinto ano é introduzida, aos poucos, a Língua Portuguesa, além disso, o currículo desta escola Guarani também é específico e diferenciado à esta realidade. Em virtude desta especificidade, o recorte desta pesquisa aconteceu somente com o grupo de escolas Tupinikim nos anos iniciais do ensino fundamental.

As referidas escolas são categorizadas como Escola Municipal de Ensino Fundamental Indígena (EMEFI) e Escola Municipal Pluridocente Indígena (EMPI). Essas escolas distribuem-se da seguinte forma pelos territórios indígenas:

- EMEFI - Caieiras Velha, Aldeia Caieiras Velha (TI - Tupiniquim)
- EMPI - Pau Brasil, aldeia Pau Brasil (TI - Tupiniquim).
- EMEFI - Dorvelina Coutinho, aldeia Comboios (TI - Comboios).

Sendo este trabalho uma pesquisa com abordagem do tipo qualitativa, a escolha dos instrumentos para a coleta de dados foi primordial. Planejamos por fazer a coleta de dados por meio de fontes documentais, em virtude das dificuldades em se conseguir autorização para realização de entrevistas e questionários nas comunidades, requerida pelo Comitê de Ética e pela Funai. A pesquisa documental, muitas vezes, é confundida ou tem semelhanças com pesquisas bibliográficas, e usualmente são classificadas “como sinônimo” (VIEIRA, 2010, p. 95). No entanto, ambas possuem características que as diferem entre si, dentre estas, “a pesquisa documental se refere ao exame de materiais que ainda não receberam qualquer tratamento analítico” (VIEIRA, 2010, p. 95).

Embora seja um desafio traçar um conceito sobre documentos, como diz Cellard (2012, p. 296), na tentativa de construir uma narrativa sobre documento para elucidar essa pesquisa,

recorreu-se a algumas fontes bibliográficas. O dicionário Houaiss (2010, p. 269), por exemplo, vai descrever documento como “s.m. 1 declaração escrita, oficialmente reconhecida, que serve de prova de um acontecimento, fato ou estado [...] 3 qualquer objeto que comprove, elucide, prove ou registre um fato, acontecimento etc”.

As autoras Lakatos e Marconi (2003, p. 174), assim como Bastos (2016, p. 143), são unânimes em afirmar que uma das principais características da fonte documental é que elas podem ser escritas ou não, além de se configurarem também como primárias.

Mesmo que o pesquisador encontre alguns desafios frente a estas fontes, nesse tipo de pesquisa, se feita uma análise planejada, criteriosa e bem cuidadosa, elas podem desvelar questões importantes sobre o objeto de estudo, em especial porque em muitas situações a fonte de documentos pode ser “a única que podem nos esclarecer, por pouco que seja, sobre uma situação determinada” (CELLARD, 2012, p. 299), especialmente por serem fontes primárias, como já foi dito anteriormente.

Este trabalho foi desenvolvido durante o período pandêmico da Covid-19, momento este em que as restrições sanitárias eram bem rigorosas, a pesquisa documental então, tem uma importância imensurável para a coleta de dados, sendo a nossa principal fonte os Planos de Aulas elaborados pelas educadoras indígenas Tupinikim. Os planos de aulas são categorizados aqui como documentos, segundo o que expressa Libâneo (1994¹) em seus escritos acerca do plano de aula, e o dicionário Houaiss (2010²) sobre documento. Outra razão para a escolha dos planos de aulas, é que eles foram “gerados independentes do objetivo da investigação, são registros de acontecimentos recentes e são fontes originais”, (ALVARENGA, 2012, p. 52). Essa classificação de Alvarenga (2012) sobre fontes documentais nos leva a creditar sobre a relevância que tem os documentos no processo investigativo ao rigor de uma pesquisa.

Associar a investigação dos planos de aula, que fazem parte do conhecimento empírico a revisão de bibliografias que dialogaram sobre o tema durante todo o processo investigativo, nos leva a constatar o quão esta pesquisa é importante e pode corroborar tanto para o meio científico, como também para as proposições na práxis da educação escolar indígena no Ensino de Geografia. Tamanha importância, se configura quando consideramos o quadro recente da EEI no Brasil como direito específico e diferenciado e nesta mesma linha de pensamento, também o ensino da Geografia, sendo poucos e limitados os escritos encontrados sobre este

¹ Sobre isso Libâneo (1994, p. 241) afirma que “a preparação da aula é indispensável, e assim como o plano de ensino, deve resultar num documento escrito”. Nesta afirmação do autor, entende-se que “preparação de aula” é o professor que está planejando-a, e a concretização do planejamento é o plano de aula, que neste caso, a sua escrita, faz dele um documento, assim como é o plano de ensino.

tema, e dos poucos que são encontrados, retratam experiências isoladas com um povo específicos. Isto torna o estudo deste tema ainda mais significativo, uma vez que “a investigação qualitativa, também é um método para gerar teorias e hipóteses” (ALVARENGA, 2012, p. 55). Bastos (2016, *apud* LIMA E MIOTO, 2007) explicam que:

[...] esse tipo de pesquisa tem sido muito utilizado em estudos exploratórios ou descritivos uma vez que possibilita a utilização de dados dispersos em diversas publicações, favorecendo a definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto.

A seleção criteriosa de bibliografias nesta pesquisa documental, nos levou ao embasamento conceitual de nossa tese, haja vista que:

[...] levantamento bibliográfico se refere ao procedimento utilizado pelo pesquisador e necessário para todo tipo de pesquisa que visa selecionar o material bibliográfico disponível para optar pelas fontes mais adequadas ao estudo que se pretenda empreender (BASTOS, 2016, p. 140).

Portanto, o desdobramento na seleção, leitura e análise de alguns materiais bibliográficos (livros, revistas, artigos, dissertações e teses) foram cruciais para fundamentar esta pesquisa com a temática sobre o Ensino da Geografia em geral, o Ensino da Geografia na Educação Escolar Indígena como um todo e na Educação escolar indígena entre os Tupinikim, além de bibliografias que dialogam sobre as Categorias da Geografia e Currículo.

Para a coleta de material, foi realizada consulta com os (as) educadores (as) das escolas selecionadas sobre a pesquisa a fim de verificar, quais se interessariam voluntariamente, a participar deste processo. Este diálogo se deu por meio das redes sociais, outros aconteceram de modo presencial, uma vez que moro no mesmo território e trabalho em uma dessas escolas.

Os planos de aulas foram coletados por meio de fotografias, feitas pelas próprias educadoras. À medida que recebia os planos de aulas, esses foram digitados, para facilitar o manuseio, haja vista que em algumas fotos, a qualidade não era boa. Posteriormente, os planos foram armazenados em pastas e separadas por educadora, junto com as fotografias.

De posse dos planos de aulas já digitalizados, as etapas que se seguiram foram a de análise das propostas, de forma categorizada, ou seja, a) quais categorias da Geografia estão sendo exploradas nos planos; b) quais os recursos foram usados para contribuir o pensar geograficamente; e por fim, c) o contexto considerado no ensino de geografia e se esse tem relação com o lugar de morada do estudante paralelo com a educação escolar indígena.

As participantes da pesquisa foram cinco educadoras Tupinikim que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental em turmas multisseriadas e turmas seriadas. As participantes

aceitaram de forma voluntária, após um diálogo nos passar alguns de seus planos de aulas de Geografia.

O procedimento de análise dos dados se deu de forma processual, contrastando os objetivos com os achados nos documentos. Após a análise, os resultados foram registrados na Seção 3 desse trabalho, seguidos das considerações finais.

Ainda cabe destacar aqui, que no decorrer do texto, em alguns momentos, é possível encontrar o termo índio e indígena. O termo índio no tempo presente não é mais usual, há uma corrente por parte dos indígenas e indigenistas em abolir seu uso, pois além de estratificar socialmente os povos originários, elimina a diversidade existente entre as nações indígenas. O texto a seguir é uma forma de desenhar esta corrente vivida hoje:

“Não são ensinados.

-Bom dia seu índio, como tem passado?

-E coloca passado nisso, tão ultrapassado que hoje não se fala mais índio e sim indígena.

-Interessante! E porque a palavra índio não se usa mais?

- Porque é pejorativo e reafirma preconceitos.

- E porque indígena então?

-A palavra indígena representa a tradução correta para os povos originários.

- Parabéns meu amigo acho que você está começando a entender.

- E a sua tribo qual é mesmo?

- Tribo? Nenhuma. Talvez você queira saber a minha etnia, certo?

- Desculpe-me, estes conhecimentos não me ensinaram.

- Tudo bem. A escrita tribo também está ligada ao preconceito. Por muitos anos as palavras ÍNDIO e TRIBO foram utilizadas de forma preconceituosa, é tão preconceituoso que nós indígenas resolvemos não aceitá-las mais. Não sou índio e não moro em uma tribo. Sou originário, venho de um território, de uma aldeia ou melhor, de uma terra indígena”.

(GUDI TUPINIKIM- 2020)³

Portanto, ao encontrar a palavra índio no desenvolvimento da leitura desta dissertação percebe-se que pode ter sido usado como uma metáfora crítica, ou porque faz parte da fala de algum autor.

Em se tratando de termos, também vai variar o nome Caieiras Velha. O nome desta aldeia por muito tempo fora escrito de várias formas, somente em tempos mais recentes que em diálogo com os mais velhos, convenceu-se de usar o termo Caieiras Velha. Este nome tem relação com uma das atividades econômicas que os antepassados indígenas dessa aldeia

³ Este texto foi retirado de um *Screenshot* publicado em 12 de novembro de 2022 no grupo de WhatsApp “Notícias Caieiras Velha”. Este grupo é dos moradores da aldeia Caieiras Velha, criado no período do ápice da pandemia do Covid-19, foi uma forma de manter a comunicação, já que estávamos em isolamento. Guldierri Rui Benedito, ou Gudi, é um jovem Tupinikim, morador da aldeia Caieiras Velha.

praticavam, a fabricação e comercialização da cal feito de ostras as margens do rio Piraquê-Açu. Portanto documentos mais antigos podem ser encontrados com as grafias: Caieiras Velha, Caieiras Velhas, Caieira Velha ou Caieiras Velhas.

Outro termo que varia no decorrer do texto, é o de professora e educadora. Em tempos de formação de Magistério Indígena, que falaremos mais a frente, dada a corrente freiriana que tinha maior aproximação com as características do curso, a palavra usual que mais representava os envolvidos naquele contexto da educação era a de educador, ainda hoje, os professores indígenas são assim chamados pelas lideranças mais antigas e pelos moradores mais velhos das aldeias, uma vez que o papel que exerce um professor-educador indígena, está para além da ciência letrada.

2 A HISTÓRIA DE UMA PROFESSORA TUPINIKIM E A FORMAÇÃO PARA O ENSINO DA GEOGRAFIA NA ESCOLA INDÍGENA

Parafrazeando Paulo Freire (1979) “como não há homem sem mundo, nem mundo sem homem, não pode haver reflexão e ação fora da relação homem e realidade”, assim, discorro nestas linhas uma reflexão, sobre minhas experiências de “educações” como protagonista de minha história e trajetória enquanto indígena mulher educadora. Trajetória essa de inspirações ao adentrar no mundo da pesquisa em torno do ensino da Geografia.

Aos seis anos de idade inseriu-se em minha vida a educação escolar na pré-escola, em uma sala de aula que ficava dentro da escola de Ensino Fundamental na Aldeia Caieiras Velha, com uma professora não indígena. Daí para frente, não parou, finalizei o Ensino Fundamental na mesma escola e todos os demais segmentos educacionais, com professores não indígenas. Finalmente chegava a grande hora esperada de sair da Aldeia para estudar fora. Assim, iniciei os anos finais do Ensino Fundamental, 5ª série/sexta ano, na escola de um bairro que ficava a aproximadamente dois quilômetros da Aldeia onde morava e ainda moro, Caieiras Velha.

Como uma autêntica Tupinikim, as primeiras impressões não foram boas, com o tempo, estas foram se firmando e já não eram apenas impressões, elas se concretizavam na prática, pois o preconceito era muito grande com os estudantes indígenas. Mas estes dias estavam contados. No ano seguinte, por meio de uma parceria que existia nas Aldeias por parte de um senhor chamado Dr. Marcelo, minha avó me tirou desta escola e me colocou em outra, financiada por este homem em parceria com a FUNAI, uma escola agrícola com a pedagogia da alternância, a Escola Família Agrícola de Rio Bananal. Por mais que sentisse saudades de casa, me senti muito mais acolhida nesta escola, pois as suas metodologias de ensino se aproximavam mais da minha realidade enquanto uma adolescente indígena aldeada.

Concluído o segmento dos anos finais do Ensino Fundamental, fui estudar em outra escola de Ensino Médio, também agrícola, onde fazia Técnico em Agropecuária, a Escola Família Agrícola de Olivânia. Me adaptei muito bem, afinal, já vinha de uma escola com as mesmas práticas e abordagens pedagógicas. Embora fosse uma formação profissional, a forma de ensino e aprendizagem me possibilitava ser eu mesma, valoravam os saberes empíricos de cada estudante, independentemente de sua etnia. Estudar nessas escolas e pela experiência do preconceito sofrido, fez despertar em mim o desejo e a militância pela educação escolar indígena como deveria ser, específica e diferenciada.

Antes mesmo de terminar o Fundamental II, aos 13 anos, a minha Aldeia sediava a formação de magistério indígena específico e diferenciado. Como uma pessoa proativa,

participava, de todos os momentos: desde a construção das cabanas para a realização das aulas, até assistia algumas aulas quando estava na alternância em casa. Assim, o cacique e as lideranças me convidaram a participar do curso de magistério. Passei por avaliações da equipe gestora do curso e dos cursistas em formação e não pensei duas vezes, aceitei. Este era o impulso que fazia de mim cada vez mais uma militante da educação escolar indígena aos moldes dos anseios do próprio povo e contextos.

Após concluir o ensino fundamental também ingressei no curso de técnico agropecuário, conforme mencionado anteriormente.

Terminado o magistério indígena em 1999, no ano de 2001, fui comunicada pela técnica da equipe gestora da educação escolar indígena na Secretaria Municipal de Educação e da Secretaria Regional de Educação do Estado, sobre um vestibular indígena que haveria no Mato Grosso para o primeiro curso de formação específico para professores indígenas do Brasil, o 3º grau Indígena. Fiz o vestibular, com aproximadamente 200 vestibulandos disputando 20 vagas que eram ofertadas para outros estados e países da América Latina. Passei em segundo lugar e assim foi iniciada uma nova fase em minha vida, aos 17 anos de idade. Este curso trouxe-me um despertar para a educação, uma autocrítica e novas perspectivas para a educação escolar de meu povo, pois convivi com cerca de 37 povos, com diferentes histórias de contatos, culturas e saberes próprios enriquecedores que fizeram com que a educação de fato, já não fosse apenas um anseio, mas estava gerando em mim, e fazia parte de mim. Tendo colado grau em 2006, estava apta a atuar na área de Ciências Sociais.

E não parei por aí. Posteriormente fiz uma pós-graduação lato sensu em Educação do Campo pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e, por fim, concluí em 2019 uma segunda licenciatura, em Geografia, pela Universidade Paulista (UNIP), além de estar sempre me atualizando nas formações continuadas existentes no município onde atuo. Reconheço que um educador indígena é um eterno pesquisador e, para isto, se faz necessária a busca pelo aprender a fazer; fazer e aprender; ouvir e aprender, aprender e ouvir.

Quando ainda estava no magistério indígena e estudando nos anos finais do Ensino Fundamental, percebi a dificuldade que um vizinho meu tinha em ser alfabetizado, conversei com a diretora da escola e pedi a ela que me permitisse ajudá-lo, embora ainda não tivesse experiências no campo da atuação. Posso assim dizer que esta foi a minha primeira experiência, não institucionalizada, no campo da atuação da educação escolar. Aos 18 anos, em 2003, quando ainda estava em formação no terceiro grau indígena, fui convidada a atuar numa turma de alfabetização, após aprovação das lideranças, e daí nunca mais parei.

Nos anos 2000 comecei a fazer parte de um Grupo de Trabalho (GT) para discutir, escrever e reivindicar junto à Universidade Federal do Espírito Santo, o curso de formação de professores indígenas Tupinikim e Guarani em nível superior. Em 2005 se inicia a implantação dos anos finais do Ensino Fundamental na Aldeia Caieiras Velha, Comboios (Tupinikim) e na Aldeia Três Palmeiras (Guarani), onde comecei a atuar como educadora de Geografia e História, onde atuo até hoje com o componente curricular de Geografia, com exceção da Aldeia Comboios. Além de atuar nas Aldeias, em 2011, também comecei a lecionar Sociologia nas escolas de Ensino Médio do município e que recebiam estudantes indígenas. Foi uma experiência inusitada, pois foi possível avaliar, na prática, como estes estudantes chegavam, pedagogicamente, nas escolas, e também que tipo de tratamento os mesmos recebiam. Nestas escolas atuei no ensino médio regular e nas turmas de Educação de Jovens e Adultos.

Entre os anos de 2014 e 2015, atuei como Professora de Suporte Pedagógico (equivalente a função de pedagoga) da Escola Municipal de Ensino Fundamental Indígena-Caieiras Velha (EMEFI - Caieiras Velha). Nesta trajetória, fui colocada frente a algumas limitações existentes na realidade, que outrora me instigavam como professora e agora sentia na pele a experiência de estar em uma posição onde se deve auxiliar o professor. Não faltaram desafios, pois a educação escolar indígena, é um campo desafiador e com muito a se descobrir, haja vista que não se tem respostas em livros didáticos. Ensinar se torna uma eterna busca, pois o material didático específico é escasso entre os Tupinikim do Espírito Santo. E assim, um dos primeiros passos, foi organizar e deixar disponível e acessível ao professor, todos os documentos que norteiam a educação escolar indígena no município e articular os planejamentos coletivos de modo que pudesse auxiliar os professores em seus planejamentos tanto coletivos, quanto individuais.

Toda essa experiência me impulsionou a buscar mais sobre a formação de professores indígenas, em especial na área de Ciências Sociais dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e sua distribuição na prática, pois eram evidentes as dúvidas em diferenciar e trabalhar quais conhecimentos cabiam à Geografia ou à História, uma vez que o currículo está organizado como Ciências Sociais, mas a prática demanda separar por componentes e não por área.

No mesmo ano em 2014 comecei a atuar como orientadora no programa Ação Saberes Indígenas na escola.

No ano de 2017 fui convidada pela coordenação geral do Programa de Licenciatura Indígena (Prolind/Ufes), Celeste Ciccarone, a participar como coordenadora pedagógica indígena do mesmo. Isso só foi possível, graças ao processo de formação específica e

diferenciada que tive em minha trajetória e, atualmente, permaneço nesta função com pleno envolvimento na educação escolar indígena.

Em 2020 foi iniciada a oferta do Ensino Médio na Aldeia Caieiras Velha, no qual por meio de um processo seletivo comecei a atuar. No entanto, há uma carência muito grande em relação ao currículo, ao projeto político pedagógico da escola, dentre outros, que perpassam a base da escola e chegam à estrutura do sistema.

Em setembro de 2020, ano da Pandemia, as aulas estavam remotas, e a diretora da Escola Municipal Indígena Caieiras Velha, propôs uma extensão de carga horária para atuar, mais uma vez, como professora de suporte pedagógico e assim dividir as funções com ela, pois a escola estava sem pedagogo. E mais uma vez, identifiquei na prática as fragilidades em relação ao ensino da Geografia, no que tange ao que realmente é da Geografia, ou ainda, inseguranças em trabalhar questões que já são da área. Nas atividades remotas que os educadores faziam, a maioria procedia de um texto descritivo com leitura e interpretação de um modo desarticulado das demais atividades, não utilizando uma das características básicas da educação escolar indígena que é a interdisciplinaridade. Ou então, algo que era da geografia, estava como ciências ou história. Desta vez o desafio era ainda maior, pois faltava apenas um trimestre para terminar os dias letivos. Mais uma vez, a primeira ação a ser feita, foi fazer acontecer os planejamentos online, articular as problemáticas e mediar as propostas com os princípios da educação escolar indígena, em especial, a interdisciplinaridade, mantendo a consciência dos componentes curriculares.

Sei que o educador deve ser um eterno pesquisador/aprendiz, mas se algumas dessas indagações forem mais articuladas em busca de respostas, acredito que os mesmos conseguirão uma independência maior frente aos seus planejamentos e maior segurança ao preparem as suas atividades do dia a dia e um dos primeiros pontos de partida é a revisão curricular das escolas. Quanto a esse aspecto, no ano de 2019, também integrei a equipe de formadores de revisão do currículo das escolas Tupinikim e Guarani, mas que ainda está em andamento haja vista que o momento vivido por causa da pandemia, interrompeu as atividades por um período de tempo.

Embora os processos próprios de ensino e aprendizagem devam estar arraigados na educação escolar indígena e que todo o conhecimento é articulado, é necessário ter a compreensão, de quais conhecimentos/componentes se precisa para trabalhar determinado assunto, como estes se completam, ou qual devo usar para contribuir na resolução de determinada problemática. Desta forma, a base para tais questionamentos, talvez estejam na política de formação continuada dos professores e como esta se dá na prática, pois embora se tenha uma formação inicial específica e diferenciada, como no meu caso, na prática também há

muitos confrontos com os saberes tradicionais e sua articulação com os conhecimentos do mundo em geral (científicos).

Neste mesmo ano vigente, embora tenha sido um ano atípico devido a pandemia da Covid-19, também participei de várias lives em cursos de estudantes de Ensino Fundamental e Superior, (Instituto Federal do Espírito Santo e Universidade Federal do Espírito Santo) e um Webinário promovido pela Secretaria Estadual de Educação⁴ para falar sobre a educação escolar indígena no ES, e discorrer um pouco sobre a minha prática de acordo com a realidade das escolas em que atuo.

Desde que terminei a Licenciatura Indígena no curso de Ciências Sociais em 2006, vislumbrava entrar no mestrado, no entanto, como as oportunidades apareciam somente em outros estados, optei por cuidar de meu filho, pois ele havia sofrido muito com as idas e vindas para o Mato Grosso, quando estava na licenciatura. No entanto, em 2007 apareceu uma oportunidade para fazer um intercâmbio com a Universidade de Medellin, pelo IDEA, que foi parceiro no magistério indígena. Fiz a prova, junto com outros colegas Tupinikim e o resultado foi positivo para mim e outra colega. Assim, em abril de 2007, fomos para Colômbia, para cursar ao “Diplomado Internacional en Pedagogía del texto” na Universidad de Medellin-Colômbia. Porém, quando voltei para casa, como não tinha computador, tive dificuldades em manter contato com a Universidade, e assim não pude concluir o curso. Neste mesmo ano, nasceu o meu segundo filho, e assim posterguei ainda mais o objetivo de entrar no mestrado.

Quando finalmente, em 2020, uma colega me envia o edital nº 157/2020 para a Seleção de Candidatos em Efetivo Exercício da Docência ou Gestão em Escolas Indígenas, Quilombolas e do Campo ao Curso de Pós-Graduação em nível de Mestrado Acadêmico em Ensino (PPGEn) desta Universidade. A princípio, não liguei muito para o edital, afinal, a maioria dos editais que eu havia lido, a forma como aconteciam não estava ao meu alcance, além de ter tentado duas vezes pela Universidade Federal do Espírito Santo, e sem sucesso.

Quando um dia resolvi ler o edital, e ao ler que o curso aconteceria no regime de alternância e no ato da matrícula não precisa apresentar a proficiência em língua estrangeira, somente no decorrer do curso, corri rapidamente para dar conta das exigências para a inscrição.

Este curso foi a materialização de um sonho iniciado em 2006, mas que só pode ser realizado, a partir das caracterizações de seleção dos candidatos e o formato do mesmo. Me sinto incluída e acolhida e fará toda uma diferença na minha autoestima, em minha vida pessoal, profissional, e na educação escolar do meu povo.

⁴ Fonte: <https://youtu.be/9zUEbolpuDs>, <https://youtu.be/kGLtBmN1No4>.

Assim, acredito que aprofundar ainda mais no mundo da pesquisa é contribuir para uma melhor qualidade da Educação escolar Indígena, é valorar os saberes tradicionais e articular os saberes, pois como disse uma liderança Tupinikim, se, “resgatar é pegar aquilo que estava perdido e colocar em lugar seguro”, as práticas de como se faz este resgate, de como colocar em lugar seguro e identificar que lugar seguro é esse, também são essenciais já que devemos constantemente refletir nossas práticas em um mundo cada vez mais globalizado e de forma perversa.

2.1 Aspirações para a Educação Escolar Indígena

A Educação Escolar Indígena no Brasil, ainda é um processo novo para as populações, pois as mesmas só passaram a ter direito a uma educação específica e diferenciada a partir da Constituição Federal Brasileira em 1988, e as leis direcionadas para a educação escolar em si, de modo específico e diferenciado a partir da década de 1990. Entre os Tupinikim do município de Aracruz, no Espírito Santo a Educação Escolar Indígena (EEI), tem um pouco mais de duas décadas, quando foi reconhecida em 2000 pela Lei Municipal nº 2300 (Aracruz/ES) a categoria de Escolas Indígenas e somente no ano seguinte, os educadores indígenas passaram a assumir a regência das salas de aulas.

Podemos afirmar que a EEI entre os Tupinikim ainda não está consolidada, pois temos aldeias que não têm todas as modalidades de ensino da educação básica. Boa parte dos educadores também estão em processo de formação inicial. Outra parte já possui uma formação de ensino superior, mas ainda não concluiu a formação específica e diferenciada para esta modalidade, que está sendo oferecida pelo Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND), que é uma, iniciativa da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, do Ministério da Educação (SECADI/MEC)⁵, mais à frente especificaremos um pouco mais sobre este curso. Sendo assim, em relação à formação há um quadro bem diversificado dos educadores indígenas Tupinikim.

No entanto, independente da formação de cada profissional, o estudante indígena também tem o direito a uma educação escolar indígena específica e diferenciada plena, sem

⁵ SECADI/MEC é uma secretaria da diversidade criada em 2004 pelo decreto 5159/2004, a partir das reivindicações dos movimentos sociais, sendo um marco na garantia dos direitos e inclusão dos diversos outros. No entanto, em 2019 foi extinta pelo decreto 9465/2019, pelas políticas da extrema direita desse contexto, fragilizando várias pastas da garantia de direitos na prática. Foram quatro anos de extinção, e na mudança de governo, novamente é reestruturada pelo decreto 11342/2023 que trata de diferentes assuntos, dentre estes a Secadi.

negar seus direitos aos processos próprios de ensino e aprendizagem, saberes de sua cultura, concomitantes com os saberes das ciências em geral. Como o que está escrito no Regimento Escolar Comum do Conselho Municipal de Educação do município de Aracruz (2011, p. 14):

A educação escolar indígena visa o atendimento específico e diferenciado aos educandos pertencentes aos povos Tupinikim e Guarani, contribuindo na valorização dos processos educativos próprios, seus conhecimentos e saberes tradicionais, permitindo acessos aos conhecimentos universais.

Dentro desses direitos aos saberes, está o ensino e aprendizagem da Geografia, como um componente curricular que integra a matriz curricular comum aos estudantes da educação básica dos anos finais do ensino fundamental.

Durante o período em que exerci a função de Professora de Suporte Pedagógico, colaborando com a função de pedagoga na EMEFI - Caieiras Velha (2014 e 2015), foi perceptível o desafio dos educadores indígenas dos anos iniciais do ensino fundamental em selecionar os objetos de ensino da Geografia a partir do currículo específico e diferenciado que norteia as escolas Tupinikim, pois no currículo específico e diferenciado, a Geografia se encontra dentro do componente Ciências Sociais. Alguns dos educadores também tinham muitas inseguranças para se trabalhar com mapas.

Outro momento de inspiração consolidado para a escrita deste tema, foi o desafio posto aos educadores e educadoras durante o período de *lockdown* da pandemia do Covid-19, em especial no ano de 2020. Esta época sombria que o mundo viveu (e ainda está vivendo), após passar um período de silêncio em toda a rede de ensino, estadual e municipal, de repente os educadores e educadoras se viram numa situação inusitada, nunca vista antes por estes na educação escolar indígena. O ensino passou a ser remoto, com atendimento online aos estudantes, à família e com Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNPs).

Neste período, os educadores e educadoras não tinham mais uma interação entre os colegas de profissão, momento em que se tiravam dúvidas entre si, trocavam experiências, enfim, foram e ainda está sendo, tempos desafiadores para a educação de um modo geral. E neste meio tempo, alguns destes educadores me consultavam via rede social, para tirar alguma dúvida em relação aos objetos de ensino da Geografia, uma vez que atuo em escolas indígenas nesta área, eram frequentes os questionamentos como: o que deste conteúdo, nesta problemática, é de Geografia? Como posso trabalhar tal objeto?

As dúvidas que surgiam eram justificadas mediante o currículo específico e diferenciado que é organizado pela área de Ciências Sociais, como já foi dito anteriormente, não sendo separado por componente, no caso da Geografia e da História. Enquanto o currículo é por área,

as aulas no Ensino Fundamental I, são definidas por carga horária de acordo com cada componente, no caso da Geografia são duas aulas por semana, além de os educadores terem que preencher separadamente o que foi trabalhado em Geografia e História no diário online no Sistema de Gestão Escolar do município (SGE). Tais indagações das educadoras são legítimas, pois como nos confirma o RCNEI (BRASIL, 1998), cada povo tem o seu jeito de se relacionar com o espaço e cada povo faz a sua geografia, e por ser a Geografia uma ciência com suas características específicas, suas formas, suas técnicas, objetos e recursos próprios, como o seu ensino acontece nas escolas indígenas? Têm os educadores e educadoras promovido um ensino e aprendizagem da Geografia de forma significativa?

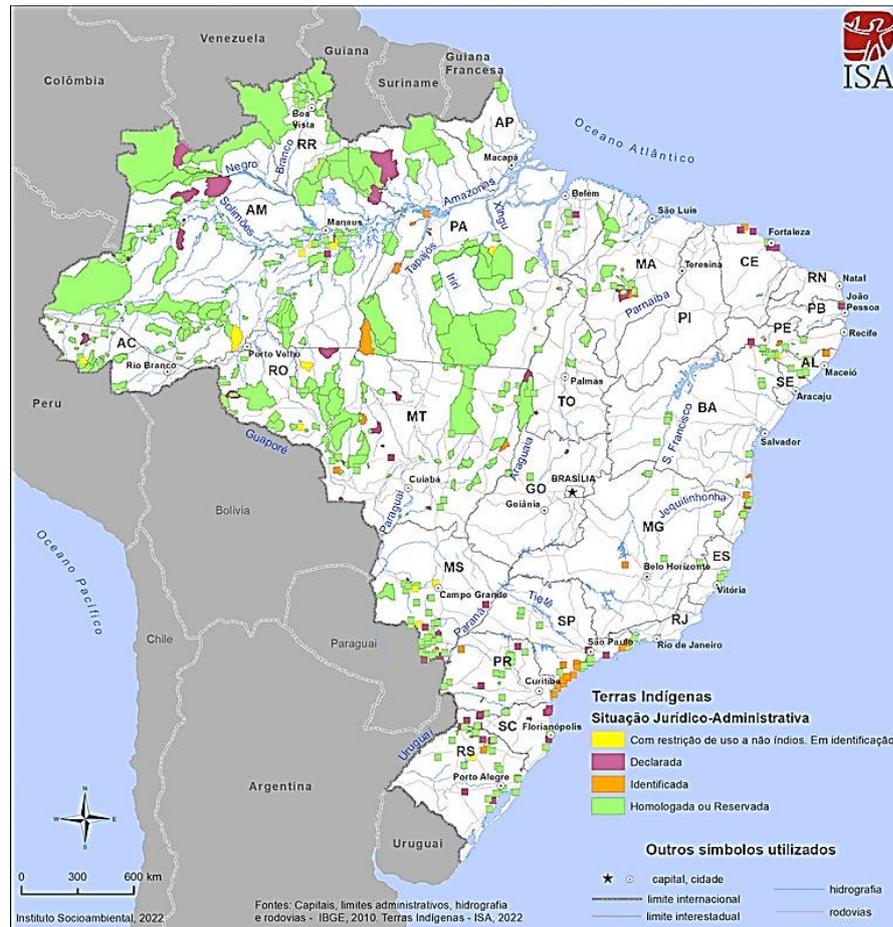
Os estudantes indígenas também têm o direito a um Ensino de Geografia de modo a desenvolver o seu pensamento geográfico, não apenas em seu território, mas também de fazer as conexões que muitas vezes implicam em sua realidade.

2.1 Por que ensinar Geografia nas escolas indígenas?

A questão territorial para os povos originários e o seu modo de vida estão intimamente ligados ao objeto de ensino da Geografia, pois “para os povos indígenas, o espaço geográfico é um espaço sagrado” onde o “elemento definidor é a cultura, o trabalho e a forma de apropriação do espaço” (BRASIL, 1998, p. 226). Dessa forma, é fácil reconhecer que o ensino da Geografia é importante para os estudantes e escolas indígenas. Afinal, são cerca de 305⁶ povos em realidades territoriais distintas totalizando 725 terras indígenas em diferentes fases do processo administrativo demarcatório desde aquelas regularizadas, a homologadas, declaradas e delimitadas. Tais terras indígenas estão distribuídas em diferentes espaços territoriais do Brasil, de norte a sul e de leste a oeste, na cidade ou no campo, vivendo segundo a sua cultura e filosofia de vida impactados de alguma forma e em algum momento no tempo e no espaço pelas sociedades envolvidas (Figura 3).

⁶ Dados obtidos na página eletrônica do Instituto de Socioambiental (ISA) www.socioambiental.org. Acessada em junho de 2005.

Figura 3 - Mapa com a localização e situação das TIs no Território Brasileiro



Fonte: https://pib.socioambiental.org/pt/Localiza%C3%A7%C3%A3o_e_extens%C3%A3o_das_TIs

Os professores do Acre e Sudeste do Amazonas (1992, *apud* BRASIL, 1998, p. 226), afirmam de um modo geral que a Geografia está presente em todo o cotidiano da aldeia, “é onde o rio está, o município está, de onde vem o sol, para onde ele vai, é a divisão das águas, do igarapé, [...] é o entendimento da aldeia e de mundo [...]”. Entre os Tupinikim não é de um todo diferente, afinal:

A Geografia permite, assim, conhecer e explicar o mundo por meio do estudo do espaço geográfico levando em conta o que se vê- as paisagens; o que se sentem e com que a pessoa se identifica- os lugares; e o que são referências significativas para os povos e os indivíduos, para conviver, trabalhar, e reproduzir sua cultura- os territórios (BRASIL, 1998, p. 227).

Nesse sentido, embora o ensino da Geografia nas escolas indígenas seja importante, o saber científico geográfico não pode sobrepor ao saber geográfico cultural que o estudante indígena traz em suas experiências cotidianas culturais. Pelo contrário, implica antes de tudo:

[...] Reconhecer a alteridade cultural do índio significa conhecer também que os conhecimentos desenvolvidos por eles não são inferiores e nem superiores aos conhecimentos desenvolvidos pela ciência e sim diferentes. Assim não se pode impor aos índios os conhecimentos dos não índios (COTTA, 2002, p. 3).

Diante de tamanha complexidade na valorização cultural e o saber científico a ser dialogado nas escolas indígenas, não basta apenas reconhecer, mas que isto seja de fato praticado no dia a dia. Para tanto, é imprescindível que o profissional reflita sobre suas práticas e que ponha em relevo a concretização de uma educação específica, diferenciada, que são princípios da Educação Escolar Indígena, sem perder a qualidade. Tais reflexões fazem do professor indígena um profissional em constante busca com o compromisso humano fundamentado, cientificamente, uma vez que “o compromisso não deve ser passivo, mas uma práxis”, numa busca incessante pelo aperfeiçoamento (FREIRE, 1979, p. 21). É um percurso de todo professor indígena, pois muitas respostas são obtidas apenas com o tempo e, mesmo assim, se faz necessário a direção orientar o olhar do professor para sensibilizar, detectar e definir os tópicos a serem trabalhados em um mundo tão vasto, e numa realidade escolar, seriada.

Para tanto, cabe ao professor “fornecer instrumentos adequados para que o aluno domine os conceitos e competências desta disciplina para a compreensão dessa realidade” e assim ter o conhecimento pleno da Geografia, sobre o espaço” (HEIDRICH; HEIDRICH, 2010, p. 116).

O professor deve ter a consciência plena e o domínio sobre os conceitos geográficos. No entanto, os “conceitos são noções aprendidas ao longo do tempo, o professor trabalha as noções, que agregadas pelo aluno, tornam-se conceitos” (LESANN, 2009, p. 42). Simplificando Lesann, o conceito não deve ser simplesmente apresentado ao estudante e ele decorar para ser cobrado na prova como um “extrato bancário” como diz Paulo Freire em seu livro *Pedagogia do Oprimido* (1987), mas é um processo de construção, assimilação e aproximação do contexto e da realidade do estudante para, então, conseguir fazer este processo de ler à sua volta, ler os fenômenos se utilizando dos conceitos geográficos para melhor interpretá-lo.

Para além de conceitos formais, o ensino da Geografia na Educação Escolar Indígena não pode deixar de lado as reflexões acerca da paisagem, do espaço, do lugar e território sendo estes essenciais para compreender e operar no “seu mundo e de outros mundos”. Desses destaca-se dois, não pelo fato de serem mais importantes, afinal estes conhecimentos estão inter-relacionados, mas pelo fato de abrangerem de forma geral também os demais conceitos.

O primeiro destaque é o conceito de Espaço Geográfico. Carlos (2019, p.18), declara “o espaço da vida como ponto de partida, sendo este a condição necessária a realização da vida”,

para tanto, não somente o espaço concreto isolado, mas também o espaço vivido de relações onde ambos se constituem.

O segundo é o conceito de território, Heidrich; Heidrich (2010, p. 114-116), são incisivos quanto a questão do território, afirmando que “os territórios constituem uma Geografia”. Eles também afirmam que, “quando os seres humanos passam a produzir territórios deixam marcas e sinais com significações culturais”, tornando assim um conceito imprescindível na educação escolar indígena. Tal afirmação é possível de ser problematizada e contextualizada com a realidade dos Tupinikim do Espírito Santo, afinal, a reivindicação por uma educação escolar indígena, surge com o processo de luta territorial, no qual se fez necessário identificar as marcas deixadas pelos seus antepassados para estudo de reconhecimento desse território pelos órgãos governamentais competentes. Algumas dessas marcas registradas são as aldeias que foram extintas, e o que se foi deixado nestas, depois das quatro primeiras décadas do século XX, vivendo aparentemente uma relativa “tranquilidade a seu modo de vida” em seus territórios, como o registrado no dossiê da Campanha Internacional pela Ampliação e Demarcação das Terras Indígenas Tupinikim e Guarani: “Neste período, os Tupinikim encontravam-se dispersos em várias aldeias, hoje extintas, mas até hoje lembrada pelos mais idosos, os quais recordam os locais e o modo de vida daqueles índios” (TUPINIKIM e GUARANI, CIMI, 1996, p.14).

Para os Tupinikim e Guarani, no território está a essência da vida e do viver, “Território é o bem-viver do povo, respeito à natureza, respeito a todos os seres e ao outro, e construir bons relacionamentos, está para além do limite do asfalto” (TONINHO GUARANI, 11/5/2019). E o José Luiz Ramos, liderança Tupinikim, (2019), completa “Território é o que vai segurar a nossa resistência”.

Corroborando com esta discussão, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI, (BRASIL, 1998), traz o espaço e o território como imprescindíveis na educação escolar indígena, pois estes conceitos perpassam os temas transversais e todos os componentes curriculares, além de outros temas discutidos nele. O RCNEI apresenta seis temas transversais: Terra e Conservação da Biodiversidade; Autossustentação⁷; Direitos, Lutas e Movimentos; Ética, Pluralidade Cultural, por fim, Saúde e Educação. Se analisarmos com maior profundidade todos estes temas estão ligados a questão do território, mas dedicaremos a análise de apenas, dois, dos seis temas transversais.

⁷ Grafia da forma como é apresentada no RCNEI (1998) antes da Nova Reforma Ortográfica da Língua Portuguesa no Brasil em 2009.

O Tema Terra e Conservação da Biodiversidade tem uma relação direta com o território, isto fica visível no depoimento de um Tuxaua de Roraima, “Sem a terra não tenho casa, não posso caçar, não posso pegar peixe para os meus filhos comerem, nem viver direito” (RCNEI, 1998, p. 93). Pode-se afirmar então, que a TERRA é o eixo de sustentação e ligação dos povos indígenas consigo, com os seus ancestrais, com os cosmos, suas origens, sua identidade e cultura em geral, a Terra Mãe! A tratativa Terra aqui mencionada não tem o sentido de posse econômica, mas de continuidade da existência das vidas, seja ela humana ou de outra espécie e seres, pois é nela que buscam o seu sustento biológico e cultural em geral. Parafraseando com Luciano (2006) em tudo existe vida, e as dimensões de vida não são desagregadas umas às outras, mas se complementam, pois estas dimensões estão agregadas ao território e que lhes dão significados. “O rio não é simplesmente o rio, mas inclui todos os seres, espíritos e deuses que nele habitam” (LUCIANO, 2006, p. 101). Consequentemente, para além das questões específicas originárias, estes territórios, são os espaços mais conservados no Brasil em relação ao meio ambiente natural, devido as práticas e técnicas que se traduzem em meios de conservação do Território.

Ao mesmo tempo, este tema também problematiza a questão dos impactos do capitalismo e, conseqüentemente a ganância, dinheiro, respeito aos limites, invasões, uso dos recursos naturais, conservação da biodiversidade (banco de sementes). Ainda sobre Terra e Conservação da Biodiversidade, sugere trabalhar partindo das visões cosmológicas e mitos de origem, que são as explicações culturais para a existência de algo ou alguém. Muitas dessas explicações (mitos) estão ligadas a um espaço dentro do território, que para alguns povos são considerados sagrados. Por conseguinte, há a necessidade de se conhecer o território, os direitos originários que se tem sobre o mesmo, e a ainda a situação legal em que se encontra o (s) território (s) indígenas, além das questões fundiárias em geral, também sugeridas no RCNEI.

O tema Autossustentação está diretamente ligado com o de Terra e Conservação da Biodiversidade, pois ambos estão diretamente conectados as formas de relacionamento com o meio ambiente, sendo o cerne desta autossustentação para os povos originários “Terra e Valorização de sua cultura... Nos seus territórios, lutam para ter a sua própria economia” (RCNEI, 1998, p. 97). Por meio dos objetivos sugeridos neste documento, é possível traçar um diálogo com território quando descreve sobre escolhas conscientes de alternativas de autossustentação; permanências e mudanças nas práticas produtivas culturais; alternativas de autossustento de acordo com a situação atual da comunidade dentre outras e ainda propõe a Geografia aprofundar novas formas de uso do território pós demarcações.

Portanto estudar Geografia é reforçar a alteridade que tem os povos originários segundo o seu modo de viver, pensar e agir no mundo. Leite (2018, p. 89), em suas reflexões sobre o ensino da Geografia entre os Potiguara, nos diz que:

[...] precisa oferecer através de suas teorias e práticas as contribuições necessárias aos povos indígenas para uma melhor compreensão do espaço. Este fator faz-se indispensável, pois estes educandos indígenas fazem parte em sua maioria de comunidades tradicionais, e eles necessitam ser ativos dentro desta, pois é de suas ações e reflexões que também perpassa a luta pelas demarcações de suas terras e a (re)afirmação étnica e cultural.

Cabe, então, ao professor indígena, articular os saberes tradicionais e os saberes científicos de modo que venham contribuir com os processos de ensino e aprendizagem, ligando-se aos princípios da Educação Escolar Indígena no contexto de seu povo.

A formação do professor indígena que também é, ou pelo menos deveria ser, um indivíduo pertencente ao povo, faz toda a diferença na prática de ensino da Geografia nas escolas indígenas, sendo esta formação inicial ou continuada, uma vez que são sociedades complexas pressionadas constantemente pelo sistema capitalista globalizado e governamental, que precisam lutar incessantemente para se manterem como tal. Dessa forma, além de dominar os conteúdos específicos e pedagógicos e as abordagens teórico-metodológicas do seu ensino, os professores indígenas deverão também:

- I- Promover diálogo entre a comunidade junto a quem atuam e os outros grupos sociais sobre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas da cultura local.
- II- Atuar como agentes interculturais para a valorização e o estudo de temas específicos relevantes” (MEC/CNE, Resolução N° 2 de 1º de julho de 2015)

Assim, “engana-se pensar que o papel do professor indígena seja apenas aos ofícios circunstanciais da escola” (MAHER, 2006, p. 26). Afinal, o professor indígena é também uma liderança em sua comunidade, em muitas situações cabe a ele contribuir com a articulação e estratégias de lutas de povo, ser o escritor na elaboração de materiais, ser também participante de todos os processos normativos que vão desde o currículo, do calendário, ao projeto político pedagógico dentre outros. Assim:

Para tal, os professores indígenas têm a difícil responsabilidade de incentivar as novas gerações para a pesquisa dos conhecimentos tradicionais junto dos membros mais velhos de sua comunidade, assim como para a difusão desses conhecimentos, visando sua continuidade e reprodução cultural; por outro lado, eles são responsáveis também por estudar, pesquisar e compreender, à

luz de seus próprios conhecimentos e de seu povo, os conhecimentos tidos como universais reunidos no currículo escolar (BRASIL, 2002, p. 20-21).

Portanto, o ensino da Geografia para a educação escolar indígena entre os Tupinikim tem uma função relevante na articulação dos saberes e cotidianos desse povo em busca do seu bem-viver, uma vez que está envolvida diretamente com a noção de território, seja este no processo de luta pelo reconhecimento do território em si, ou no reconhecimento identitário, ou ainda no usufruto e gestão do território, sendo o professor fundamental e sua formação crucial na articulação dos saberes tradicionais e saberes científicos, partes responsáveis pelo estudante indígena em sua alteridade e autonomia nos mundos em que vive, o ser cidadão indígena pertencente a um povo específico e o ser cidadão brasileiro de princípios existenciais antagônicos.

Neste sentido Cavalcanti (2012) vai dizer que “a escola é um lugar de encontro de culturas”, e conseqüentemente de saberes científicos e cotidianos. Assim, segundo a autora, a Geografia é mediadora destes encontros que por muitas vezes são conflitantes. Desta forma, cabe ao professor quando pensar o ensino da Geografia reconhecer que “a metodologia e os procedimentos devem ser pensados em razão da cultura dos alunos, da cultura escolar, do saber sistematizado e em razão, ainda, da cultura da escola” (CAVALCANTI, 2012, p. 45-47).

A afirmação da referida autora é crucial neste contexto da pesquisa, em especial no que tange à abordagem da “psicologia do pensamento histórico-cultural” de Vygotsky analisado por ela acerca do ensino da Geografia (CAVALCANTI, 2005, p. 185- 207), cujo ensino deve levar em conta o conhecimento cultural e científico não no sentido de “hierarquização”, mas de que são específicos a cada ambiente (CAVALCANTI, 2005, p. 193). Nesta mesma linha, compreende-se que o ensino da Geografia envolve alguns principais conceitos e categorias que tornam o desafio do professor ao ensinar Geografia de forma significativa e que seja compreendido e faça sentido ao estudante, pois na análise da autora, “é uma de suas preocupações”, para Vygotsky, já que “os conceitos são imprescindíveis, pois com eles o sujeito categoriza o real e lhe conforma significados” (CAVALCANTI, 2005, p. 195).

Para contribuir com este pensamento acerca do ensino de Geografia, se faz necessário um diálogo com a abordagem da aprendizagem significativa que segundo Moreira (2003, p. 2), “ela é significativa quando o novo conhecimento”, dentre estes o conceito, possibilita ao estudante ser “capaz de explicar situações com suas próprias palavras, quando é capaz de resolver problemas novos, enfim, quando compreende”.

Compreender não é um objetivo simples de ser alcançado, pois além de envolver diferentes etapas o indivíduo também tem que ter disposição para aprender, assim:

Nesse processo de formação de conceitos, o professor, como mediador, deve propiciar a expressão, a comunicação da diversidade de símbolos, significados, valores, atitudes, sentimentos, expectativas, crenças e saberes que estão presentes em determinado grupo de alunos, que vive em contexto específico, esforçando-se para entender como cada grupo em particular elabora essa diversidade e para promover o diálogo entre as diversas formas dessa elaboração, buscando atuar nas ZDP, e o diálogo dessas formas com a forma científica estruturada pela ciência geográfica (CAVALCANTI, 2005, p. 204).

Se é função do professor mediar este processo, e se este é consciente das premissas do ensino da Geografia, de seus objetivos e impactos enquanto componente curricular, o mesmo irá “enfrentar com êxito a seleção de conteúdos e sua organização em um planejamento curricular” (PAGANELLI, 2002, p. 150). A autora ainda complementa que se deve considerar sempre, o “nível de domínio” dos envolvidos neste processo.

Dialogando ainda com esta linha de raciocínio considerando a função no professor e uma aprendizagem significativa em seus contextos culturais, o planejamento é uma “ferramenta” indispensável no processo de ensino da Geografia, afinal, “Planejamento é o processo, contínuo e dinâmico, de reflexão, tomada de decisão, colocação em prática e acompanhamento” (VASCONCELLOS, 2002, p. 80). Em suma para o autor este processo entre teoria e prática, elaboração, ação, reelaboração é a “práxis”.

Como desdobramento do planejamento no processo educativo, o plano de aula é um documento fundamental entre o que se planeja ou prevê nas diferentes fontes que norteiam o planejamento do professor, pois neste “o que se foi previsto em linhas gerais são agora especificadas e sistematizadas para uma situação didática real” (LIBÂNEO, 1994, p. 141).

Todavia, o professor se vê então diante de grandes desafios a serem considerados em seu planejamento, articular meticulosamente as metodologias de ensino para uma aprendizagem significativa dos conceitos em Geografia de modo que dialogue com as realidades e contextos culturais. No entanto, se consideramos o contexto desta pesquisa, no qual os estudantes e professores indígenas vivem na mesma aldeia e pertencem ao mesmo povo, parte do desafio já está orientado, porém, isto não torna o processo mais fácil, uma vez que vincular didaticamente estes conhecimentos está para além do domínio de um ou de outro saber.

2.2 Pensando por meio da Geografia

É consenso entre diferentes autores e, dentre esses cita-se Heidrich e Heidrich, (2010) Lesann (2009), Cavalcante (2005, 2019), Carlos (2019) e isto é inegável, de que a geografia corrobora para a compreensão da realidade vivida e que não há dúvidas de que esta tem os seus conceitos e categorias que são cruciais para a geografia escolar, levando o estudante a pensar por meio da geografia desenvolvendo assim o pensamento geográfico.

Embora existam muitas correntes de análise acerca da BNCC, a mesma faz um esforço em colocar em relevo o ensino de Geografia para o desenvolvimento do pensamento geográfico, a fim de compreender o mundo em que vivemos, agimos, interagimos e somos atingidos pela ação do outro em nós, a nossa volta e de nós nos outros e entornos.

Levar o estudante a pensar por meio da geografia não é uma tarefa fácil, afinal, o “*todo*” em que vivemos, o espaço geográfico, como define Straforini (2002, p. 100) é abstrato, e conclui, “Mas nós não podemos trabalhar o espaço apenas no nível de abstração na prática pedagógica escolar, precisamos encontrar as ferramentas analíticas para abarcar concretamente a totalidade, o que permitirá fragmentá-la para em seguida reconstruí-la”.

Pensando nisso, há que se considerar, entre outras coisas, os princípios básicos para a compreensão de parte da materialidade e da imaterialidade do espaço: Analogia, Conexão, Descrição, Diferenciação, Distribuição, Extensão, Localização e Ordem (ANEXO I).

Por meio da observação, das vivências e da aplicação dos princípios geográficos à análise do espaço, percebe-se que os fatos não acontecem de forma isolada, afinal, a globalização atinge a todos, mesmo que esta não esteja a benefícios de todos, pois se o todo abstrato funciona num sistema de redes, estas afetações são concretizadas na prática e são sentidas por cada um. Neste ponto de vista de afetações a todos, é possível destacar aqui um exemplo na narrativa do Ailton Krenak em seu livro *Ideias para adiar o fim do mundo* (2019), onde destaca que “as grandes corporações tomam conta da terra, e a humanidade em si, descola-se da terra”, ele ainda acrescenta, mas enquanto isto tem um grupo que “não quer se desgrudar da terra”, e que por fim estas corporações tramam para estes serem afetados por suas ações e a se “desgrudarem da terra”. Em linhas gerais, o capitalismo que rege os sistemas de produção numa cadeia sem precedentes da sociedade, coisifica tudo e até mesmo o próprio ser humano, a ponto de atingir até aqueles que escolhem, ou reexistem e resistem, em se manter em sua ancestralidade, em sua espiritualidade, a seu modo de ser, pois interferem no seu sistema de modo de vida, e da forma como dão sentido aos espaços em que vivem e em manter estas formas e significações de espacialidades.

Daí a importância do pensar por meio da geografia sobre o seu cotidiano, sobre a vida e sobre o mundo, de um modo reflexivo, como sugere Straforini (2002).

Todavia, não se pode apenas colocar como uma forma de listagem de descrição, mas como uma forma de reflexão da práxis da existência e da semiótica, como disse uma liderança Tupinikim, em uma formação continuada da Ação Saberes Indígenas na Escola no ano de 2020 “Vivemos ao mesmo tempo os três tempos, a gente vive o passado, o presente e o futuro ao mesmo tempo, pois tudo está ligado no outro, o que é a gente hoje sem a nossa história e que será da gente amanhã se não saber viver o hoje”, Lauro Martins (Liderança Tupinikim).

E é considerando estas diferentes formas de se relacionar nos espaços em tempos diferentes e a relação que ambos têm em um todo, que para corroborar com o desenvolvimento do pensamento geográfico o desenvolvimento do pensamento espacial é crucial. Segundo a BNCC (ano, p. 359):

Para fazer a leitura do mundo em que vivem, com base nas aprendizagens em Geografia, os alunos precisam ser estimulados a pensar espacialmente, desenvolvendo o raciocínio geográfico. O pensamento espacial está associado ao desenvolvimento intelectual que integra conhecimentos não somente da Geografia, mas também de outras áreas (como Matemática, Ciência, Arte e Literatura). Essa interação visa à resolução de problemas que envolvem mudanças de escala, orientação e direção de objetos localizados na superfície terrestre, efeitos de distância, relações hierárquicas, tendências à centralização e à dispersão, efeitos da proximidade e vizinhança etc.

Mas embora sejam termos correlatos, Straforini (2018, p. 184) em seus escritos sobre a importância da Geografia no Ensino Médio como Componente Curricular, situação em que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) coloca como não obrigatório nesta modalidade, em conversação com De Miguel (2016) e outros autores, ele coloca que o sentido prático do pensamento espacial é diferente do pensamento geográfico, o primeiro mais relacionado ao cognitivo, enquanto o outro, está mais voltado para a análise deste espaço produzido, no entanto ambos se instrumentalizam para o pensamento geográfico.

Desta forma, o pensamento espacial e o pensamento geográfico são conceitos que se complementam no ensino da Geografia, independente de qual seja a série ou a modalidade estudada, possibilitando o desenvolvimento do pensamento geográfico mais eficaz, promovendo a alteridade, sendo capaz de representar, interpretar e agir no mundo.

Para tanto, além de Cavalcanti e outros autores, a BNCC como uma normativa para a educação brasileira e o Ensino da Geografia em si nas escolas, traz como fundamental para o desenvolvimento do pensamento geográfico, os conceitos e categorias que são estruturantes para o ensino deste componente, são: Natureza, Lugar, Paisagem, Região e Território. A BNCC

ainda traz também outro conceito para o estudo da Geografia, o Espaço, e assinala como o conceito mais amplo e complexo. Cavalcanti (2005) por sua vez, afirma que:

Além desses, vários outros são essenciais para compor um modo de pensar que seja instrumento de análise do ponto de vista espacial, como: ambiente, cidade, campo, identidade cultural, degradação ambiental, segregação espacial, e uma infinidades de outros que compõem a linguagem geográfica (CAVALCANTI, 2005, p. 201).

Para a escola indígena, estes conceitos e categorias chamados de estruturantes, ou chaves, são fundamentais para ler, interpretar, representar, agir e compreender não apenas o seu mundo, mas também o mundo do não indígena. No Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), destas cinco categorias três estão bem explícitas, conforme pode ser verificado a seguir:

A geografia permite, assim, conhecer e explicar o mundo por meio do estudo do espaço geográfico levando em conta o que se vê – as **paisagens**; o que se sente e com o que a pessoas se identifica – os **lugares**; e o que são referências significativas para os povos e os indivíduos, para conviver, trabalhar, e produzir sua cultura – os **territórios** (BRASIL, 1998, p. 227).

Mesmo que estas três categorias estejam bem fundamentadas neste recorte, quando o Referencial propõe os temas de estudo, são também identificados outros conceitos que levam ao pensamento geográfico como natureza e identidade. Também se associa com o que traz a BNCC sobre o espaço, pois o estudo dessas categorias acontece num espaço, seja ele vivido, o vivido concreto, que se toca, ou aquele que se sente, e se percebe, ou espiritual.

Mas qual ou quais são as definições para estas categorias. As categorias Espaço e Território, já foram discutidas anteriormente neste texto, destacaremos aqui, o que dizem alguns autores sobre as demais.

Começaremos pelo conceito de Paisagem. Quando viajamos para algum lugar, seja ele perto ou longe, se percebe a paisagem ao nosso redor, esta paisagem nos é concebida pelos nossos sentidos, não apenas pelo que vemos. A paisagem não está somente em nossas viagens, mas fazem parte do nosso dia a dia, as quais muitas vezes passam despercebidas, não nos deparamos com o quão reveladoras são. A paisagem é reveladora das relações que são construídas naqueles espaços em diferentes tempos e até mesmo, das nossas relações com esta. No entanto, o que nos parece ser simples hoje, Furlan (2019, p. 227) vai dizer que “escrever sobre é um desafio, pois a produção acadêmica sobre o conceito é extensa e complexa, (...) onde vários autores a abordam em visões organicistas, naturalistas”, além “dos enfoques funcionais e culturais”.

Porém se analisarmos a paisagem com o olhar de significações que ela pode trazer tentando estudá-la de uma forma contextualizada e considerando as múltiplas relações que nos podem revelar, acredito que sua análise não ficará apenas no plano natural, mas em um plano que fará sentido a quem analisa e a busca da resposta ao que se procura na dinâmica da paisagem.

Quanto ao conceito de natureza, concordamos com Colangelo (2019, p. 192) que é um desafio conceitua-la, pois nos últimos tempos é tão usual o termo natureza para tantas significações que chega a ser “elevado o grau de vulgarização vinculado ao termo”, porém todos nós de uma certa forma, estamos somos partícipios desta. Mas “Podemos inicialmente afirmar que o homem participa da natureza desde o seu nascimento. O seu corpo é um presente da natureza, que dela empresta sua matéria e energia. Em última instancia, os seus próprios órgãos sensoriais que conectam o seu *ser* ao mundo fazem parte da natureza (COLANGELO, 2019, p. 192)”.

O conceito de natureza no ensino da Geografia nos contextos indígenas está para além de um recurso que o ser humano explora como uma forma econômica. Embora não se tenha um conceito exato de natureza, nas orientações para a Geografia o RCNEI (1998, p. 232) a traz como um objetivo didático na importância de reconhecer os componentes a relação entre os componentes da natureza e o modo de vida do povo, também acrescenta “Conhecer outros relacionamentos de outros povos com a natureza [...] refletir sobre possibilidades de melhoria ambiental na aldeia e no território”, também se apresenta como conteúdo: “Componentes da natureza e modo de vida”.

Porém não só isso, a natureza é parte da sustentação de uma cultura tanto em geral, ou especifica de um povo, pois é a forma como se relacionam com ela, que vai dar sentido ao que cada povo e sociedade vai dar a sua significação para a mesma.

3 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL, NO ESPÍRITO SANTO E EM ARACRUZ/ES.

A Educação Escolar Indígena, independente da escala em que se dialoga ou da instituição responsável, a raiz de sua origem e seus impactos são muito semelhantes. Genericamente, começa com uma imposição, tendo por objetivo a assimilação do indígena ao contexto nacional, por meio de metodologias que “vestem” estas nações com a cultura ocidental colonizadora. Porém, passados séculos deste modelo de educação, seja este retirando o indivíduo indígena de seus territórios ou levando esta educação para dentro dos territórios, na década de 1970 estes povos originários começam a se organizar no âmbito local ou nacional, com uma nova proposta de modelo educacional de se fazer Educação Escolar Indígena pensada por estes e para estes povos, segundo os seus critérios e contextos de vividos.

3.1 A Educação Escolar Indígena no Brasil

Partindo da premissa da Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB 9394/96), a educação está presente em todas as sociedades, independentemente da configuração, estrutura ou do meio, descrevendo-a da seguinte forma:

Art. 1º- A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, LDB 9394/96, p. 8).

Nas populações indígenas, isso não é diferente. Há diferentes educações entre os povos e cada uma com suas pedagogias específicas de aprendizagens. Dessa forma, diferenciar o que é Educação Indígena e Educação Escolar Indígena, é crucial, pois ambos os termos são, comumente, usados como sinônimos. A Educação Indígena é uma educação nata, que vem do povo e, por meio da qual são repassados todos os valores, saberes, filosofias de vida, crenças e cosmologias do próprio povo. Como afirma Melià (1979, p. 10) “Ela é um processo total” ou “Global”. Não há uma educação indígena, mas sim, educações indígenas que variam de povo para povo, segundo os seus contextos e seu modo de vida. Neste sentido, Melià (1979) diz que por existirem tantos modelos de educação indígena e também de cultura, se faz necessário identificar cada sistema para analisar. Para tanto, ele propõe um quadro com algumas categorias de análise das educações indígenas. Assim, de um lado os ciclos da vida: 1ª infância, 2ª infância,

Puberdade, Adolescência, Maturidade e Velhice, por outro ele coloca alguns pontos, que segundo o autor “se referem ao que se pode considerar os aspectos fundamentais de uma cultura (MELIÀ, 1979, p. 13)”. Cita-se “hábitos motores, atividades sociais rotineiras, capacidade linguística, habilidades técnicas, práticas rituais, domínio da linguagem simbólica, autorrealização pessoal, especialização para funções políticas e/ou religiosas”.

No entanto, ao aplicar estas categorias de análises, Melià (1979, p. 23) considera que:

Não todos os aspectos relevantes da educação indígena se dão em cada cultura indígena, e nem com a mesma especificidade. Por isso, a análise da educação indígena deve atingir em cada caso a realidade mais concreta da sociedade considerada (MELIÀ, 1979, p. 23).

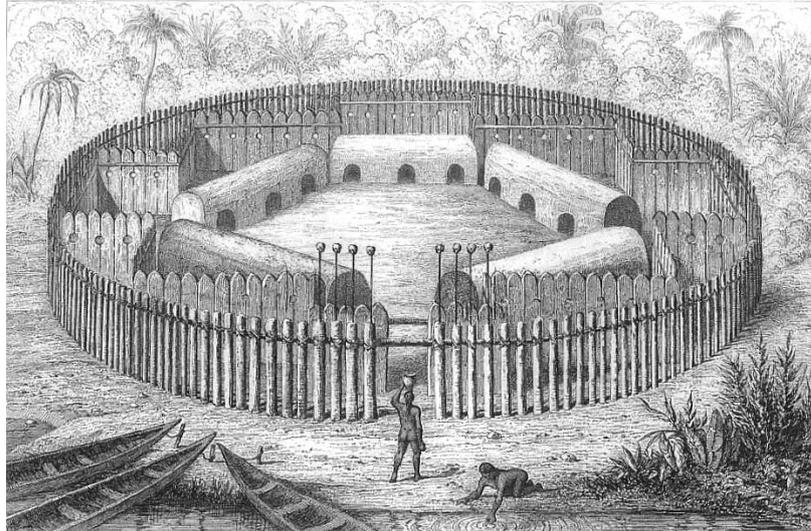
Corroborando com esta discussão, Maher (2006, p. 16) constata que “o que estes povos têm em comum é o fato de todos eles, em primeiro lugar, serem de origem pré-colombiana e, em segundo, de terem sido vítimas de uma experiência traumática de contato. Qualquer outra generalização precisa ser feita com muita parcimônia”.

Parte dessa complexidade de análise das educações indígenas, também se deve ao fato de que, “não há um espaço físico específico para tal e nem tão pouco uma pessoa delimitada para isto, todos são os responsáveis por esta educação, independente em que fase da vida estão para aprender ou para ensinar” (MAHER, 2006, p. 17-18). E mais, “para aprender, para ensinar, qualquer lugar é lugar, qualquer hora é hora...”. Mas longe de querer romantizar o indígena ou o *corpus*, esta educação deve ser entendida como um processo de formação do caráter do cidadão e cidadã indígena enquanto indivíduo pertencente uma nação específica pré-colombiana, e que para além disto, é uma educação tradicional que tem todos os seus esforços de se manter em um cenário de re-existência, que longe de ser apenas um jargão, “Resistir para continuar a Existir” num cenário globalizado ocidental.

Contribuindo com esta discussão, toma-se como referência o povo originário Tupinikim, o mesmo é um povo de contato com os europeus, há pelo menos cinco séculos, mais precisamente, quinhentos e vinte e três anos, após a invasão dos europeus no território sul americano. Por meio de seus modos próprios de educação na transmissão de seus saberes ancestrais, criaram e criam, diferentes estratégias de resistências, para continuarem a sua existência, mesmo que muitas vezes seja necessário ressignificar alguns aspectos culturais. Um dos exemplos é a forma como este povo se organiza. No século XVI a organização socioespacial era familiar cuja casa, que era comprida, cabiam quase todos os membros da família, desde os filhos, aos pais, tios avós, primos dentre outros, e ao centro uma ocará, espécie de praça onde se fazia as organizações coletivas, danças, rituais, dentre outros. Baseado em viajantes como

Hans Staden e Jean de Lery, Cota (2004, p. 12) afirma “[...] as aldeias Tupi se constituíam de 4 a 8 casas, dispostas em torno de um pátio central. Uma única cabana abrigava um grupo de 40 pessoas, todas da mesma família”, como na imagem a seguir.

Figura 4 - Taba, ou Aldeia Indígena Tupi - Século XVI



Fonte: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Taba_indigena.jpg

No entanto, com as mudanças promovidas pelo contato e pelo próprio modelo de aldeamentos feitos pelos padres, a primeira coisa feita pelos religiosos, foi separar as famílias, e assim colocar apenas pai, mãe e filhos numa mesma casa.

Com os aldeamentos, procurava-se destruir a antiga estrutura familiar dos indígenas e, conseqüentemente, vários traços da cultura. As famílias, antes numerosas e que viviam em uma única casa, passavam a serem nucleadas e a viver em pequenas casas (COTA, 2004, p. 26).

Com o decorrer do tempo, esta situação não impediu que os Tupinikim continuassem a manter a sua forma de organizar o espaço, que é propriamente familiar, muito pelo contrário, o ressignificaram, não voltando ao modo do século XVI (cabana comprida, circular), mas passando a morar em ruas, porém em cada rua, prevalece o mesmo grupo familiar. Na aldeia Caieiras Velha, por exemplo, é possível encontrar, na mesma rua, um número maior de pessoas da mesma família. Assim, há a rua onde se encontra o núcleo familiar Pêgo, a rua do núcleo familiar Coutinho, a rua do núcleo familiar Ramos, a rua do núcleo familiar Marques, entre outras. Esta organização viabiliza manter a educação das crianças, que é responsabilidade de todos, mas em especial dos pais e dos mais velhos, mantêm viva as relações de ajuda e de trocas entre si, dos cuidados com os mais velhos, das aprendizagens dos jovens com as tarefas do dia

a dia, dentre outras questões preservam a cultura e a individualidade Tupinikim, como afirma Sezinando (2006, p. 21):

As pessoas se organizando dessa forma, ambos colaboram na educação dos filhos, embora essa seja de responsabilidade maior dos pais.
Se há uma criança doente a presença dos avós é muito importante, pois são eles que irão ensinar ou fazer os remédios para a criança [...]
Com a família junta a comunhão é mais vigente, quando um não tem o que comer o outro reparte o que tem.

Todavia, conforme relatado por Maher (2006), a partir do momento em que ocorre o contato com os não indígenas, especialmente durante o período da colonização e suas consequências até os dias atuais, tornou-se necessário para os indígenas "aprender" os códigos da cultura não indígena, imposta pelos colonizadores, a fim de garantir sua sobrevivência contínua. Maher acrescenta: "Historicamente, foi assim que surgiu a 'educação escolar indígena'" (MAHER, 2006, p. 17).

A educação escolar indígena, por sua vez, não é de todo antagônica à educação indígena, muito pelo contrário, para Gersem Baniwa, (BRASIL, 1998, p. 23) esta é, ou (deveria ser), um "complemento" à educação indígena de modo a corroborar com a educação do povo. Assim, na educação escolar indígena deve-se contemplar os princípios da educação indígena daquela etnia específica, pensada pelo povo e, para o povo, segundo as suas intenções e valores.

Ao afirmar que a educação indígena deve corroborar com a educação escolar indígena, não se pretende sugerir, de forma pejorativa, que essa escola ensine apenas assuntos relacionados aos indígenas ou apenas aspectos da cultura não indígena. Pelo contrário, a educação escolar indígena representa uma apropriação desta pelos povos originários para:

Reforçar os seus projetos socioculturais e abrir caminhos para o acesso a outros conhecimentos universais necessários e desejáveis, a fim de contribuir com a capacidade de responder as novas demandas geradas a partir do contato com a sociedade global (LUCIANO, 2006, p. 129).

O que se deve ensinar e aprender será dito pelas comunidades segundo os seus desejos e objetivos.

Portanto, a verdadeira escola indígena será aquela pensada, elaborada e gerenciada pelo povo indígena, de acordo com seus anseios, expectativas e modos de organização política e social, voltada para o seu futuro (ÂNGELO, 2006, p. 211).

No entanto, para se chegar a esta descrição e definição do que é educação escolar indígena, foi um processo histórico muito árduo, do qual é necessário distinguir no tempo e no espaço, a forma como a educação escolar indígena foi se caracterizando.

Como mencionado sobre a educação indígena, esta é a primeira e era a única entre esses, desenvolvida a partir do seu modo de vida. Com a invasão dos colonizadores e com a vinda dos religiosos católicos para o Brasil, a educação escolarizada ou formal, passou a ser introduzida, ou imposta, entre os povos originários. A princípio, a educação escolar indígena ficava a cargo dos Jesuítas, com uma educação “civilizadora” de desprovimento de sua originalidade de suas educações e agregando valores de uma educação ibérica cristã.

Ao longo do tempo, seja no Brasil Colônia, Império e República a caracterização da educação escolar indígena não sofreu grandes mudanças e não havia uma educação que atendesse às especificidades e que fosse pensada, de fato, pelos indígenas, segundo as suas concepções e objetivos (BRASIL, 2007), ou seja, era uma educação escolar *para* os indígenas. Maher (2006) caracteriza este período como um Paradigma Assimilacionista, subdividido em modelo Assimilacionista de Submersão e Assimilacionista de Transição, que para a autora vai até a década de 1970. No entanto, considerará aqui neste trabalho, segundo as suas caracterizações o período descrito pelo RCNEI (2008), até a década de 1980, pois é um modelo integracionista, que só passa a ter mudanças consideráveis a partir da Constituição Federal em 1988.

No modelo Assimilacionista de Submersão a criança indígena era tirada de seu mundo e mergulhada no mundo dos brancos para, assim, assimilar seus usos e costumes, porque:

[...] o que se acreditava é que os costumes e crenças, indígenas não correspondiam aos valores da modernidade. Há muita documentação escrita que atestando que o índio era visto como um bicho, um animal que precisava urgentemente, de acordo com o projeto da Nação Brasileira, ser “civilizado”, “humanizado”. E à escola cabia levar a cabo tal incumbência, através de programas de submersão cultural e linguística (MAHER, 2006, p. 20).

No modelo Assimilacionista de Transição, o método usado é o contrário, a escola é feita dentro do território indígena, e usa-se a língua materna para ensinar a outra cultura até que seja apenas falante do português e aos poucos desterritorializando a criança de seu mundo, em especial, de seu mundo linguístico. Assim como descreve Maher (2006, p. 22) neste modelo, “busca-se substituir o referencial cultural indígena pelos valores e práticas da sociedade dominante” e acrescenta que este modelo também é violento quanto o outro, a diferença está nas “doses homeopáticas” de submersão que são paulatinamente.

Dentro deste paradigma assimilacionista, cabe descrever o período das Missões que ocorreu na época da colonização. A educação missionária se inicia com a chegada dos padres jesuítas no Brasil em 1549, por ordem da Companhia de Jesus. É bem verdade que o objetivo desta vinda não era só de levar a missão cristã aos indígenas como o que está escrito nas escrituras por Jesus “*Ide por todo o mundo e pregai o evangelho a toda a criatura*”⁸, e mesmo que fosse este o objetivo, já se sabe que segundo as suas metodologias, o resultado seria o mesmo. Mas a vinda desses religiosos estava para além da evangelização, tinha outras metas, “civilizar”, abrir o caminho para tornar propício o plano de domínio das terras indígenas, exploração dos recursos, das “gentes” do lugar, e este momento foi bem favorável a igreja, afinal estava passando por um processo bem delicado e conturbado na Europa do período conhecido como da Reforma, assim, fica claro o objetivo de lançar-se para além do Atlântico em terras desconhecidas, para eles, a fim de expandir o cristianismo. Também é bem obvio que se utilizando de uma ideia e sentimentos eurocêntricos, os padres consideravam os povos originários como desalmados. Como afirma Cota (2000, p. 40):

Para os padres que aqui estiveram, os índios não tinham organização política e nem religião, mas somente superstições, eram rudes, incultos, inclinados sempre para o mal e a sensualidade. De virtudes foram apontados apenas a hospitalidade e o amor pelos filhos.

No entanto, se estes eram sempre inclinados para o mal, como poderiam ter hospitalidade para com o outro e poder amar alguém?

Para dar início à sua missão utilizaram-se de diferentes métodos, Troquez (2014, p. 51) diz que: “Para atender a estes objetivos, criaram-se os primeiros aldeamentos ou reduções indígenas”. Corroborando nesta mesma de linha de discussão, baseado no que diz Cota (2000), primeiro iam de aldeia em aldeia batizando, (aldeias originárias), porém não era o bastante, para fazer jus ao que vieram fazer, assim começam então com os aldeamentos planejados pelos padres, que para ter indígenas habitando nelas, faziam as descidas de indígenas para estas aldeias.

Parafrazeando Domene (2020) este plano seria perfeito, para que os nativos deixassem seu modo nômade de viver, mas ainda se relacionando com a natureza por meio da caça, pesca, agricultura. É bem verdade que, muitos resistiam a este modo, não é à toa que existiam muitas revoltas e fugas destes voltando a seu modo originários de viver.

⁸ Marcos 16:15 - Bíblia Sagrada Cristã.

Com base no que diz Cota (2000), podemos afirmar que esta metodologia das descidas para as aldeias elaboradas pelos padres eram tão cruéis quanto aos conflitos armados que aconteceram, além das dificuldades que já existiam na caminhada, nestes aldeamentos a vida também não era tão fácil, primeiro os indígenas eram desterritorializado de seus territórios originários, segundo eram colocados na mesma aldeia juntamente com povos que na história eram considerados rivais, inimigos entre si, posteriormente se separavam de seus familiares em casas específicas, por fim, eram submetidas as novas regras dentro dos aldeamentos, mesmo que para isto, muitas vezes fosse necessário o uso da força e castigos quando não obedecessem, além das doenças que eram transmitidas pelos colonos, dentre estes, os próprios padres, que contaminavam e conseqüentemente, morriam muitos nativos.

Dando continuidade aos planos de cristianização, “Nos primeiros séculos da colônia, outra metodologia usada pelos jesuítas, foi de que eles procuraram aprender as línguas indígenas e usavam-nas, nas práticas educativas por facilitarem o aprendizado dos índios” (TROQUEZ, 2014, p. 51). Klitia e Teao (2011, p. 49) acrescentam que “Nos colégios de meninos, as crianças eram educadas através de música sacra, liturgias, gramáticas e vocabulários com o auxílio de interpretes”.

O fato de aprender a língua para educar aos indígenas, em nada diz respeito aos desejos e anseios dos grupos originários, muito pelo contrário, era para (des) educar o indígena, desprovido-os de seu SER para TER uma cultura que não era a sua, afinal “catequizar era relativo a “humanizar” e/ou “domesticar” (TROQUEZ, 2014, p. 51).

Domene (2020, p. 44) ao estudar sobre as peças teatrais do Padre José de Anchieta, que foi uma estratégia metodológica usada pelos jesuítas na catequização dos nativos, desvela que “os missionários precisavam maneiras de traduzir conceitos da teologia europeia para a língua brasileira” e assim, torna aquilo que eurocentricamente descrevem como diabólico em suas peças, e para a palavra diabo usa os nomes “îurupari e anhangá”, e colocam, não por acaso, o nome dos diabos com nomes indígenas, que em muitas situações, foram grandes guerreiros. “[...] Em ambas as peças, os diabos têm nomes indígenas: os tamoios Guaixará e Aimbirê e o temiminó Sarauaia, na primeira, os tupis Anhanguçú, Tatapitera, Caumondá, e Morupiaruera, na segunda”, DOMENE (2020, p. 146).

Dando seguimento às suas metodologias de (des) educação, no sentido de que a educação colonizadora, estava a serviço da deseducação da população nativa de sua originalidade, Cota (2000), afirma que embora nos colégios destinados à elite da pirâmide social

européia, os padres usavam da metodologia *Ratio Studiorum*⁹ que tinha uma linha mais humanista, filosófica e teológica e nos projetos da educação para os indígenas, executavam os trabalhos manuais e agropecuários. Isso era muito vantajoso para a política de assimilação, pois além de suprir as necessidades dentro da aldeia, vendia-se o excedente. Esta metodologia, além de gerar riquezas para a ordem dos padres, gerou a elaboração de mão de obra aperfeiçoada, segundo os objetivos do colonizador, para o desenvolvimento da colônia e combatentes para promover a guarda do território, afinal, atingir o objetivo de assimilação era o foco.

Embora existissem muitas questões nas missões, muitas vezes estas eram uma estratégia de resistência dos povos originários. Klitia e Teao (2011) descrevem:

Muitos povos preferiam viver nas aldeias como forma de evitar a dizimação de seus grupos, bem como garantir a posse da terra e ao se aliarem com os portugueses estabeleciam domínio de áreas antes disputadas com outros povos rivais (KLITIA E TEAO, 2011 p. 48).

No entanto, em um dado momento da história, mais precisamente na “Era Pombalina” as coisas mudam drasticamente mais uma vez para os povos originários. Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, tomou uma série de medidas para tentar tirar a metrópole portuguesa de uma crise financeira. Cota (2004) afirma que:

Na visão de Pombal, a exploração das colônias deveria levar ao desenvolvimento das manufaturas e a modernização da metrópole. Para implantar uma economia capitalista industrial em Portugal, fazia-se necessário dispor de uma acumulação de capitais, por isso ele começou uma série de intervenções junto as missões religiosas em todo o Brasil, uma vez que estes dispunham de grande riqueza, principalmente, as missões onde funcionavam engenhos de açúcar e aguardente e onde se criava gado. Esses engenhos concentravam muitos bens materiais e mão-de-obra, a maior parte de indígenas já catequizados (COTA, 2004, p. 29).

Baseado nas ideias iluministas, pretendia-se “desenvolver o pensamento literário, educacional e científico” (COTA, 2000, p. 46) levando-o a tomar várias medidas na colônia. As medidas tomadas por Pombal tiveram consequências graves e algumas delas reverberam até hoje, não só entre os Tupinikim, mas entre os povos originários em geral. Dentre estas destacam-se a Proibição do uso da língua originária, a expulsão dos padres Jesuítas, obrigação do uso de nomes portugueses, a transformação das aldeias em vilas, a miscigenação entre

⁹ De acordo com Oliveira (*et al*, 2018), o *Ratio Studiorum* ou “*Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu*”, é um plano e organização do trabalho elaborado e usado na educação jesuítica sob a ordem da Companhia de Jesus, isto é, um plano norteador da educação. Com 467 regras todas segundo as hierarquias de autoridades, este vigorou por cerca de 200 anos. Era uma educação excludente, pois apenas quem pudesse pagar tinha acesso, neste caso, se tratando das colônias, apenas os filhos dos colonos “educação não era para todos”.

indígenas e não indígenas, a criação de escolas para ensinar ler, escrever e a contar e outros ofícios do sexo, colocou indígenas como administradores das vilas e “proibiu” a escravidão destes.

Todas as medidas não tinham outros objetivos se não o de continuar a “desindianização” dos mesmos, continuar o processo de “desaculturação” para inserir a sociedade que estava sendo formada no Brasil segundo os costumes portugueses. A intenção da escola não era nada mais nada menos que continuar o paradigma assimilacionista que assim como Cota (2004, 2006), Flexor (2010) destaca do diretório a intensão ou meios de *persuadir* o indígena a cobrir-se com panos ao estilo da cultura portuguesa e fazê-los morar em casas “unifamiliares”. Desta forma, ainda afirma Cota (2004, p. 32) que “quebrando a estrutura familiar” também era uma forma de “quebrar a educação passada pelos mais velhos aos mais novos”, isto é, a educação indígena, meio pelo qual se aprende e se inseri a criança a sociedade ao povo a qual pertence.

Dessa forma, o diretório na era Pombalina não tinha outro objetivo se não o de “civilizar, educar e obrigar os índios a falar a língua portuguesa e integrá-los na sociedade dos brancos, em núcleos urbanos para, assim, povoar e defender o território da América portuguesa” (FLEXOR, 2010, p. 1-2). O diretório não foi de modo impensável, tudo foi meticulosamente planejado, proibir a escravização dos indígenas, não era simplesmente pelo fato de libertá-los de seu dono, mas de evitar alianças entre indígenas e negros, pois se encontrariam na mesma condição o qual também eram chamados de negros da terra. A mão de obra era barata, cobrava-se impostos, nem igual eram considerados para administrar o seu ganho, era o tesoureiro quem o administrava, afinal, como afirma Cota (2004, p. 35) “Para os portugueses os indígenas eram rústicos e ignorantes” e se entregasse o dinheiro a eles, seria “ofender não só as leis da caridade, mas da justiça”.

O período Pombalino se dá até 1798, em decorrência da morte do rei de Portugal, dom Jose I. Os tempos que vêm após a era pombalina, Rodrigues, Dias e Lima (2017) descreve este tempo em Período Joanino (1808 a 1821), foram tempos muito mais difíceis ainda para os indígenas, as práticas eram estarrecedoras, onde no período pombalino havia uma tímida proteção aos indígenas na prática (no diretório havia a proteção), isto é, assimilar por meio da “paz”, com a vinda da família real para o Brasil, foi declarado guerra e escravidão aos indígenas bravos. Pode-se dizer que houve algumas medidas importantes na educação escolar da colônia na época, com a criação por exemplo de criação de academias militares, escola de direito e medicina e criação da biblioteca real, no entanto, aos indígenas cabia o processo de assimilação para formar mão de obra proletariado.

No período imperial, no que tange à questão da educação para a população indígena não teve avanços positivos, muito pelo contrário, segundo Cota (2000, p. 49) houve um “retrocesso”, já que a primeira constituição do Brasil (1824) não faz nenhuma referência aos povos indígenas. Embora não se tenha registro na Constituição, em 1823 foi feito alguns apontamentos por José Bonifácio direcionados aos indígenas, segundo o que escreve Ribeiro (2009, p.94-95):

Apontamentos para a civilização dos índios bravos do Brasil:

- 1º) Justiça- não esbulhando mais os índios, pela força, das terras que ainda lhes restam e de que são legítimos senhores;
- 2º) Brandura, constância e sofrimento de nossa parte, que nos cumpre como a usurpadores e cristãos;
- 3º) Abrir comércio com os bárbaros, ainda que seja com perda de nossa parte;
- 4º) Procurar com dádivas e admoestações fazer pazes com os índios inimigos;
- 5º) favorecer por todos os meios possíveis os matrimônios entre os índios, brancos e mulatos.

Porém, considerando que o Período Imperial vai de 1822 até 1889, época em que é declarada a independência do Brasil, houve algumas tomadas de decisões, em especial ao fim do primeiro reinado acerca da educação para os indígenas “O ato adicional de 12 de agosto de 1834 determinava que as Assembleias Provinciais e seus governos deveriam cuidar da civilização e catequese dos índios” (COTA, 2000, p. 51) e para isto foi criado o “cargo de administrador de índio para tratar do assunto”.

Ora, a qualquer custo, desde a época em que os jesuítas chegaram ao território invadido pelos portugueses, a educação, independente a cargo de quem era responsabilidade, foi pautada sempre na ideia de assimilação do indígena à integração da sociedade em que estava se formando - a brasileira. Em nenhum momento, o indígena foi ouvido e, na verdade, nem tinham esta intenção de escuta, pois os interesses religiosos e capitalistas falavam mais alto, afinal, educação para os indígenas era sinônimo de catequização e assimilação cultural. De acordo com a leitura que Troquez (2014, p. 51) faz de outros autores, conclui que:

De acordo com Ferreira da Silva e Azevedo (1995, p. 150), no Período Imperial, a política integracionista foi orientada para a mestiçagem a partir de ideias de eugenia ou de “branqueamento” das raças negra e indígena ante a suposta superioridade da raça branca ou europeia e para a preparação de mão de obra indígena para substituir a mão de obra dos escravos negros.

O paradigma assimilacionista remonta à época do Brasil Colônia, perpassa o Império e chega à República Velha. No segundo período da República Velha foi criado, em 1910, pelo presidente Nilo Peçanha, o Sistema de Proteção ao Índio (SPI), por inúmeras razões, dentre

estas, as denúncias feitas por diferentes instituições e alas da sociedade dos massacres sofridos pelos indígenas em detrimento a invasão de seus territórios e o projeto de desenvolvimento do governo, como afirma Cota (2000). Este órgão governamental se ocupou das questões relacionadas aos povos originários, como meta da educação a integralização do indígena a sociedade nacional.

No que tange à educação escolar, sob o **enfoque integracionista**, o objetivo era transformar os indígenas em trabalhadores nacionais através da imposição da cultura dominante/ ocidental visando sua total integração à sociedade “civilizada” (TROQUEZ, 2018, p. 51).

Para a educação não havia nada de novidade em relação aos períodos anteriores, como destaca a autora, que ainda é meta da educação para os indígenas INTEGRAR, por meio da imposição cultural. À frente deste órgão estava o Militar General Cândido Rondon, segundo as suas ideologias positivas pacifistas defendia então a integralização sem a violência (COTA, 2000). Mas se essa integralização não era voluntária e levava os indígenas a abdicarem de sua cultura, certamente isso implicava em uma violência com danos irreversíveis até os dias atuais. Essa política de integralização, baseada no positivismo pacifista, interferia de forma forçada e direta no modo de vida indígena, obrigando-os a renunciar a sua identidade. Muitas vezes, foram obrigados a deixar seus territórios, resultando em consequências violentas que afetam todos os aspectos do povo, inclusive sua existência. Então, se assim pode afirmar, esta política de integralização não era de todo pacifista, pois é possível constatar uma violência simbólica, cultural, psicológica e até mesmo física, haja vista, que muitos foram exterminados, como os citados por Cota (2000, p. 54-57), “Krenak ao sul do rio Doce e os Kaingang em São Paulo”, “Krenak ou Botocudo no norte do Espírito Santo e leste de Minas Gerais”.

Luciano (2006, p. 151), relata que com o SPI à frente dos assuntos em relação a questão indígena, durante o seu período de existência passou por diferentes ministérios, desde o Ministério da agricultura (a partir de sua criação em 1910), Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio (1930), até ao Ministério da Guerra (1934), e depois retorna novamente para o Ministério da Agricultura (1939) até a década de 60, quando este órgão se extingue.

Desvelando um pouco mais sobre este período, de educação escolar para o indígena (para o índio), o assimilacionismo, é possível de ser comprovado por meio dos currículos usados a época, onde constam as características e intensões como mostra Luciano (2006, p. 151):

Convém assinalar que as escolas do SPI caracterizavam-se fundamentalmente por apresentarem currículos e regimentos idênticos aos das escolas rurais,

incorporando rudimentos de alfabetização em português, além de atividades profissionalizantes.

O bilinguismo como é hoje uma característica da Educação Escolar Indígena e o direito de alfabetização na língua materna, passava longe dos ideais do SPI, pois em uma das primeiras tentativas deste método, não entrando aqui no mérito desta metodologia, foi inibida pelo órgão, conforme relata Luciano (2006, p. 151) sob a argumentação de que poderia colidir com os interesses da assimilação previstos em lei.

Uma outra característica que ainda prevalecia, além da assimilação, era que muitas dessas escolas eram de responsabilidade, além de “civis” (COTA, 2000), parte desta permanecia com as missões cristãs, agora com a introdução também de um outro grupo, os evangélicos protestantes, como mostra Troquez (2018), porém com maior fiscalização, pois assim a instituição defendia o Estado Laico, como se encontra nos registros. Desse modo, o processo educativo do SPI, embora reconhecesse a diversidade dos povos originários, se resumia no indígena abdicar-se de sua identidade para obter a identidade nacional, ou seja, para fazer parte na nação brasileira era preciso deixar de ser Tupinikim, Pataxó, Guarani, Kaingang, e muitas outras nações originárias. Mas o que ninguém lhes perguntava, é que se realmente queriam “fazer parte desta brasilidade, deixando sua essência”.

Com o fim do Serviço de Proteção ao Índio, por inúmeras razões, a exemplo a “falta de funcionários e recursos financeiros” citados por COTA (2000, p. 57), cria-se um outro órgão responsável pelas questões indígenas, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) em 1967.

A educação era uma das questões em que a FUNAI era responsável nesta época. Todavia, não foi com a FUNAI que o modelo assimilacionista se desintegrou, muito pelo contrário, em um contexto de governo da Ditadura Militar a FUNAI continuou o plano educacional promovido pelo SPI, com um pequeno diferencial, a alfabetização passou a ser na língua indígena de origem do povo. A lei Nº 5.371, de 5 de dezembro de 1967 que “autoriza a instituição da "Fundação Nacional do Índio" e dá outras providências” enfatiza claramente a função desta quanto a educação para os indígenas:

Art. 1º Fica o Governo Federal autorizado a instituir uma fundação, com patrimônio próprio e personalidade jurídica de direito privado, nos termos da lei civil, denominada "Fundação Nacional do Índio", com as seguintes finalidades:

[...]

V - promover a educação de base apropriada do índio visando à sua progressiva integração na sociedade nacional;¹⁰

Em 1973 também é feito o Estatuto do Índio, que em seu Artigo 1º e 50º são enfáticos quanto a integração do indígena¹¹.

Art. 1º Esta Lei regula a situação jurídica dos índios ou silvícolas e das comunidades indígenas, com o propósito de preservar a sua cultura e integrá-los, progressiva e harmoniosamente, à comunhão nacional.

[...]

Art. 50. A educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento das suas aptidões individuais.

A fim de promover os seus objetivos a Funai estabeleceu convênio com órgão não governamental e de fundamentalismo evangélico a *Summer Institut of Linguistics* (SIL), que, segundo Collet (2006), ainda atua no país, embora não tenha muito apoio de órgãos oficiais.

A época o SIL propunha uma “educação por um enfoque bilíngue-bicultural, centrada na língua materna do grupo” TROQUEZ (2014, p. 52). Cabe destacar, ainda segundo a autora, que além do SIL, a FUNAI também mantinha relações no que compete à educação escolar para o indígena “secretarias regionais de educação e missões religiosas”.

Fazendo um paralelo entre as práticas de alfabetização e a legislação, Maher (2006, p. 220) vai dizer que esta legislação tal qual está escrita tem por finalidade “apoiar-se na educação como um instrumento de dominação do índio”, para Cota (2000) ela também é muito contraditória, e ainda faz a seguinte prerrogativa “Como é possível *preservar e integrar* ao mesmo tempo?”.

Sendo o ensino na língua materna apenas um instrumento para integralização do uso da língua oficial do Brasil, a língua portuguesa, assim, se pode contatar neste modelo educacional desenvolvido pela FUNAI e seus parceiros, o modelo Assimilacionista de Transição descrito por Maher (2006).

Com um novo paradigma da educação que foi ganhando força com os movimentos indigenistas e indígenas, houve grandes mudanças no que diz respeito à educação escolar indígena, a FUNAI que antes era o órgão responsável pelas questões indígenas, ainda é, porém

¹⁰ Legislação citada anexada pela Coordenação de Estudos Legislativos - CEDI LEI Nº 5.371, DE 5 DE DEZEMBRO DE 1967, disponível no site:

https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=576664.

¹¹ LEI Nº 6.001, DE 19 DE DEZEMBRO DE 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Disponível no site https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm.

a sua função em relação a educação mudou drasticamente. Hoje vinculada ao Ministério da Justiça e Segurança Pública, compete à FUNAI, a função de monitorar. Veja nos termos a seguir do Estatuto da FUNAI decreto nº 9010 de 23 de março de 2017:

CAPÍTULO I- Art. 2º A FUNAI tem por finalidade:

VI - monitorar as ações e os serviços de educação diferenciada para os povos indígenas

CAPÍTULO V- **Seção IV** – Art. 19: À Diretoria de Promoção ao Desenvolvimento Sustentável compete:

VI - monitorar as ações de educação escolar indígena realizadas pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios, em articulação com o Ministério da Educação

Seção V- Art. 21: Às coordenações regionais compete:

XII - monitorar e apoiar as políticas de educação e saúde para os povos indígenas.

Como é possível notar, a responsabilidade da educação escolar indígena, passa a ser do Ministério da Educação e das respectivas unidades da federação e municípios.

Em todas estas etapas históricas descritas até agora, as populações indígenas estavam fadadas ao desaparecimento a partir de sua integralização a sociedade nacional, Brasil (1998, p. 26) conclui que “toda diferenciação étnica seria anulada ao se incorporarem os índios à sociedade nacional. Ao se tornarem brasileiros, tinham que abandonar a sua própria identidade”.

No entanto, este cenário começa a ganhar novos rumos a partir da mobilização dos próprios indígenas e apoiados por diferentes frentes da sociedade. O RCNEI afirma que “Várias comunidades e povos indígenas, superando o processo de dominação e perda de seus contingentes de população, passam a se reorganizar para fazer frente às ações integracionistas do Estado Brasileiro” (BRASIL, 1998, p. 27).

Na década de 70 a Educação Escolar Indígena, nos moldes do que se desejava, começou a ganhar força, incentivada pelos movimentos indígenas e indigenistas que surgiram à época. Segundo o que descreve Luciano (2006) pode-se dizer que o movimento indígena é a luta em prol de algo para o seu povo ou para os povos em geral. Um exemplo claro deste movimento foi a luta pela garantia dos direitos específicos aos povos originários garantidos na promulgação da Constituição Federal Brasileira. Neste movimento estavam presentes em Brasília povos de diferentes etnias em prol de direitos de um modo em geral para a população nativa brasileira,

inclusive uma representação Tupinikim 1988¹². Movimentos estes organizados e articulados que Luciano (2006) afirma ser primordial, afinal:

Foi este movimento indígena articulado, apoiado por seus aliados, que conseguiu convencer a sociedade brasileira e o Congresso Nacional Constituinte a aprovar, em 1988, os avançados direitos indígenas na atual Constituição Federal. Foi este mesmo movimento indígena que lutou para que os direitos à terra fossem respeitados e garantidos, [...]. Foi também esse movimento que lutou- e continua lutando – para que a política educacional oferecida aos povos indígenas fosse radicalmente mudada quanto aos seus princípios filosóficos, pedagógicos, políticos e metodológicos, resultando na chamada educação escolar indígena diferenciada, que permite a cada povo indígena definir e exercitar no âmbito de sua escola as processos próprios de ensino–aprendizagem e produção e reprodução dos conhecimentos tradicionais e científicos de interesse coletivo do povo (LUCIANO, 2006, p. 59).

Desse modo, a Educação Escolar Indígena passa a se concretizar, legalmente, com a promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1988 nesta participação maciça dos povos indígenas do Brasil. Em seus artigos 210, 215, 231 e 232 assegurou-se não só o respeito e reconhecimento cultural e territorial, mas também o ensino na língua materna e “seus processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1988). Esta educação em termos legais se consolida com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), lei 9394/96 nos artigos 26 (sobre os requisitos para a construção do currículo, com uma base comum, outra diversificada e contextualizada, e no § 4º enfatiza que no ensino de História deve levar e, consideração a diversidade na formação do povo brasileiro, em especial dos indígena, negros e europeus); o artigo 32 (assegura o ensino da língua materna e os processos originários de suas aprendizagens); os artigos 78 e 79, discorrem sobre a colaboração na oferta da educação escolar bilingue e interdisciplinar aos povos indígenas e objetivos por parte da União, agências federais e de assistência de ensino e pesquisa e do apoio técnico e financeiro da União, interessante frisar aqui, que estes programas terão a participação dos indígenas, e planejados segundo as audiências com estes. Existem também algumas legislações em termos internacionais como a Convenção 169 da OIT (Organização Internacional do Trabalho) que teve a sua promulgação em 2004 pelo Decreto nº 5.051 onde em seus artigos 26 e 27 que trata da garantia da educação em todos os níveis, bem como, da participação dos interessados, a população originária, no processo e execução.

¹² Roberto Carlos Felipe Marques (Tupinikim), depoimento dado por ele em julho de 2022 em uma banca de Trabalho de Conclusão de Curso do Prolind/Ufes.

Não somente estas, mas existem outras bases legais que, atualmente, garantem o funcionamento das Educação Escolar Indígena. Seleccionamos algumas delas:

- Decreto nº 26 (1991): compete ao MEC coordenar as ações políticas referentes a educação [escolar] indígena, de acordo com o nível e modalidade e a oferta para esferas estaduais e municipais. Neste caso, este decreto retira da FUNAI a responsabilidade sobre a EEI.
- Portaria nº 559 (1991): é uma portaria interministerial (Ministério da Justiça e da Educação), fixa a criação da Coordenação Nacional da Educação Escolar Indígena, estimula a “criação de Núcleos de Educação Escolar Indígena nas Secretarias Estaduais de Educação”, capacitação dos profissionais que atuam junto a EEI, acompanhamento dos recursos diversos pela Coordenação Nacional, dentre outras garantias.
- Comitê (1993): pela portaria nº 60/1992 é criado o Comitê de Educação Escolar Indígena, que foi previsto no ano anterior pela portaria interministerial 559/91 e no ano de 1993 é elaborado um documento, que pela primeira vez discute e avalia sobre as legislações vigentes e sobre as características da EEI.
- RCNEI (1998): é um documento destinado não só pedagogicamente às escolas em si, mas a todos os atores envolvidos na EEI, contém as fundamentações gerais, da EEI, orientações para elaboração do currículo específico e sugestões para o dia a dia da escola.
- Resolução do CNE nº 02 (1998): no Art. 1, está definido sobre o que se tratará esta resolução, na qual “institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, a serem observadas na organização curricular das unidades escolares integrantes dos diversos sistemas de ensino”, e claro, dentre estes diferentes sistemas de ensino, está incluso a EEI.
- Resolução CNE/CEB nº 03 (1999): esta resolução fixa as diretrizes de funcionamento das escolas indígenas quanto a organização, estrutura, funcionamento e de políticas.
- Parecer CEB/CNE nº 14 (1999): parecer que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. No primeiro momento o documento faz uma introdução, discorre sobre o processo histórico da educação indígena, da introdução da instituição escola, a princípio pelas missões religiosas, o salto na questão de legislação citando a Constituição/88, a LDB/96. Na parte II faz uma “Fundamentação e Conceituações”: 1- Criação da Categoria Escola

Indígena; 2- Definições da Esfera Administrativa da Escola Indígena; 3- A formação do Professor Indígena; 4- O Currículo e sua Flexibilidade; Flexibilização das exigências das formas de contratação de professores indígenas. Na III parte, fala sobre a Estrutura e Funcionamento da Escola Indígena; IV, das ações concretas visando a implementação da educação escolar indígena, por fim, no V, traz as conclusões.

- Resolução CEB nº 03 (1999): esta resolução sob a atribuição da Câmara de Educação Básica do CNE, nesta são definidas algumas diretrizes de funcionamento das escolas indígenas em território nacional. Destaca também, as competências das esferas nacionais, estaduais e municipais e sobre a garantia da Formação Específica para Professores indígenas.
- PNE (2001): como previsto no artigo 87, foi criado pela lei 10.172/2001 o Plano Nacional de Educação com 21 metas e objetivos a serem cumpridos, além das diretrizes da educação escolar indígena, já avaliado e refeito sendo o vigente
- Plano Nacional de Educação (LEI Nº 13.005/2014): decênio 2014 a 2024 com objetivos e metas para serem atingidos de um modo geral a educação básica.
- Resolução 5/2012 CNE/CEB: no “Art. 1º Esta Resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, oferecida em instituições próprias”.

Embora exista um aparato legal que regula a EEI, isto não garante na prática nas esferas municipais, estaduais e até mesmo federal o bom funcionamento desta educação. Atualmente, um dos maiores desafios é garantir a sua efetivação segundo estes preceitos legislados nos municípios e estados, a exemplo dos Tupinikim, que a EEI funciona por meio de uma portaria, o que se sabe, que este tipo legal é uma política de governo e não institucional, sendo assim instável nas transições governamentais.

3.2 Por uma Educação Escolar Específica e Diferenciada entre os Tupinikim

O município de Aracruz/ES é, atualmente, o único do Espírito Santo com povos reconhecidos oficialmente, e aldeados¹³, mas que não “foge às regras” do que aconteceu no

¹³ Atualmente existem alguns grupos que denominam como indígenas que buscam o seu reconhecimento enquanto povo indígena. Há um grupo em Areal, território que fica em Regência, no município de Linhares, que tem uma estreita relação com os Tupinikim de Comboios. Também há um grupo no município de Anchieta, na região de

Brasil. Afinal, estava aqui neste município o primeiro plano de aldeamento jesuítico no Espírito Santo em 1556 com a Aldeia Nova e posteriormente chamada de Aldeia Velha.

Embora ainda não fosse uma educação específica e diferenciada, já existiam registros de escolas nas regiões onde habitavam (habitam), os Tupinikim, mais precisamente no ano de 1961, na aldeia Caieiras Velha, como afirma Sezinando (2006). Ainda há outros registros que confirma esta temporalidade, como o Relatório de Estudo da FUNAI, em 1975:

Caieiras Velhas e Barra do Sahy têm grupo escolar e um jardim da infância. Em cada grupo escolar funciona apenas uma sala de aula, com capacidade para 40 alunos. A construção é de alvenaria. Existe um cômodo onde é guardado o material da merenda escolar, que recebe o nome de cantina. E fica só na definição, pois na realidade não tem o necessário como fogão, pia, água para que a Cantina possa funcionar. (Volume Digitalizado de Processo FUNAI/BSB/3649/1975 (4051210, p. 16-17)

O mesmo relatório aponta que ainda existe um total de 52 alunos e duas professoras, das quais uma ainda está cursando o “2º ano normal”. Há também a presença da modalidade chamada Mobral¹⁴, cuja professora¹⁵ tinha somente a 4º série do ano primário.

Em cenários mais recentes, a educação escolar indígena, de acordo com Cotta (2004) conforma-se com a luta pelo reconhecimento identitário do povo Tupinikim e de luta territorial nos anos 70. A partir daí há um processo longo de lutas travadas. No entanto, somente nos anos 90, nas discussões sobre a segunda luta pela terra, a educação escolar específica começa a ganhar forma e se vê uma concretização deste fato. A educação escolar específica e diferenciada era preciso, pois encontrou-se nela uma forma de resistência e ao mesmo tempo, se viam pressionados pelo sistema governamental e sociedade adjacente para “mostrarem” e comprovarem de fato a sua identidade.

3.3 A educação escolar que nasce no quintal

Pode-se afirmar que, entre os Tupinikim, a origem e o anseio pela educação escolar específica e diferenciada se dá a partir da década de 1970, como já mencionado neste trabalho.

Reritiba, onde se autodenominam também de Tupinikim, além de outros grupos distribuídos pelo território capixaba.

¹⁴ Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) foi um programa criado pelo governo da ditadura militar no ano de 1967 com a finalidade de erradicar o analfabetismo no Brasil entre jovens e adultos. No entanto, mesmo tendo um investimento alto, o programa formou muitos alfabetos funcionais e não uma alfabetização plena do indivíduo, como relata Angelina Cristina Arruda (2018) em seu Trabalho de Conclusão de Curso.

¹⁵ Esta professora é indígena Tupinikim e ainda mora na aldeia Caieiras Velha, Luzia Correa Pajehú, com correção a grafia do nome que no documento está “Luiza Correa Pageu”.

Este contexto é caracterizado por lutas territoriais e também por reconhecimento étnico, haja vista que os Tupinikim já eram considerados pelos dados oficiais como extintos. No processo de reconhecimento há uma necessidade de colocar em destaque as manifestações culturais para que a sociedade envolvente percebesse que os Tupinikim existiam, não bastava apenas auto-identidade, a sua forma de bem viver, era necessário, mostrar ao outro, para que este conferisse e confirmasse a sua identidade. Após o reconhecimento e conquista legal de uma pequena parcela do seu território, os Tupinikim, viram a necessidade de que acontecesse ações mais concretas em relação a educação escolar (indígena) nos territórios.

Em algumas aldeias indígenas já existiam escolas, no entanto, estas não estavam a serviço especificamente dos indígenas, como no caso da aldeia Caieiras Velha, a maioria dos estudantes eram filhos de posseiros que estavam no território.

José Sezenando, liderança e ex-cacique da aldeia Caieiras Velha, relata que a escola, que já funcionou na igreja católica e nos espaços onde é hoje a FUNAI, havia uma segregação em relação aos indígenas, ele afirma que até na merenda havia esta segregação, enquanto os filhos dos posseiros comiam a merenda escolar, os indígenas saíam pela aldeia para catar frutas para comer, a exemplo araquá. Sezenando (2022) afirma que:

Na época eu já era cacique, então certa vez, um grupo de pessoas da aldeia inconformados com a forma como os estudantes eram tratados, e as vezes nem tinha estudante indígena nesta escola, revoltados foram até a escola e disseram que a partir daquele dia, não iria mais atender os não indígenas, iria atender aos indígenas. Também onde era a Funai, funcionava uma creche que não tinha índio, e disse que iriam fechar. A “diretora” na época disse que não iria sair e disse que era para chamar o prefeito, mas o prefeito não veio, então eles disseram que iriam fechar, bater prego nas janelas e nas portas, e assim começaram a fazer, e só assim a “diretora” saiu. Também pegaram as casas dos brancos que estavam vazias e colocaram os indígenas para morar. José Sezenando (2022).

A atitude dos indígenas revoltados com a questão, deram o pontapé inicial para a educação escolar indígena que foi no ano de 1979. Ainda segundo a liderança Sezenando, “é preciso garantir três coisas para resistir, que são Saúde, Agricultura e Educação. Saúde para ter como trabalhar para ter alimento [agricultura], e educação para contar nossa história para nossos filhos para não esquecerem e para se defenderem”.

A educação escolar indígena no município de Aracruz não começou por iniciativa das instâncias governamentais, como afirmam algumas lideranças Tupinikim:

Esta educação nasceu no quintal da casa de Olindo, a gente conversava e aí um falou a gente conta tanta história dos outros, história daqui história dali, porque a gente não conta a nossa própria história? Só os outros que tem e a

gente não tem, e vamos fazer uma reunião [...] aí juntamos os caciques e começamos a trabalhar a educação, porquê da educação vem respeito a natureza, respeito as lideranças e caciques, respeito aqueles que trabalham com nós, respeito a família, um com o outro também. Daí começou, tinha a Zélia, a Fortaleza, as irmãs. (Depoimento de Lauro Martins, liderança Tupinikim, 2022, arquivo pessoal)

José Luiz Francisco Ramos, também liderança Tupinikim, faz a seguinte declaração (2019):

Educação não é só ler e escrever, é falar dos rios, da cultura [...] a cultura da gente não tem dinheiro que pague [...], de um sonho que nasceu no quintal da casa de seu Olindo por causa da discriminação, numa roda de conversa que tinha a irmã Ângela também. Chegamos à conclusão de que este momento era importante, precisava instruir o jovem para se defender da calúnia, do preconceito. Foi passado para a prefeitura, que a princípio não entendia, mas com a pessoa de irmã Ângela, Zélia e Fortaleza conseguiu parcerias. Educação é raiz da gente, é a vida da gente.

Nos relatos das lideranças indígenas é perceptível que o desejo por uma educação feita por e para os Tupinikim nasce de um processo em meio a uma metodologia da educação Tupinikim, a roda de conversa num quintal, onde se ensina e aprende, aprende o que se quer aprender, em especial por meio da oralidade, das filosofias e epistemologias e concepções do povo, da observação, do aprender-fazer e fazer-aprender. O contexto histórico em que esta roda de conversa acontece é justamente no momento em que se discutia a retomada do território Tupinikim e Guarani que na história se intitula como a Segunda Autodemarkação. Ao mesmo tempo se percebe o porquê do desejo por esta educação específica e diferenciada, qual o objetivo e como ela deveria ser.

Nesta roda de conversa estavam presentes pessoas da comunidade e também representantes da Pastoral Indigenista que na época já atuavam em algumas questões junto aos Tupinikim e também com os Guarani e, dessa forma, a Pastoral Indigenista vai ser uma grande protagonista na promoção e articulação desta educação pensada em um “diálogo no quintal do seu Olindo”.

Esse diálogo no quintal do seu Olindo, aconteceu em meados dos anos 1990. Nesse período as professoras das escolas das aldeias eram algumas funcionárias da FUNAI e da prefeitura. No entanto, estas não atendiam às demandas e aos princípios de uma educação escolar específica e diferenciada segundo as legislações vigentes e aos interesses da comunidade.

Para que, de fato, essa educação escolar indígena acontecesse na prática, um dos primeiros passos seria pensar a formação dos educadores para atuar nesta frente da educação

conforme os interesses dos Tupinikim e também do povo Guarani, haja vista que esta luta pela EEI é conjunta dos dois povos.

3.4 Formação dos primeiros educadores (atuação) à atualidade

A formação dos primeiros educadores indígenas Tupinikim começou, timidamente, por meio de seminários com a intenção de atuar na educação de jovens e adultos. Estes seminários de formações aconteciam em um município vizinho, onde os futuros educadores passavam alguns dias estudando.

Aos poucos foi ganhando apoio de toda a comunidade e de órgãos governamentais que passa de seminários, para de fato uma formação reconhecida pelos órgãos competentes.

3.4.1 Dos Seminários ao Magistério Indígena

Como mencionado anteriormente, a Pastoral Indigenista exerceu um papel fundamental na concretização da educação escolar indígena específica e diferenciada entre os Tupinikim e também os Guarani no Espírito Santo (Aracruz).

Entre os Tupinikim, é impossível falar de educação escolar indígena isolada da luta pela terra. Segundo Cota (2000), a chegada da Pastoral se deu em meados da década de 80 por meio de um convite feito pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI) que já tinham uma frente de trabalho junto a estes povos.

Com o aceite do convite à Pastoral Indigenista, por meio das irmãs Missionárias Combonianas, essas atuaram junto aos Tupinikim em diferentes frentes, como afirma Cota (2000, p. 80) “evangelização, organização de mutirões para construção de casas de alvenaria, estudo da legislação indígena e dos direitos humanos, curso de corte e costura e outros”.

Entre 1993 e 1994, a educação escolar passa a ter maiores definições, partindo das demandas surgidas no contexto da atuação da Pastoral e de acordo com as demandas dentro da comunidade conforme descrito anteriormente “da educação que surge no quintal do seu Olindo”, começa as articulações e planejamentos para a concretização desta demanda por meio de várias ações junto as comunidades.

Como ponto de partida as irmãs Combonianas, por meio da irmã Ângela Tortorella, fizeram o convite ao Instituto para o Desenvolvimento e Educação de Adultos (IDEA) em

virtude da inexperiência da prefeitura em relação a esta modalidade, ou como coloca Cota (2000) por “desinteresse”.

Ao mesmo tempo em que se colocavam em relevo os desafios, também se conquistavam avanços. Após a adesão do IDEA como parceira, em 1994 foi iniciada a formação de educadores indígenas, num projeto de Educação Popular. Estes educadores atuavam junto aos Jovens e Adultos das comunidades indígenas. A trajetória desses educadores e educadoras foi árdua, afinal, parte desse trabalho foi voluntário, ou apenas recebiam um auxílio, isto quando não tinham que dividir o pouco que recebiam com os colegas para ajudá-los, pois a maioria já eram pais e mães.

Estes educadores e educadoras foram escolhidos pelas comunidades que passaram, então, a atuar não só na educação escolar na alfabetização de jovens e adultos, mas também na Educação da Mulher, Educação Agrícola, Educação Sanitária, Artesanato, recuperação de suas memórias históricas, cultura e tradição. Seriam assim, formadores populares indígenas em diferentes campos de atuação. Dentre estes dezoito educadores (as) citam-se alguns Leila Carlos Barbosa, Verônica Sezenando, Alzenira Marques, Margarida Pego, Antônio Carlos, Marideia Cruz, Alair Elisiário, Aleida Vicente e outros. Todos da etnia Tupinikim, como afirma Cota (2000) os Guarani foram inseridos neste processo somente em 1995.

Neste mesmo ano, 1994, se deu a criação do Subnúcleo de Educação dentro do Núcleo Interinstitucional de Saúde Indígena no Espírito Santo (NISI/ES).¹⁶ Cabe ressaltar que este núcleo interinstitucional no Espírito Santo teve uma configuração específica no estado, pois quando foi proposto em 1993 como uma política nacional no Fórum de Nacional de Saúde Indígena, o mesmo surgiu no e para o contexto apenas da saúde indígena numa representação paritária entre indígenas e não indígenas, conforme relatos de Vargas e Cardoso (2001). No Espírito Santo, o NISI foi composto pelos subnúcleos de Saúde, Educação e Agricultura, e assim descreve Cota (2000, p. 85):

¹⁶ O NISI-ES foi reconhecido pela portaria FNS 540 de 108/05/93, e integra a saúde do índio pelo decreto 1141/94. Em Aracruz/ES foi criado pela Portaria Municipal nº 4158/94. Sua estrutura organizacional era composta por: Coordenação Geral _Rosa Maria Augusta Moreira (PMA), Subcomissão de Agricultura _Almir Gonçalves Viana (coordenador- EMATER), Subcomissão de Educação _Zélia Dalva F. Giovani (coordenadora-PMA), Subcomissão de Saúde _Elísio Gomes Sequim (coordenador FNS). De acordo com o regimento interno no artigo 3º, §2º também compunham o NISI no total dezesseis representantes indígenas entre membros titulares e suplementes das cinco aldeias que existiam na época (Caieiras Velha, Irajá, Pau Brasil, Comboios e Boa Esperança. Das organizações não governamentais, Pastoral Indigenista (irmã Ângela Tortorella), Conselho Indigenista Missionário (Maria Valdileide Xavier), ambos com suplência. Das organizações governamentais: PMA (representantes da SEMED e SEMSA), do Governo do Estado (representantes da SEJUC, Casa Civil), do Governo Federal (representantes da FUNAI e FNS). Além destes também contava como parceira a empresa Aracruz Celulose, por meio de seus representantes Ivone Amancio Bezerra e Pedro de Faria Burnier que compunham os três subnúcleos interinstitucional do NISI/ES.

O NISI/ES é constituído paritariamente por índios e não índios, órgãos governamentais (federais, estaduais e municipais) e órgãos não governamentais (CIMI, Pastoral Indigenista, IDEA e a Aracruz Celulose). O objetivo deste órgão é o de coordenar as ações desenvolvidas nas aldeias através de subnúcleos (saúde, educação e agricultura), buscando a melhoria das condições de vida nas aldeias.

Esta caracterização específica do NISI/ES mostra que no contexto indígena as instancias não andam isoladas, saúde, educação e agricultura estão interligadas, como já escrito em páginas anteriores na declaração de Sezenando, uma sincronia, pois quando uma parte não está bem, automaticamente as demais também estarão em desequilíbrio.

A partir de então, o Subnúcleo de educação passa a ser coordenado pela Prefeitura Municipal de Aracruz (PMA), por meio do Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Interessante que, embora haja uma relação do nascimento da educação escolar específica e diferenciada ligada a uma instituição cristã, como historicamente é marcada a educação para os indígenas no Brasil, a mesma não tinha o objetivo de assimilar, nem integrar ou evangelizar por meio da educação, prezava pela promoção do diálogo e parceria com as comunidades indígenas na busca por outros parceiros nesta empreitada do projeto educacional, ouvindo os anseios das comunidades e articulando, junto a estes, e as diferentes instâncias para que acontecesse na prática segundo os anseios dos Tupinikim. Para além de uma educação que tem como parceira primogênita uma instituição religiosa, o objetivo do projeto criado coletivamente para a formação de professores era “desenvolver um processo de educação popular para estimular a afirmação identitária cultural Tupinikim”.

Esta formação dos educadores popular se dava em especial por meio de Seminários de Formação, Cota (2000) escreve que o primeiro de 28 seminários ao longo de seis anos de parcerias, o primeiro aconteceu no município de Ibirapu, nos dias 12 e 13 de novembro.

Um outro fator crucial que alavanca as discussões e mobilizações para a educação escolar indígena entre os Tupinikim foi o I Seminário de Educação Indígena realizado entre 24 a 28 de abril de 1995 e, em outubro do mesmo ano aconteceu também o I Seminário de Educação Guarani. Este seminário, diferente do formativo, teve como objetivo, segundo SEMED/Aracruz (2006, p. 89) “buscar aprofundamento, ouvir experiências iniciadas em outros estados e sensibilizar os órgãos públicos em relação aos direitos dos índios e especificidades da educação indígena” e o Seminário Guarani, também com o objetivo de “entender e fazer se estabelecer as especificidades guarani”. Afinal, cada povo deve traçar os seus objetivos na

educação, pois é essa caracterização que a faz específica e diferenciada, de acordo com as suas necessidades.

O I Seminário de Educação, culminou numa série de propostas, o que proporcionou ganhar formas e tornar mais robusta a educação escolar indígena, bem como ampliar a formação dos educadores, não apenas para atuar com jovens e adultos, mas também com outras modalidades. A partir de então, foi iniciada uma série de mobilizações do Subnúcleo de Educação para atingir a meta de elaborar o projeto para a formação de educadores de modo que atendesse as demandas das etnias conforme orientava a legislação. Em 1996 o projeto do curso é aprovado pelo Conselho Estadual de Educação.

O Curso de “Habilitação Profissional para o Magistério de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental- Formação Específica em Educação Indígena” inicia em 1996 e finaliza em 1999.

A referida formação, mais conhecida entre os educadores indígenas de Aracruz como “Magistério Indígena” foi um marco não apenas para a educação, mas também em outras instâncias da comunidade, pois este envolvia toda a comunidade em seu percurso para atingir aos objetivos traçados, ao seu formato específico e diferenciado por meio do tempo aldeia, sem seriação, das metodologias específicas, das abrangências do estágio, das propostas de pesquisas das disciplinas do curso e do processo de avaliação.

Conforme está escrito no “Projeto de Formação de Educadores Índios Tupinikim e Guarani”, (NISI, 2007), dos cinco objetivos traçados, todos estavam em consonância com a legislação existente à época, conforme descreve o próprio documento (Artigo 210, 215 e 231), do respeito aos valores culturais, assegurando a língua e os processos próprios de aprendizagem, da garantia do Estado de exercício pleno e proteção da cultura, do reconhecimento de seus modos próprios de organização e o direito de lutar pelos direitos, além de outros decretos e pareceres que são descritos em um capítulo específico nesta pesquisa.

São objetivos do curso de Magistério Indígena, segundo o documento escrito (p. 9): “a) Formar educadores índios Tupinikim e Guarani que possam implementar, nas aldeias, uma Educação Indígena específica e diferenciada, intercultural e bilingue; b) Formular proposta pedagógica que assegure os processos próprios de aprendizagem indígena e que proporcione o conhecimento de outros processos de aprendizagem; c) Valorizar a cultura indígena Tupinikim e Guarani em todo o seu universo; d) Produzir material didático – pedagógico que subsidie o processo ensino-aprendizagem; e) Realizar enquetes e pesquisas que contribuam para a compreensão do meio social e natural das culturas indígenas Tupinikim e Guarani nas quais os educadores participem ativamente, seja no processo de coleta de material na apropriação de instrumentos de análise”.

O curso aconteceu em 12 etapas presenciais, com o tempo aldeia em cada intervalo dessas etapas. Nos primeiros anos, funcionou na aldeia Caieiras Velha, depois por força da natureza (vendaval que destruiu muitas coisas na comunidade), teve que ser transferido para a aldeia Pau Brasil, onde permaneceu até finalizar em 1999. Foram muitos desafios durante o processo de realização do curso, afinal, havia pouco tempo em que a educação tinha saído da responsabilidade da Funai, que tinha uma característica assimilacionista, e passa a ser agora de responsabilidade do MEC com novas diretrizes em que garantia a especificidade e a diferença. Mesmo assim, as conquistas alcançadas do curso em si e seus desdobramentos foram imensuráveis.

Apesar de todas as dificuldades de ordem estruturais e de financiamento, esse curso, além de habilitar 37 educadores índios (32 tupiniquins e 5 guaranis) possibilitou o pensar sobre o currículo diferenciado e bilinguismo por intermédio de seminários específicos sobre currículo e sobre línguas com representantes de etnias, inclusive, de outros países. Possibilitou ainda o fortalecimento das comunidades indígenas e um maior envolvimento entre elas, a perspectiva de emprego, o resgate da dignidade como pessoa, recuperação da sua história como povo, a criação de escolas bilingues e a abertura de outras possibilidades como continuidade dos estudos em nível superior e a tão desejada escola de ensino fundamental completa” (ARACRUZ, 2006, p. 90).

Para se efetivar os avanços descritos por Aracruz (2006), foram vários os desdobramentos que ocorreram ao longo desse processo. O quadro a seguir, apresenta um resumo de parte destes desdobramentos.

Quadro 1 - Cronologia da educação escolar indígena em Aracruz/ES

ANO/PERÍODO	AÇÕES/CONQUISTAS
1979	Pró-educação escolar que nasce no quintal. Retomada das instalações em que funcionava as escolas na aldeia Caieiras Velha, mas que não atendia aos desejos dos Tupinikim local.
1993/1994	Nasce a ideia de educação escolar específica e diferenciada, mais elaborada, em uma roda de conversa no quintal do seu Olindo entre lideranças/sábios e outras pessoas da aldeia Caieiras Velha e pastoral indigenista. Elaboração de projeto de educação Popular (Pastoral e Comunidades)

1994	Formação dos educadores Indígenas para o trabalho com Jovens e Adultos (18 educadores). Criação do NISI/ES e do Subnúcleo de educação do NISI. Adesão do IDEA neste projeto educacional
1995/1996	I Seminário de Educação Indígena/Aracruz; I Seminário de Educação Guarani/ES Reuniões com FUNAI e busca de parcerias Elaboração do projeto de transição da escola formal para a educação escolar indígena. Elaboração do projeto de formação de educadores índios a nível de magistério. Designação de pessoas dentro da Secretaria de educação para discutir as questões referentes a Educação Escolar Indígena/ criação do setor de educação escolar indígena.
1996	Execução do curso de “Habilitação Profissional para o Magistério de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental- Formação específica em Educação Indígena” - Magistério Indígena.
1998	Realização do II Seminário de Educação Indígena com o tem: Um Currículo de Educação em Construção.
1998/2000	Construção dos currículos específicos e diferenciados para as escolas Tupinikim e Guarani.
1997/2001	Formação específica de Etnomatemática e Língua Indígena Guarani para os educadores Guarani.
1999	Formatura dos 37 educadores indígenas (32 Tupinikim e 5 Guarani) do magistério Indígena. Lançamento do livro “Os Tupinikim e Guarani Contam... Histórias”
1999/2000	Prefeitura Municipal de Aracruz/ES, promove o Primeiro Concurso Público municipal específico e diferenciado a nível de Brasil. Seminário de Língua Indígena.
2000	As escolas das aldeias são elevadas a categoria de Escola Indígena pela Lei Municipal nº 2300. Efetivação dos 13 educadores que passaram no concurso público

	Inicia as discussões sobre a formação específica em ensino superior para os educadores que atuam e novos educadores.
2001	Fórum “Língua e Identidade Cultural” Educadores indígenas assumem a sala de aula
2002	Inclusão de representantes indígenas no Setor Indígena/SEMED/PMA
2002/2006	Curso de Língua Tupi aberto a todos das comunidades Tupinikim. Obs. Esta língua foi definida pelos Tupinikim no Fórum de línguas, haja vista que o este povo, o processo histórico deste povo, desproveu-os de sua língua materna a anos.
2003	Sete educadores Guarani participam de uma Formação Específica para os Guarani das regiões Sul e Sudeste do país.
2004	A Língua Tupi é inserida nas escolas. Lançamento do livro Matemática Guarani.
2005	Indígenas assumem o Setor de Educação Escolar Indígena juntamente com técnicos da secretaria.
2005/2008	Implementação gradual das turmas de 5º a 8º série nas aldeias Boa Esperança (depois transferida para Três Palmeiras), Caieiras Velha e Comboios.
2008	Firmou um contrato entre prefeitura e estado para uma representação indígena na GEJUD, onde desenvolvia uma frente de trabalho na educação escolar indígena quanto as questões do PAR e projetos de formação continuada de professores.
2014	Inauguração da Escola de Ensino Médio (30/12). Obs. A escola foi inaugurada, porém não foi aberta ao funcionamento no ano seguinte, por alegação do estado dizendo não ter público.
2015	Inicia a Formação de Professores Indígenas a nível superior PROLIND/UFES/MEC Obs. A previsão de término após revisão do PPC era 2021, porém com inúmeros intercorrências financeiras, de estrutura de quadro de professor/formador e a pandemia, o prazo limite para término é dezembro de 2022.

2019 (em andamento)	Revisão do Currículo Específico e diferenciado para as escolas indígenas Tupinikim e Guarani da Educação Infantil, Anos iniciais e Finais do Ensino Fundamental. Obs. A revisão ficou parada por dois anos em decorrência da Pandemia do Covid-19. Reuniões com a GECIQ/SEDU para revisão da grade curricular
2020	Abertura do Ensino Médio (EM) na aldeia Caieiras Velha com três turmas 1º, 2º e 3º ano EM.

Fonte: Organizado pela autora, 2023.

Embora este quadro seja em linhas gerais, também traz algumas questões contextualizadas da aldeia Caieiras Velha, pois é desta que inicia o movimento de luta em prol da educação escolar específica e diferenciada de acordo com o interesse deste povo. Como se pode perceber as lutas e os movimentos são coletivos, e embora tenha havido grandes avanços na Educação Escolar Indígena, ainda são grandes os desafios, tais como a ampliação da oferta dos anos finais do Ensino Fundamental para as aldeias que precisam, ampliação do Ensino Médio e outros.

3.4.2 A formação em nível superior: Prolind

A luta pela educação não finaliza com a conclusão do magistério indígena. Assim que os cursistas se formam, boa parte começa a atuar em sala de aula, por meio do concurso público realizado especificamente para professores indígenas. Cresce então o anseio por parte das comunidades indígena em implantar dentro das Tis todas as modalidades da educação básica, ou seja, da Educação Infantil ao Ensino Médio e inicia assim, longos anos de lutas para que se conquistasse uma formação, também específica e diferenciada a nível superior.

As primeiras discussões acerca do ensino superior específico para professores indígenas Tupinikim e Guarani começam junto à Universidade Federal do ES para que ela pudesse ofertar esta formação.

Foram muitas idas e vindas dos educadores, dos caciques, das lideranças Tupinikim e Guarani e também dos parceiros da educação escolar indígena à Universidade Federal do

Espírito Santo (UFES) na tentativa de buscar apoio para ofertar um curso específico e diferenciado. Sem muito sucesso, os educadores, os caciques lideranças e parceiros procuraram fazer uma parceria com uma faculdade particular do município, que embora a faculdade tenha mostrado um interesse muito grande, não podia ser empenhado recursos públicos na mesma. Até que finalmente a UFES começar então a dialogar com os indígenas e instituições interessadas para a realização do curso.

A intenção desse diálogo era que a UFES, pudesse ofertar o curso para as comunidades indígenas Tupinikim e Guarani por meio do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas – PROLIND, subsidiada pelo Ministério da Educação (MEC).

O Prolind, segundo o portal do MEC, tem por objetivo “Apoiar projetos de cursos de licenciaturas específicas para a formação de professores indígenas para o exercício da docência nas escolas indígenas, que integrem ensino, pesquisa e extensão e promovam a valorização do estudo em temas como línguas maternas, gestão e sustentabilidade das terras e culturas dos povos indígenas”, e conta com a parceria entre o MEC, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), da Secretaria de Ensino Superior - SESU e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE.

Dessa forma, em 2009, a UFES, a fim de captar recursos para uma construção conjunta do projeto de Licenciatura Intercultural Indígena, participou do edital Prolind nº 8, da SECAD/MEC/2009 e obteve parecer positivo. No entanto, como está escrito no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), por questões “burocráticas” da universidade, vencido o prazo para orçamento e uso da verba, a mesma teve que ser devolvida à SECAD. Mesmo assim, algumas atividades planejadas começaram a ser executadas, com recursos próprios (pessoal) e em alguns momentos da própria UFES, como o seminário em novembro de 2009, sob a coordenação da Dra. Silvia Lopes Macedo¹⁷, que tinha como intenção estimular a participação dos professores da Universidade agregando-os na preparação do PPC. Em 2010 o projeto foi submetido a um novo plano, que fora aprovado novamente, mas por motivo de transferência da Dra. Silvia, ocorreram mudanças na coordenação passando a ser o professor Dr. Santinho Ferreira de Souza,

¹⁷ Segundo os dados fornecidos pela autora, a plataforma Currículo Lattes, CNPq, “Maitre de conférences (professora universitária) em antropologia e sociologia da educação na INSPE da Universidade Paris-Est Créteil, França. Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (1995), mestrado em Ciência Social (Antropologia Social) pela Universidade de São Paulo (2000), doutorado em Antropologia pela École des Hautes Études en Sciences Sociales (2006) e pós-doutorado pelo Museu Nacional (UFRJ, 2008). Foi professora adjunta da Universidade Federal de São Paulo e do Espírito Santo e professora colaboradora do programa de pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Espírito Santo. Tem experiência na área de Antropologia, com ênfase em Etnologia Indígena (relações interétnicas, educação indígena, escrita, escola e grafismo)”. Consulta feita em maio de 2023.

tendo como vice a Dra. Celeste Ciccarone¹⁸ e a Ma. Andrea Cristina Almeida¹⁹, esta última por sua vez, é indígena Tupinikim, uma das educadoras pioneiras da educação escolar indígena.

Após a aprovação, embora o recurso tenha chegado muito atrasado, e ainda apenas uma pequena parte, o que havia sido planejado ficou comprometido, mas as discussões não podiam arrefecer e foi criada uma equipe composta por indígenas e não indígenas. Em agosto de 2010 aconteceu o I Seminário de Licenciatura Intercultural Indígena, na aldeia Pau Brasil, que resultou na definição dos objetivos e justificativas das comunidades em relação ao curso.

Se os indígenas Tupinikim e Guarani que também estavam nesta luta fossem olhar para os obstáculos, não teriam conseguido vencer esta batalha, em especial pela falta de engajamento da UFES, e só tempos mais tarde é que um grupo de fato, sensibilizado pela causa, compôs as discussões para elaboração do PPC e esse ganhou forma.

Ainda em 2010, membros da equipe participaram de alguns encontros em outras universidades do país, que tinham experiência com a formação em licenciaturas para professores indígenas. Em 2011 foi realizado o II Seminário de Licenciatura Intercultural da UFES na aldeia Caieiras Velha, com o objetivo de apresentar e discutir sobre a primeira versão da “estrutura curricular, organização e modalidade” do PPC, além de assegurar o compromisso das instituições. Como resultado foi feito o reajuste do tempo de curso para garantir a formação comum e nas áreas específicas e, posteriormente, a equipe deu seguimento à elaboração mais detalhada do PPC. Em dezembro de 2011 foi realizado o III Seminário de Licenciatura Intercultural da UFES, na aldeia Caieiras Velha, para análise do PPC. Com este último seminário, o projeto foi finalmente submetido à “apreciação das unidades de ensino e dos órgãos de decisão superior da UFES” (PPC, PROLIND, 2019, p. 8).

¹⁸ Graduação em Psicologia - Università degli Studi di Padova- Itália (1976), Mestrado (1993) e Doutorado (2001) em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, e Pós-doutorado em Ciências para a Paz pela Universidade de Pisa -Itália (2006). Docente de Antropologia do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal do Espírito Santo e dos Programas de Mestrado em Ciências Sociais e Geografia da mesma universidade. Tenho experiência na área de Etnologia Indígena, com interesse nos seguintes temas: xamanismo, agenciamentos, narrativas, dinâmicas territoriais e etno-desenvolvimento. Participei como coordenadora de laudos antropológicos para a regularização de terras indígenas guarani e de atividades para regularização dos territórios quilombolas no Espírito Santo. Realizei pesquisas sobre dinâmicas territoriais e conflitos socioambientais em contexto urbano envolvendo populações tradicionais. Atualmente atuo na coordenação do projeto de Licenciatura Indígena ProLind (em tramitação na UFES) e estou pesquisando acerca de prisões indígenas durante o Regime Militar no Brasil. Dados encontrados no site <https://lehpi.ufes.br/celeste-ciccarone>.

¹⁹ Possui graduação em LETRAS - PORTUGUES E ESPANHOL E RESPECTIVAS LICENC pela Faculdade de Aracruz (2003), Especialização em Educação de Base pela UFES e Mestrado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2007). Atualmente é efetivo da Prefeitura Municipal de Aracruz. Tem experiência na área de Educação, com ênfase principalmente em Educação Escolar Indígena, sob o foco do currículo e do ensino da língua (alfabetização e Língua Portuguesa) numa perspectiva do ensino e aprendizagem mediados pelos textos. (fonte <https://www.escavador.com/sobre/2771563/andrea-cristina-almeida>).

Não foi um resultado fácil e o projeto passava por uma instância e outra, era ajustado aqui e ali e, quando finalmente aconteceu o vestibular que fora específico e diferenciado, o qual os Guarani que são falantes maternos da língua, puderam optar por fazer a prova em sua própria língua, com base na Resolução n.11/2014 do Conselho Universitário (CUN)-UFES. Passado esse processo, o curso deu início às atividades em 13 de julho de 2015, com um total de 70 cursistas. Na ocasião, estava acontecendo a Conferência Regional de Política Indigenista na aldeia Caieiras Velha.

O curso foi oferecido na Base Oceanográfica da UFES, no mesmo município onde residem os Tupinikim e os Guarani. O Prolind/UFES aconteceu na modalidade de alternâncias, Tempo Universidade e Tempo Aldeia. Os professores que atuaram no curso eram de diferentes universidades e instituições do país, dando prioridade àqueles com experiências na modalidade indígena e, dentre o corpo discente, embora sejam minorias no país, também foi priorizado docentes indígenas. O colegiado era composto por representantes indígenas dos dois povos, uma liderança Tupinikim e uma Guarani, e representantes dos alunos (2) um de cada povo e seus respectivos vices, além da coordenação pedagógica indígena. Também faziam parte professores da UFES integrantes de vários departamentos. No curso, havia também uma organização dos estudantes com representações destes por aldeia (Caieiras Velha, Comboios, Irajá, Pau Brasil) que são Tupinikim, e um representante Guarani, que por serem somente três estudantes no curso, cada um mora em uma aldeia específica. Este grupo tinha por função articular as questões relevantes aos estudantes, levar as demandas dos discentes à coordenação, organizar as atividades quando estes necessitavam de uma sistematização maior, deliberar algumas questões como por exemplo, alunos faltosos dentre outras questões necessárias que surgiam ao longo do curso.

No tempo na aldeia os cursistas, cuja maioria já atuava em sala de aula, faziam pesquisas em seus territórios, associando os saberes científicos e tradicionais, resgatando memórias, propondo ou resolvendo questões de suas comunidades, ou da própria sala de aula na qual lecionavam, dentre outros. Neste processo o curso realizou alguns seminários com temas relevantes para as comunidades, intercâmbios com outras universidades e povos, participação em eventos de articulações indígenas a nível nacional. O tempo de universidade acontecia na última quinzena de janeiro e a primeira de fevereiro e na quinzena de julho que combinasse com o recesso escolar dos alunos, além de uma quinzena em agosto. A princípio, as aulas de núcleo comum aconteciam em duas turmas a tarde e à noite, posteriormente quando as turmas foram divididas em três grupos, segundo as áreas: Arte Linguagem e Comunicação, Ciências

da Natureza e da Matemática e Ciências Sociais e Humanidades o curso passou a ser noturno e nem sempre pode acontecer no mesmo período, dada a disponibilidade de professores.

No entanto, quando iniciou o período da Pandemia e foi decretado o lockdown no país, estávamos no meio de uma etapa. A mesma teve que ser interrompida, e a partir daí, não sabíamos o que fazer a não ser esperar pelas respostas dos governantes, segundo as orientações da Organização Mundial da Saúde e do Ministério da Saúde.

No período da pandemia não foi nada fácil, o curso que era pretendido terminar em 2020, não foi possível, e estendeu-se ao prazo máximo de 7 anos, previsto no PPC. Depois de um ano sem nenhuma atividade, pois tínhamos que esperar as orientações que seriam dadas pela universidade, finalmente, em 2021 as aulas passam a ser remotas, e eram dadas online.

Houve muitos desafios, dentre estes o acesso limitado às tecnologias. Para amenizar esta situação, a UFES realizou um edital para os estudantes em geral, inclusive os alunos do Prolind, que tinham esta dificuldade de acesso à internet, a fim de poderem receber um chip e fazerem as aulas, e um outro edital com recurso para contribuir com a compra de aparelhos. Mas alguns percalços aconteceram, por exemplo, a operadora do chip não tinha área nas comunidades. Em tempos chuvosos, este problema acentuava-se ainda mais. Outro prejuízo foi em relação ao estágio, no qual a coordenadora pedagógica (eu) e a professora da disciplina de Estágios, Andreia Teixeira Ramos, tivemos que adaptar a mesma para atender aos diferentes públicos, entre estes, estudantes com comorbidades e gestantes. No estágio I, os estudantes não puderam estar presencialmente nas escolas, mas participaram dos grupos de WhatsApp das escolas, de lives com diretores e pedagogos em escolas indígenas.

Nas outras três disciplinas restantes, os estudantes, seguindo as medidas de restrição sanitárias, puderam fazer uma passagem rápida pelas escolas, além de participarem de lives de encontros formativos e de roda de conversas com indígenas da Bahia, que trabalham em escolas indígenas, com os próprios estudantes que atuaram ou atuam como diretor e pedagogo das escolas indígenas, com representante da secretaria municipal de educação, dentre outros. Nos Estágios III e IV, boa parte dos estudantes tiveram que fazer em escolas dos municípios fora da aldeia que recebem estudantes indígenas, haja vista que na Terra Indígena (TI) temos apenas uma escola de ensino médio e a mesma não abarcaria o grande contingente de estagiários de acordo com o prazo da disciplina. Antes de acontecerem os estágios, a coordenação pedagógica do Prolind, a professora da disciplina e o professor responsável da Universidade pelo estágio prof. Soler Gonzalez, visitamos as escolas em que os estudantes tinham interesse em estagiar, para dialogarmos com a equipe pedagógica e direção sobre o programa (PROLIND) e os estagiários que iriam receber. O estágio nessas escolas se deu por meio da observação em sala

de aula e na prática, nesta última, eles puderam fazer em grupos em forma de seminários ou oficinas. As oficinas ou seminários teriam que ter temas que fossem relevantes para a questão do povo, não apenas uma curiosidade cultural, mas um diálogo formativo, com base na lei 11.645/2008 sobre o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena.

Uma característica muito interessante no Prolind/UFES foram as apresentações dos Trabalhos de Conclusão de Curso. Estas apresentações poderiam acontecer na Base Oceanográfica onde o curso acontecia (Coqueiral/Aracruz), na UFES (Goiabeiras/Vitória) ou nas aldeias. A maioria dos estudantes optaram pelas apresentações nas aldeias. Nestas apresentações, era explícita a satisfação dos estudantes em estar em seu ambiente, com seus familiares, filhos amigos e o prazer de poder devolver o que fora pesquisado para sua comunidade e a seu povo, haja vista que não foi uma conquista solo, mas de todo um povo.

Os Trabalhos de Conclusão de Cursos, em geral, não foram apenas para concluir um curso, ou o tema por um interesse pessoal, mas os temas iam além disto, além da riqueza cultural dos povos, pode-se verificar um resgate, uma revitalização cultural de memórias, alguns destes foram mesmo de denúncias, como o apresentado pela estudante Keilla Rosa, da aldeia Pau Brasil, em relação à praia de Água Boa (Barra do Sahí), que ficou fora da demarcação de terras e foi destruída pelo empreendimento industrial da Jurong. Nós reconhecemos que o nosso território é o “uso” que fazemos dele, o significado que este tem para o nosso povo, e que o dá legitimidade, portanto, mesmo que não tenha entrado dentro dos limites demarcatórios, Água Boa, também era um território Tupinikim, onde a empresa não ouviu os povos originários nos impactos que este causaria a estas populações. Já outro estudante, Antônio Carlos, que também é cacique, fala exatamente desse processo de escuta prévia aos povos indígenas²⁰.

A mesa de apresentação dos TCCs sempre era composta pelo orientador, um representante da UFES e um convidado. Os representantes convidados poderiam ser pessoas, independente da formação. Em quase todas as bancas sempre quem fazia parte desse terceiro membro convidado era alguém da comunidade, em especial um sábio, ou a pessoas que contribuiu com as pesquisas. Interessante que as falas, após a parte oficial da apresentação, eram abertas às comunidades, por vezes havia roda de tambor, comidas típicas e depoimentos de outras pessoas da comunidade.

Nas etapas finais do curso, o recurso se tornou escasso, e não daria para finalizá-lo. Assim, em diálogo com as lideranças, em especial com o Paulo Tupinikim, que levou a situação

²⁰ Todos os TCCs podem ser encontrados no site da UFES (indigena.ufes.br).

ao deputado Helder Salomão, este conseguiu um valor de 150 mil reais em Emenda Parlamentar para o Prolind/UFES conseguir arcar com as despesas.

Atualmente o curso está passando pelo processo de avaliação para credenciamento e os estudantes, empenhados para a colação de grau, na formação para professores indígenas Tupinikim e Guarani.

Figura 5: Decoração apresentação de TCC - Base Oceanográfica – UFES (Coqueiral/Aracruz)



Fonte: Acervo da autora, 2022.

Figura 6: Decoração apresentação de TCC – aldeia Caieiras Velha



Fonte: Acervo da autora, 2022.

Figura 7: Decoração apresentação de TCC - aldeia Pau Brasil



Fonte: Acervo da autora, 2022.

Figura 8: Decoração apresentação de TCC - aldeia Comboios



Fonte: Acervo da autora, 2022.

3.4.3 *Formação Continuada Saberes Indígenas na Escola (SIE) na atualidade*

A formação continuada Saberes Indígenas na Escola (SIE), entre os Tupinikim e Guarani, foi iniciada no ano de 2014, após um processo seletivo ofertado por meio de um Edital da UFES. Esta ação foi instituída pela Portaria do MEC nº. 1.061, de 30 de outubro de 2013 e regulamentada pela portaria Nº 98, de 6 de dezembro de 2013. Segundo o art.1º do Capítulo I, da portaria 98 de 6/12/2013 esta formação continuada, “será desenvolvida em regime de colaboração com os estados, o Distrito Federal, os municípios e as Instituições de Ensino Superior (IES) e baseada nos princípios da especificidade, da organização comunitária, do multilinguismo e da interculturalidade, assegurados pelo artigo 210 §2º da Constituição Federal Brasileira”.

De acordo com este artigo, o núcleo UFES está sob coordenação geral da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), composta numa rede de IES juntamente com a USP, UFSC, UFRGS, UERJ, UEM, tem parceria com a SEMED/Aracruz, nas quais os professores indígenas estão vinculados. Desde o início da implementação da SIE, teve como coordenadora geral a Profa. Dra. Celeste Ciccarone, mudando apenas no ano de 2023, mas a mesma ainda continua como coordenadora adjunta, e a coordenação geral passou para a profa. Dra. Ozirlei Marcilino.

A mesma tem por objetivo:

Promover a formação continuada de professores na educação escolar indígena e básica; fornecer recursos didáticos e pedagógicos, segundo organização comunitária, multilinguismo e interculturalidade de cada povo indígena; oferecer subsídios à elaboração de currículos, metodologias e avaliação, conforme processos de letramento, numeramento e conhecimentos dos povos indígenas; fomentar pesquisas para elaboração de materiais didáticos e paradidáticos específicos e em diferentes linguagens.²¹

Ao longo dos anos, a equipe sempre foi multicomposta por indígenas e não indígenas, nas diferentes funções. Atualmente, a equipe é, majoritariamente, indígena (supervisão, coordenadora local da Semed/Aracruz, formador pesquisador, 3 formadores pesquisador e 3 orientadores de estudo). Os formadores pesquisadores são compostos por 2 anciãos Tupinikim e 1 anciã Guarani. Com extinção da SECAD na mudança de governo, 2019/2022 esta ação ficou sem recursos, ficando por alguns anos parada, só retomando em 2023.

²¹ Ciccarone, informação obtida no site: <https://cienciassociais.ufes.br/pt-br/a/C3%A7%C3%A3o-saberes-ind%C3%ADgenas-na-escola>.

Como já foi dito anteriormente, esta formação continuada não tem um currículo fechado a seguir, ela é uma construção coletiva entre os pares cujas formações acontecem dentro dos eixos:

- I. letramento e numeramento em língua indígena como primeira língua;
- II. II - letramento e numeramento em língua portuguesa como primeira língua;
- III. letramento e numeramento em línguas indígenas ou língua portuguesa como segunda língua ou língua adicional;
- IV. conhecimentos e artes verbais indígenas²²

Desse programa já saíram algumas produções, uma específica do povo Guarani, e três cadernos Tupinikim. Como mostra a figura:

Figura 9 - Livros produzidos pela Ação Saberes Indígenas na Escola pelos Tupinikim e Guarani



Fonte: Acervo da autora, 2022.

3.5 Contexto socioespacial das escolas e dos educandos indígenas de Aracruz/ES

A história dos Tupiniquim é a história de um povo batido. Aliados dos portugueses na Guerra dos Tamoios contra a Confederação dos Tupinambá, os tupiniquins acabaram vítimas do colonizador (MEDEIROS, 1983).

Iniciar este tópico com a fala de Medeiros, é algo muito potente e pertinente na história do povo Tupinikim. O título da reportagem onde se encontra esta citação se chama “Os últimos Tupinikim”, talvez pelo fato de que este povo, “vítima do colonizador” estava destinado ao desaparecimento.

O lugar da fala de Medeiros (1984) neste contexto, é necessária, pois para falar de educação escolar deste povo, é preciso conhecer a complexidade da questão territorial e de identidade Tupinikim, para assim, compreender o contexto em que surge o movimento pela Educação Escolar Indígena nos tempos presentes entre estes.

Por ter territorialidades no litoral, o povo Tupinikim esteve na linha de frente de contato, “batido”²³, por diferentes ataques, guerras, doença, dentre outros, sendo umas das primeiras “vítimas” de genocídio e de etnocídio. Esta situação pode ser ilustrada pelas perdas dos territórios originários, situação sofrida por todos os povos nativos que ocupavam as terras para além da visão do horizonte do Oceano Atlântico das 370 léguas a partir do arquipélago de Cabo Verde, África²⁴.

3.5.1 Das Terras de Pindorama à terra de Aracruz e a volta ao cenário

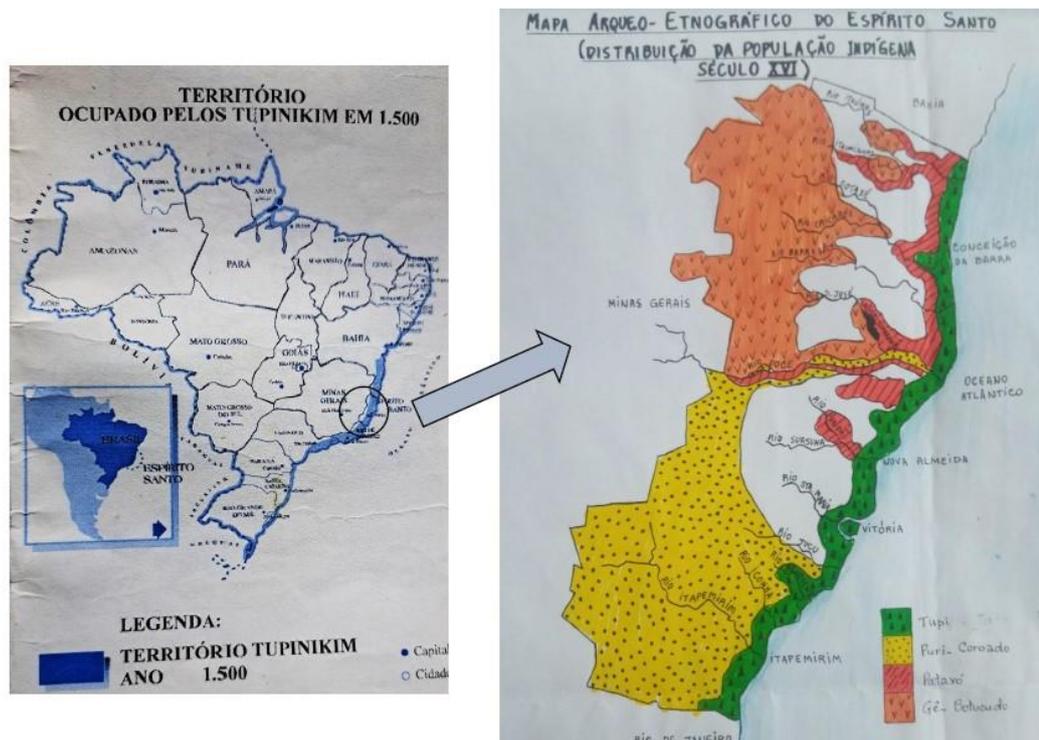
Estudos estimam que o Brasil de 1500, no século XVI, a população estava em torno de 3 a 5 milhões de habitantes. Ribeiro (2009, p. 30) vai dizer que este número em toda a América poderia estar entre “8 milhões a 400 mil”. Mas, de acordo com o IBGE, “Brasil: 500 anos de povoamento (2000)”, em seu “Comparativo entre estimativas da população indígena moderna e da existente no Século XVI”, afirma que neste período havia pouco mais de 2 milhões de habitantes. Os Tupinikim de Ilhéus e Espírito Santo nesta época, era de 55 mil indivíduos, e em São Paulo, 35 mil (IBGE, 2000). Esses contrastes de dados estatísticos, segundo Ribeiro (2009, p. 30) se deve às “Dificuldades metodológicas e precariedade de dados históricos”.

²³Que foi batido, endurecido por pancadas, ou derrotados, vencidos.

²⁴Me refiro aqui ao território reivindicado por Portugal no Tratado de Tordesilhas em 1494, acordo feito entre país e a Espanha que dividia as terras da América entre eles. a partir de 370 léguas da Ilha de Cabo Verde, na África, ficaria com Portugal, depois desse marco, as demais terras seriam dos espanhóis.

Mas este povo não habitava somente os lugares mencionados acima e seu território era desenhado pelas áreas litorâneas que compreendiam entre o sul da Bahia (Ilhéus), Espírito Santo, Rio de Janeiro, São Paulo e ao extremo norte do Paraná (GUARANI, TUPINIKIM, org. CIMI, Aracruz, 1996, p.11).

Figura 10 - Mapas do Território Originário Tupinikim - Século XVI



Fonte: Adaptado pela autora de Guarani, Tupinikim, CIMI (1996, p. 11) e Cota (2004, p. 11).

No entanto, desse processo de colonização, das políticas de aldeamento, a população Tupinikim foi diminuindo drasticamente e vendo seus territórios serem tomados pela elite que começava a formar a sociedade estratificada do novo Estado que aos poucos surgia.

Nesse processo, os Tupinikim ficaram limitados ao estado do Espírito Santo. Alguns dos “abates” sofridos por este povo, levando-os a sua redução drástica, pode ser citado no trecho do “Massacre de Ilhéus”²⁵, na carta enviada pelo governador Mem de Sá do Brasil ao rei de Portugal em 31 de março de 1560.

Na noite em que entrei em Ilhéus, fui a pé dar em uma aldeia que estava a sete léguas da vila em um alto pequeno, todo cercado de água ao redor. E a destruí e matei todos que quisessem resistir e

²⁵ O Massacre de Ilhéus ocorreu na região de Ilhéus na Bahia. Esta narrativa foi escrita na carta que Mem de Sá enviou ao rei de Portugal. Nela, ele conta com detalhes o que fez pessoalmente, com os Tupinikim dessa região. Esta é uma prova cabal, escrita a próprio punho do genocídio contra este povo, exemplo que demonstra a violência contra este povo, levando-o a sua redução.

na vinda, vim queimando e destruindo todas as aldeias que ficaram atras. Porque o gentio se ajuntou e me veio seguindo ao longo da praia, lhes fiz algumas ciladas, onde os cerquei e os forcei a lançarem-se a nado ao mar de costa [muito] brava. Mandeí outros índios atras deles, que os seguiram perto de duas léguas e lá no mar pelejaram de maneira que nenhum tupinikim ficou vivo. E os trouxeram a terra e os puseram ao longo da praia em ordem (de forma) que tomava os corpos alinhados perto de 1 légua (PREZIA e HOORNAERT, 1991, p. 75)

Embora os Tupinikim em um dado momento da história, tenham sido considerados oficialmente como extintos e ficado por um período sem ser reconhecidos por órgãos oficiais e invisíveis aos olhos da sociedade, muitos foram os escritos que constataram a existência não só dos Tupinikim, mas também de outros grupos indígenas no estado. Alguns desses escritos foram feitos por viajantes, cronistas, o último imperador do Brasil, naturalistas, documentos oficiais e outros.

São exemplos de escritos que constam a presença de Tupinikim na região do Espírito: O Processo 3649/1975- FUNAI, o Dossiê da Campanha Internacional pela ampliação das terras Tupinikim e Guarani (1996) e o livro Política Indigenista: leste e nordeste brasileiros- Freire (org. Espírito Santo, 2000), nos revelam o conteúdo e alguns dos autores, cita-se: Jean de Léry- 1557; o Livro Tombo de Nova Almeida (Publicação da Imprensa oficial do estado - 1945), a transcrição das Sesmaria de terra doada aos indígenas pelo rei de Portugal, alcançada pelo padre João Martins; a viagem do príncipe Maximiliano Alexandre Phillip Prinz Von Wied Neuwied em 1815 ao Brasil (ES); Augusto de Saint-Hilaire, em 1818 “Viagem ao interior do Brasil (Espírito Santo); Dom Pedro II, 1860, em sua passagem pelo Espírito Santo e um mapa editado em 1872 de um aldeamento onde é hoje a aldeia Caieiras Velha, no relatório do presidente da província do ES, dr. Francisco Ferreira Correia, Biard (1862; 1945).

O que há em comum em todos estes relatos, é que ambos passam pelas mesmas regiões de Nova Almeida e Santa Cruz, alguns desses, também na região de Comboios, como o príncipe Phillip Neuwied, relatando a presença dos Tupinikim. Alguns relatos, trazem estes indivíduos como aculturados. Talvez por esta razão, há um longo período de silêncio, em relação a escritos sobre esse povo, como afirma o Processo 3649/1975 da FUNAI, e Freire (2000). Não que estes indígenas estivessem desaparecidos, mas como afirma Freire (2000, p. 140), pode ser que “ainda não foram realizadas pesquisas em fontes primárias que abordariam a vida dos índios do litoral norte do Espírito Santo”. Esse silêncio é causado até mesmo pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI) que, mesmo identificando indígenas na região norte do estado, o “SPI nada fez por esses Tupiniquim” (FREIRE, 2000, p. 142).

O principal objetivo do SPI era integrar os nativos a sociedade nacional, transformando-os em trabalhadores rurais. Cita-se aqui o trecho de um relatório de Estigarriba, apresentado ao SPI, em 1912, sobre os indígenas do rio Doce²⁶:

6º ponto: Não haverá mais nenhuma tribo verdadeiramente selvagem no Espírito Santo?

Resp. -Não.

7º ponto: Acha que essa raça ainda poderá manter-se ainda por muito tempo com os seus característicos principais, no nosso meio?

Resp. -Não, no que se refere aos costumes, porque a ação civilizadora que estamos exercendo, com resultado, tende a incorpora-la à sociedade onde se confundirão na heterogeneidade do nosso meio. As qualidades físicas e morais, essas resistirão mais a ação niveladora do meio e reagirão sobre ele, modificando-o proporcionalmente á força com que atuarem.

Ora, sendo este o objetivo do SPI, como esse grupo já estava “civilizado” ou aculturado, não seria de interesse algum a atuação do órgão junto a esse povo. O próprio trecho do relatório de Estigarriba (1934), que traz como subtítulo “Índios Civilizados”, faz esta descrição, sem muitos detalhes sobre os indígenas da região nestas condições socioculturais, e sem pressa em conhece-los de fato em sua especificidade: “Pelos meus urgentes afazeres junto dos seus irmãos ainda selvagens, não me foi possível cogitar, no lugar, do melhor meio de favorece-los, o que conto fazer na primeira oportunidade” (ESTIGARRIBIA, 1934, p. 36).

Esta característica dada para os Tupinikim, de civilizados, fez com que o governo fizesse pouco caso deste povo, levando-os a viverem a margem da sociedade e se adaptando as consequências do descaso, das políticas de integração dos governos e seus órgãos, dos projetos para o desenvolvimento econômico do país, como mostra no depoimento a seguir.

[...] Determinada época chega aí um trator. Nós não sabia de quem era e de quem não era também...Também, nós não procuramos sabe, porque nós pensava assim: mas será que é? Como é que tava acontecendo isso? Eu tinha sete anos naquela época e tinha meus amigos, nós ia para lá assisti a quebrada da mata. Nós vê aquela mata tão potente derrubando... juntava duas máquina, uma de um lado, a outro do outro e ia derrubando as madeiras [...]. (GUARANI, TUPINIKIM, CIMI, 1996, p. 3)

O trecho acima, é parte de um depoimento do cacique (da época) da aldeia Caieiras Velha, José Luiz Francisco Ramos, que relata apenas uma pequena parte dos novos capítulos que ganhariam, literalmente, as páginas dos jornais, desta vez, da invisibilidade, para um novo processo de luta em manter-se resistentes as suas originalidades. Assim a questão da etnicidade

²⁶ Trecho do relatório sobre os índios do rio Doce, de Antônio Estigarriba, apresentado ao SPI em 1912, publicado na Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Espírito Santo em 1934.

e do território Tupinikim ganham novos capítulos na história do município de Aracruz, que reverbera no estado, no país e ganha páginas internacionais

Até o período em que é relatado no depoimento do cacique José Luiz, os Tupinikim viviam dispersos no meio da mata, em pequenas aldeias constituídas por núcleos familiares, aproximadamente quarenta. Este território em que habitavam no município de Aracruz, foi o pouco do que restou da sesmaria de terras alcançadas em 1610 e finalizada a sua demarcação somente em 1760, segundo o que relata Guarani, Tupinikim, CIMI (1996).

Da mata Atlântica, do manguezal Piraquê-Açu, dos rios de água doce e salgada, da agricultura tradicional, eram as fontes de sobrevivência, onde mantinham também vivas as tradições, os usos e costumes.

A partir da década de 40, um grande empreendimento autorizado pelo governo começou a interferir na dinâmica de vida e sobrevivência desse povo. Os Tupinikim, que em sua ancestralidade viram reduzir o seu território, mais uma vez, testemunham a invasão do mesmo pela empresa Companhia Ferro e Aço de Vitória (COFAVI). Esta empresa, segundo Guarani, Tupinikim e Cimi (1996, p. 14) passa a explorar “10.000 ha de floresta dos Tupinikim para a produção de carvão vegetal”. Mesmo sendo impactados diretamente, ainda assim sobreviviam e resistiam “silenciosamente”, como mostra o processo FUNAI, 3649/1975:

No século XX (1940) a área de Caieiras Velhas explorada pela Companhia Ferro e Aço que transforma parte de suas florestas em carvão vegetal, conforme relatório da UFES//SETRAPS, tal ocorrência "não chegou a ferir a integridade total das matas onde o grupo Tupiniquim ainda caçava".

Em 1967, guiados pela líder espiritual Tatãtxi Yua Reté, chegaram na região onde habitavam (habitam) os Tupinikim, um grupo de indígenas do povo Guarani. Tatãtxi como líder espiritual conduziu o seu grupo do sul do Brasil, até o Espírito Santo por meio de uma revelação em busca da terra sem males, ou seja, de um lugar para viverem segundo os seus usos e costumes, iniciando assim o Oguata Porã²⁷.

Porém “a terra sem males” estava mais uma vez ameaçada. Neste mesmo ano, também se instala na região a empresa Aracruz Celulose²⁸, que compra da COFAVI os 10 mil hectares

²⁷ Os Guarani chegam a esta região conforme o processo de “migração” que fazem nomeado de Oguata Porã. Segundo Teao (2009) não há um consenso quanto a esse processo, “uns chamam de imigração, outro de mobilidade. O importante é reconhecer que este processo não significa que este povo é nômade. O Oguata Porã, embora hoje também possa acontecer por conflitos territoriais, em especial com os não indígenas, está para além das questões de terra, é uma questão que envolve cosmologias, religião, economia, matrimônio dentre outros, conforme também relata Teao (2009).

²⁸ Em 2009 num processo de fusão, a empresa passa a se chamar Fibria, e em 2019, também num processo de fusão, passa a se chamar Suzano S/A até o tempo presente.

que ela havia adquirido e negocia com o Estado mais 30 mil hectares, que segundo Guarani, Tupinikim e Cimi (1996) foram chamadas e apropriadas pelo governo de terras devolutas.

Segundo relatos dos mais velhos, muitos tiveram que sair de suas casas às pressas para não ser derrubados juntos com elas, outros foram forçados enganosamente a “vender”, sem poder fazer nada, vendo seu território ser invadido. Trago aqui o território como SEU (dos indígenas), e não do governo, pois estas terras desde quando a coroa as demarcou, nunca foram devolvidas ao governo, estavam “em usufruto” e ainda, se a Coroa as demarcou, significa que elas tinham um destino dado pelo governo, portanto, erroneamente classificada como devolutas.

A partir de então, unidos os Tupinikim e os Guarani, começam a reivindicar o reconhecimento de seu território e o primeiro passo foi denunciar ao SPI, diretamente em Brasília, a situação pelas quais estavam passando e que na ocasião, o órgão fez pouco caso. Este processo foi longo, doloroso e humilhante, pois para os Tupinikim, não era só o reconhecimento do território, mas também, de sua identidade étnica, precisavam ser reconhecidos enquanto um povo específico e diferenciado, pois para a sociedade eram chamados de caboclos, e os próprios também se “aceitavam” assim serem chamados, esta “aceitação” não foi por não se reconhecerem como tal, mas, como uma forma de continuarem a existir, Loureiro (2009, p.45) vai dizer que “preferem assumir, como caboclos, como mestiços, única forma de resistir às pressões dissociativas da sociedade neobrasileira envolvente, garantindo-lhes a sobrevivência até aos dias de hoje”. Estes preferem, é no contexto dos tempos passados, pois hoje este povo, assume, mesmo ainda em meio a muitas indiferenças, a sua identidade originária.

Depois de muitas lutas travadas, de estudos etnográficos, antropológicos, bem como também de memórias dos troncos velhos Tupinikim de reconhecimento do território, os indígenas dessa região passam a ser reconhecidos como autênticos Tupinikim, isto pode ser visto no processo da FUNAI, 3649/1975.

Os Tupinikim segundo a etimologia da palavra, “Tupi do lado, vizinho, lateral”, foram reconhecidos oficialmente pela Funai, a partir do processo, já citado, e grafados como TUPINIQUIM, embora já tenha sido grafados em documentos históricos de diferentes formas, “Topinaquis, Tupinaquis, Tupinanquis, Tupiniquins” (LOUREIRO, 2009, p. 43), nos últimos anos, nos autodenominamos na grafia por TUPINIKIM, escrito com K e não com Q, haja vista que existem inúmeras razões para tal, e uma delas, e muito forte, é a forma como a língua brasileira usa esta palavra tupiniquim, não apenas para denominar o povo, ou para designar o que é nativo do lugar, mas usa como um adjetivo para qualificar aquilo que é atrasado, ou ruim ou velho/arcaico em relação ao Brasil.

Acredito que em tempos de reafirmação étnica e cultural a todo momento dos povos indígenas no Brasil, em sua re-existência, nos tempos presentes de territorialização indígena na política nacional, o povo Tupinikim, deveria reivindicar junto a FUNAI, que também passou pela correção de nome Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Medida Provisória nº 1.154, de 1º de janeiro de 2023), mas sem mudança da sigla, o Dia do Índio, passou a ser Dia dos Povos Indígena (Lei 5466/19, da autoria da ex-deputada e hoje, presidente da FUNAI, Joenia Wapichana), a correção na grafia do seu nome, afinal, o nome é a identidade, não dá para adjetivar algo, em especial quando for no sentido pejorativo com a sua identidade, o seu registro. Uma delas é a relação com os acontecimentos no país, do ataque a democracia brasileira na invasão aos Três Poderes em 8 de janeiro de 2023. Quando o jornal Correio Braziliense lançou a notícia, logo se espalhou entre os Tupinikim por meio das redes sociais, em especial o grupo de WhatsApp da comunidade de Caieiras Velha, no qual também faço parte, gerando muita revolta, pois a notícia, fazia uma relação do Ataque de 8 de janeiro 2023 no Brasil, ao Ataque do Capitólio nos Estados Unidos em 6 de janeiro de 2021, porém fez o uso do termo “Capitólio tupiniquim” para fazer a comparação. Um estudante Tupinikim, da UNB, logo fez a denúncia, por meio de suas redes sociais, que fez com que o jornal mudasse para “Capitólio Brasileiro”.²⁹

Após finalmente acontecer o processo de identificação étnica dos Tupinikim, embora tenham sido inúmeras as tentativas das empresas, dos munícipes em desqualificar este povo, argumentando o contrário, começa a batalha para a demarcação do seu território, haja vista que o uso da terra era comunal, não tinham a necessidade de comprovar com documentos a propriedade. Resumindo as lutas para a identificação, demarcação e ampliação do território, os povos indígenas de Aracruz, simplificando, passam por três grandes processos, que denominamos de AUTODEMARCAÇÃO.

Segundo Schubert (2018, p. 136), a autodemarcação “é um instrumento de luta inaugurado no Espírito Santo, pelo movimento indígena Tupinikim e Guarani que, desde fins da década de 70, lançaram mão por três vezes desse instrumento”. A autora também explica que “A autodemarcação acontece por meio da marcação de limites de terras (...) com a derrubada das árvores de eucalipto”, como podemos ver no relato a seguir:

Os homens das cinco aldeias (Pau Brasil, Caieira Velha, Boa Esperança, Três Palmeiras e Irajá) se organizaram em três grupos. O primeiro grupo ia na frente com foices e facões, roçando a picada, e abrindo caminho, o segundo

²⁹ Informações obtidas pelo grupo de WhatsApp intitulado como Notícias Caieiras Velhas, com 256 participantes, e no site do ISA (Instituto Socioambiental <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/noticia/217820>, consulta em 04/05/2023).

grupo ia com machados, derrubando e torando eucalipto, o terceiro grupo seguia atrás com foices e machados, cortando pedaços de árvores e limpando a picada” (TUPINIKIM e GUARANI/EDUCADORES, 2001, p. 21).

O relato acima trata da segunda autodemarcação que falaremos adiante.

No ano de 1979 a FUNAI delimita uma área de 6.500ha (divididas em três terras indígenas) para os Tupinikim e Guarani, após anos de estudos. No entanto, a demarcação de fato demora para acontecer, dessa forma, os indígenas cansados da situação em que viviam, em apenas 40ha divididos em quatro aldeias, Caieiras Velha, Comboios, Irajá e Pau Brasil, decidem autodemarcar o seu território, como uma forma de pressionar os órgãos competentes a legalizarem o território que fora delimitado, pela FUNAI, por direito. Assim a Primeira Autodemarcação acontece no ano de 1980. No entanto, a demarcação, legalização, só vai acontecer em 1983, após a redução da área delimitada, cedendo a FUNAI, o direito para a empresa, numa pressão de “acordo”. De 6.500 ha as três áreas passaram a somar 4.492 ha: “Caieiras Velhas (1519 há), Pau Brasil (427 ha) e Comboios (2546 ha).

Reconhecendo o direito originário que tem sobre o território que não fora demarcado, e a necessidade de ampliação do território demarcado em 1980, os Tupinikim mais uma vez, junto com o povo Guarani, volta a reivindicar a ampliação do território no ano de 1993. Em 1994 a FUNAI mais uma vez compõe um Grupo Técnico de Trabalho para fazer novos estudos da área, sendo o resultado deste estudo, uma delimitação de 13.579 ha de terra. É exatamente neste período, que há também uma reivindicação mais sistemática em relação a educação específica e diferenciada para o povo.

No entanto, mais uma vez a demarcação das terras delimitadas não acontecem e os dois povos decidem em 1998 fazerem a Segunda Autodemarcação:

No dia 1º de março de 1998, o cacique passou nas casas dos moradores da aldeia, avisando que no dia seguinte daria início a autodemarcação. Então as 5h da manhã do dia 11, o vice-cacique passou em todas as ruas com o trator buzinando para as pessoas acordarem. Logo as 5:30, todos nós estávamos reunidos com nossas ferramentas em baixo de um pé de castanha à espera dos ônibus e dos tratores que nos levariam ao local da autodemarcação”. (TUPINIKIM e GUARANI/EDUCADORES, 2001, p. 37).

Dada uma ostensiva ação da polícia com o apoio da FUNAI, na tentativa de pressionar os indígenas a paralisarem a demarcação e aceitarem a proposta de acordo da Aracruz Celulose, depois de muitas reuniões da Comissão de Caciques com a FUNAI, com a Empresa, e com as comunidades, no dia 2/4/1998 é assinado entre a Aracruz Celulose, os Indígenas e representante de órgãos públicos, um “Termo de Ajustamento de Conduta” (TAC). Este termo diminuiu a

área a ser demarcada para uma ampliação não dos 13 mil hectares conforme o estudo, mas de apenas 2.517ha e uma compensação em assistência financeira num período de 20 anos e o pagamento das despesas de água e energia. Assim por meio do decreto de 11 de dezembro de 1998 as TIs se reconfiguram da seguinte forma: Terra Indígena Caieiras Velha passa a contar com uma superfície de 2.997 ha, a TI Pau Brasil 1.579ha e a TI Comboios 2.983 ha.³⁰

Segundo Schubert (2018) no ano de 2003 em diálogo com os “troncos velhos” Tupinikim e Guarani, passam a questionar, o julgo pelos quais vivem em obediência a empresa em relação ao TAC que fora assinado em 1998 e que com o tempo gerou inúmeros problemas para e entre os moradores das aldeias. Em 2004 “A ideia de rompimento do acordo com a empresa foi ganhando apoio nas comunidades, e no calor das discussões os conflitos aumentavam” (SCHUBERT, 2018, p.150), as discussões ficaram mais acaloradas nas comunidades sobre este assunto, haja vista que se rompessem o acordo, iria impactar de alguma forma a vida de muitos, já que a Aracruz, assistia a comunidade em alguns projetos econômicos e sociais, dentre estes, um grupo de estudantes que faziam curso superior na Faculdade particular do município e que seus estudos ficariam comprometidos por não terem condições de arcar com as despesas, ainda segundo as afirmativas de Schubert (2018) em 19 de fevereiro de 2005, acontece uma grande Assembleia dos Povos Tupinikim e Guarani” na aldeia Comboios para decidirem sobre a retomada da Luta pela Terra, tendo como resultado favorável ao rompimento do TAC.

Depois de várias articulações, iniciam mais uma vez o instrumento de Luta pela Terra, a Terceira Autodemarcação no dia 17 de maio de 2005, para reaver o restante do território que não fora demarcado em 1998, os 11.009 ha. Se neste processo de luta havia alguém que tinha rompido com algo, este alguém era a empresa, que negociou em 1998 as terras tradicionalmente ocupadas por este povo, violando o direito constitucional do artigo 232 da Constituição Federal Brasileira, de que não se negocia terras indígenas, sendo elas “inalienáveis, indisponíveis e os direitos, imprescritíveis”.

Schubert (2018) afirma que em cinco dias vencem os obstáculos e concluem a autodemarcação. Mas nada fica resolvido apenas com essa estratégia, a empresa, dirigentes lojistas de Aracruz, outras empresas, sindicatos dentre outros fizeram campanhas colocando a população contra os indígenas. São inúmeros os depoimentos de Tupinikim sobre estes ataques, os arquivos das mídias, e os outdoors colocados na entrada da cidade (Figura 11). A empresa

³⁰ Termo de Ajustamento de Conduta e decreto de 11 de dezembro de 1998 anexos ao livro elaborado pelos educadores e educadores Tupinikim e Guarani em 2000 intitulado “Os Tupinikim e Guarani na Luta pela Terra”, organizadora Edivanda Mugaribi.

lançou uma cartilha agredindo a identidade dos Tupinikim, as empresas e lojistas colocaram outdoors frases preconceituosas e criminosas (Figura 12).

Figura 11 - Outdoors colocados na entrada da cidade



Fonte: <https://www.metodista.org.br/indios-em-aracruz>.

Figura 12 - Imagens da cartilha da Aracruz Celulose



Fonte: <http://antropologias.blogspot.com/2007/03/cartilha-da-aracruz-celulose-lies-de.html>.

Mesmo com toda essa pressão, os Tupinikim e também os Guarani, que são os dois povos habitantes desse território, não desistiram e não cederam à guerra. Começaram, então, uma nova etapa da autodemarcação, a reconstituição de algumas aldeias que foram destruídas na década 60 pela ação da Aracruz Celulose para a plantação de eucaliptos.

A primeira aldeia que começaram a reconstruir foi a Olho d'Água onde viviam parte dos ancestrais Tupinikim. Tiraram o eucalipto e plantaram árvores frutíferas e nativas, também construíram casas e uma cabana central, segundo os conhecimentos culturais dos dois povos envolvidos. “A grande cabana (Opy) foi construída circundada por seis casas – simbolizando as cinco aldeias Tupinikim e o povo Guarani” (SCHUBERT, 2018, p.172). Em seguida,

partiram para a reconstrução da aldeia Córrego do Ouro. Com uma cabana e quatro casas, imediatamente famílias saíram da aldeia Comboios e passaram a morar nesta aldeia, que também é ancestralidade dos indígenas dessa região.

Porém, meses depois, uma ação violenta da Polícia Federal, como se fossem “guardas particulares da empresa” (OLIVEIRA, 2006) destruiu as duas aldeias que foram reconstruídas e, aos poucos, reterritorializadas pelos Tupinikim e Guarani. Esses dois povos ainda trazem, em suas memórias e em seus corpos, as marcas da violência com que foram tratados naquele 20 de janeiro de 2006. Nesse tempo, eu estava na fase final do curso universitário para professores indígenas no estado do Mato Grosso (UNEMAT), e presenciei o noticiário pela TV com um mistério de sentimentos e revolta. Uma cena de guerra em que apenas um oponente tem as armas, os outros não tinham nada a fazer, a não ser fugir, pois segundo os que testemunharam, eram tiros (de bala de borracha) que vinham por todos os cantos, pela terra, pelo céu, o barulho ensurdecedor do helicóptero da polícia, dos tiros, as máquinas destruindo o que fora construído. Como mostra Oliveira (2006) a ação durou cerca de 4h e em tão pouco tempo, as aldeias Olho d’Água e Córrego do Ouro estavam destruídas. Schubert (2018, p. 118-124) dá mais detalhes dessa ação por meio de relatos dos próprios indígenas no mesmo dia e local do acontecimento.

Em meio a todas essas injustiças, os Tupinikim não desistiram de sua luta, não fugiram de suas lutas, como diz a letra música da dança do Tambor “Não fugimos da luta e ninguém desanimou, queremos nossa terra que a Aracruz tomou”. E desta forma, evocando as suas ancestralidades, recomeçam a reconstruir essas mesmas aldeias em 2007.

Depois de muito cansaço, espera, reuniões, negociações, injúrias, as terras finalmente são demarcadas, homologadas e registradas. O decreto de 05 de novembro de 2010 amplia as terras indígenas de 4492 ha, para um total de 18.212 ha distribuídos em três Terras Indígenas.

Quadro 2 - Terras Indígenas no município de Aracruz/ES

SITUAÇÃO DAS TERRAS INDÍGENAS EM ARACRUZ			
Terra Indígena	Etnia	Superfície	Modalidade
Caieiras Velha II	Guarani e Tupiniquim	57,3935	Tradicionalmente ocupada
Comboios	Tupiniquim	3.872,14	Tradicionalmente ocupada
Tupiniquim	Guarani e Tupiniquim	14.282,80	Tradicionalmente ocupada

Fonte: ECI - Polifônica, janeiro de 2020.

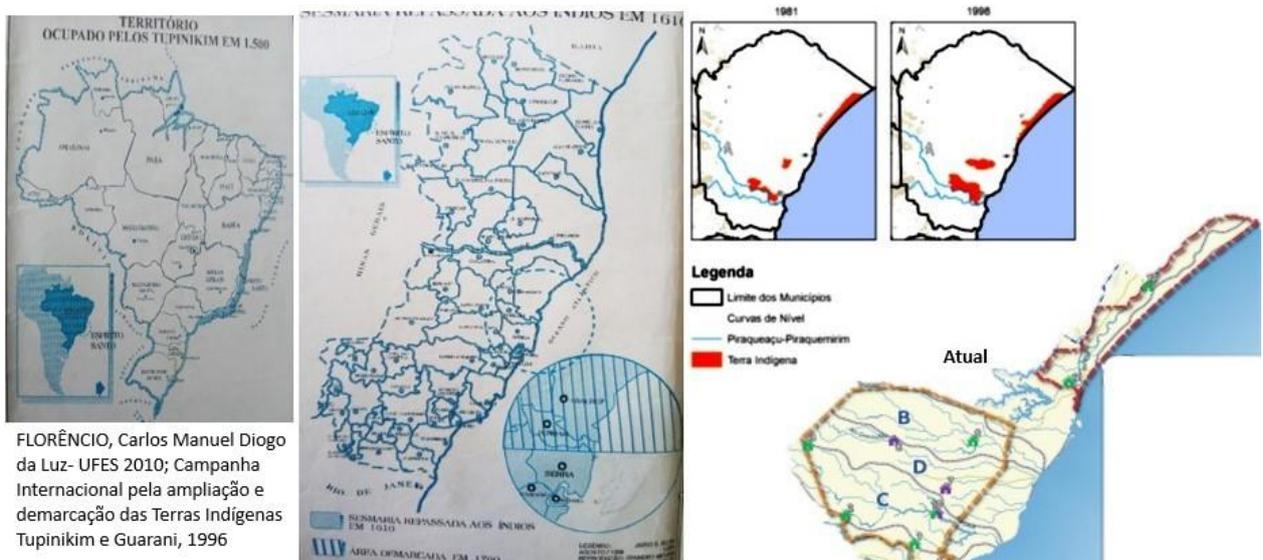
Como se vê no quadro as Terras Indígenas Caieiras Velhas I e Pau Brasil foram unificadas passando a se chamar Terra Indígena Tupiniquim, após várias discussões entre os pares.

Em suma, o processo demarcatório das terras indígenas dos Tupiniquim de Aracruz, no Espírito Santo não foi nada fácil, e é a partir desse processo de Luta pela Terra, que também é uma das problemáticas estudadas nas escolas, que o mesmo ganha notoriedade e reconhecimento étnico, põe em relevo os seus valores adormecidos pelo tempo e pelas opressões sofridas, reterritorializam seus territórios e seus corpos, e por meio da educação, seja tradicional ou escolar, tornam a vida aquilo que estava hibernado, por isso que se faz necessário entender todo este processo em torno do território para se compreender a relação que tem a educação escolar indígena entre os Tupiniquim, com a Luta pela Terra, pois como coloca Schubert (2018) em seus escritos “A luta pela terra educa?” Sim, a luta pela terra educa, pois:

Certamente as lutas por territorialidades se constituem processos educativos às novas gerações Tupiniquim, evocam memórias indígenas, transmitem experiências dos antepassados, explicitam a alteridade indígena e constituem esforços que continuam sendo feitos no sentido de resistir aos projetos colonizadores de vida. (SCHUBERT, 2018, p. 187).

A educação específica e diferenciada é um desses exemplos de resistência, como coloca a autora acima, e que podemos ver na imagem a seguir dos territórios Tupiniquim.

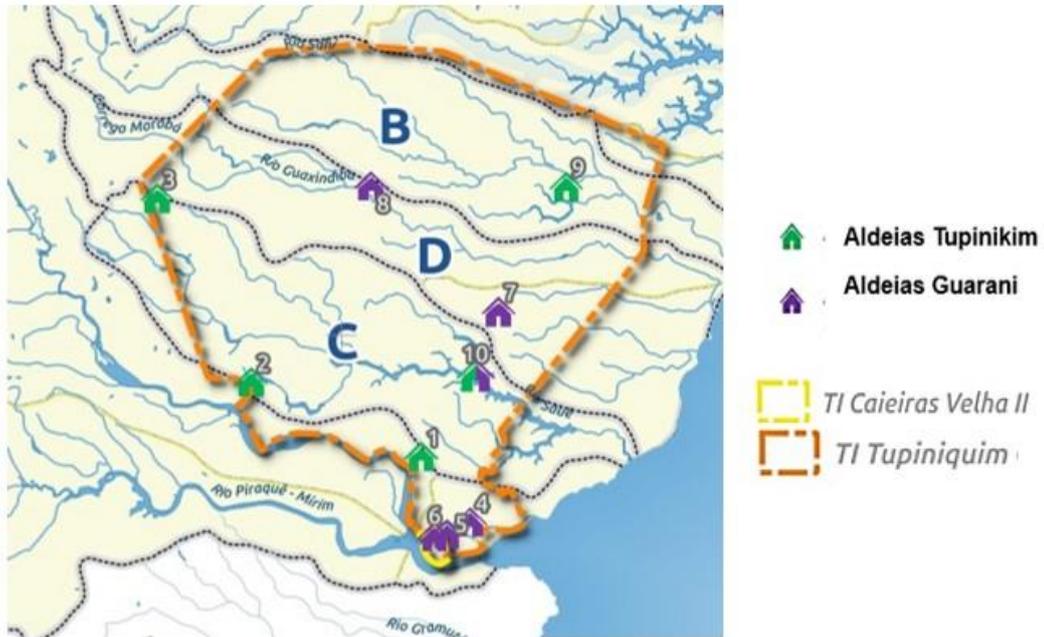
Figura 13 – Mapa da Situação do território Tupiniquim ao longo dos



FLORÊNCIO, Carlos Manuel Diogo da Luz- UFES 2010; Campanha Internacional pela ampliação e demarcação das Terras Indígenas Tupiniquim e Guarani, 1996

Fonte: Montagem dos mapas adaptados FLORÊNCIO (2010) e TUPINIKIM, GUARANI, CIMI, (1998) e ECI Polifonica (2020)

Figura 14 - Mapa da localização das Aldeias na TI - Tupiniquim e TI - Caieiras Velha II



Fonte: ECI - Polifônica, 2020.

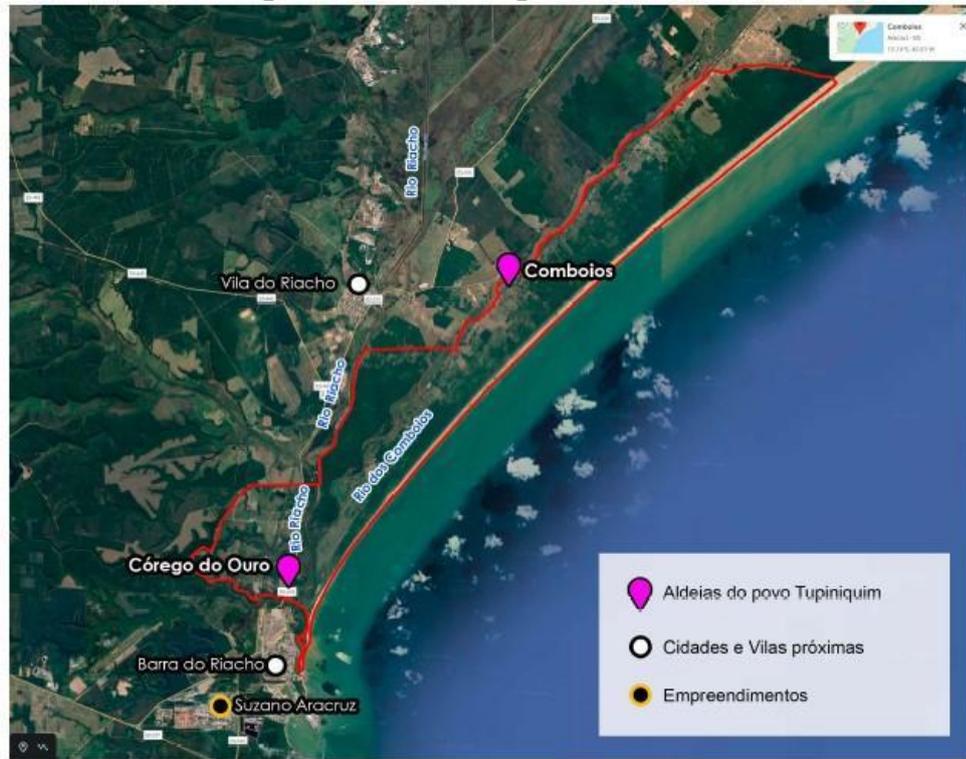
No primeiro mapa aparecem as terras originárias do povo Tupinikim no século XVI. No segundo mapa o grande círculo em azul mostra as terras da sesmaria repassada aos indígenas em 1610, nos mapas menores acima, o da esquerda mostra as terras em 1981, a direita em 1998 e logo abaixo, os territórios atuais.

Dentro dos territórios atuais estão as 12 aldeias dos povos Tupinikim e Guarani, e alguns “polos de habitação”, que chamarei aqui por este nome, por falta de estudo (pesquisa) para entender melhor este processo de reorganização do territorial após a ocupação dos territórios antigos.

Na TI Tupiniquim existem cerca de 10 aldeias conforme a ordem de disposição no mapa: Caieiras Velha (1), Irajá (2), Areal (3), Boa Esperança (4), Três Palmeiras (5), Nova Esperança (7), Olho d’Água (8) e Pau Brasil (10), a aldeia. Na TI Caieira Velha II, está a aldeia Piraquê-Açu (6), que pertence ao povo Guarani. Essa TI está no sudeste da TI Tupiniquim, formando “uma só” em termos de fronteiras.

Na TI Comboios estão duas aldeias, aldeia Comboios e aldeia Córrego do Ouro, ambas pertencem ao povo Tupinikim.

Figura 15 - Terra Indígena Comboios



Fonte: Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro; São Paulo: FGV, 2020.

Ao todo, de acordo com os dados do censo da Saúde Indígena, março de 2023, a população aldeada chega a quase cinco mil habitantes (4997). Dentro de seus territórios, os Tupinikim têm a liberdade de manifestar a sua cultura e uma das manifestações são as danças que são variadas e em grupos, ao som dos tambores, casacas e maracás³¹. Elas são feitas em diferentes momentos e rituais. Um desses momentos são os rituais da Festa da Resistência Indígena no dia 19 de abril. Nela há preparação de comidas e bebidas típicas, jogos indígenas, exposição de audiovisuais elaborados pelos próprios cinegrafistas indígenas ou convidados, dança dos tambores, guerreiros, curumins, mulheres, arqueiros, dentre outras manifestações. Outros grandes momentos de manifestação de alguns dos nossos ritos são nas noites culturais e nas rodas de tambores na casa do seu Olindo.

Cada aldeia possui a sua organização política por meio do cacique, vice cacique e suas lideranças. Há também outras organizações como a Comissão de Caciques, associações, grupos de mulheres, grupos de jovens e outros. A seguir fotografias que ilustram um recorte sobre os Tupinikim (Figura 16 e 17).

³¹ Tambor, casaca e maracá, instrumentos usados na dança do tambor e outros ritos.

Figura 16 - Dança dos Guerreiros



Fonte: Galeria *Whatsapp* Grupo Notícias da Comunidade – 2021.

Figura 17 - Exposição Cultural, artefatos Tupinikim 2022



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

3.6 As escolas colaboradoras desta pesquisa

Todas as escolas que colaboraram com esta pesquisa são Tupinikim, ambas atendem estudantes de diferentes aldeias e são regularizadas por decretos municipais, segundo o seu ato

de criação. Os estudantes que moram a cerca de três quilômetros da escola, chegam à mesma por meio do transporte público estudantil oferecido pela Secretaria de Transporte do município. Porém cada aldeia, tem a sua realidade, em Comboios por exemplo, foram cerca de duas décadas para conseguir um transporte que atendesse a Geografia do lugar (península litorânea com solo arenoso) e também a diversidade de mobilidade dos estudantes.

A seguir descreveremos algumas características das escolas e o contexto em que se localizam dentro das Terras Indígenas.

3.6.1 Escola Municipal de Ensino Fundamental Indígena – Caieiras Velha

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Indígena está localizada na Aldeia Caieiras Velha, que fica na TI Tupiniquim. Caieiras Velha é a aldeia mais populosa com cerca de 1754 habitantes, segundo os dados da Saúde Indígena de março de 2023. Em Caieiras Velha boa parte de seus moradores sobrevivem de trabalhos braçais nos bairros vizinhos, de empregada doméstica, em instituições públicas como professores, auxiliar administrativo, motorista, enfermeiras, garis, auxiliar de serviços gerais, nas construções civil, nas indústrias do município e outros. Também praticam pequenos roçados, a pesca, coleta de mariscos e a venda de artesanatos e criação de animais. Vale ressaltar aqui que a pesca e a coleta de mariscos foram proibidas pelos órgãos competentes, segundo os resultados dos vários estudos realizados, dentre estes o “Estudo do Componente Indígena referente aos impactos causados pelo rompimento da Barragem do Fundão da Mina Germano da empresa Samarco Mineração S.A” feito pela Polifônica. Os estudos encontraram, em alguns animais e plantas, índices elevados de metais de resíduos de rejeitos da Samarco que causam mal aos animais, a água e ao homem. Com isso, algumas famílias passaram a vender outras coisas a partir de suas próprias produções como bolos, salgados e lanches em geral. Em épocas sazonais complementam a renda com a cata da aroeira entre os meses de maio e junho.

A escola conta com uma infraestrutura de um Polo Base de Saúde Indígena, onde são feitos os atendimentos médicos, pois ainda não conta com um posto de saúde³², três associações, Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), um Centro Municipal de Educação Infantil Indígena (CEMEII- Caieiras Velhas), uma escola de ensino médio (Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Aldeia Caieiras Velha), uma escola de ensino fundamental (Escola Municipal

³² Este ano de 2023 iniciou a construção do posto de saúde da aldeia Caieiras Velha por meio de uma ementa parlamentar do deputado Federal Elder Salomão.

de Ensino Fundamental Indígena- Caieiras Velha)³³, campo de futebol, uma área de campo de areia e uma quadra dentro dos muros da escola, que também é usada por toda a comunidade, uma casa de farinha de uso coletivo, além de igrejas, vendas, padaria, todas dos moradores do próprio lugar. Há também uma área central, com base nas aldeias do século XVI, ousou chamar aqui de Okara, que é um pátio principal onde se realizam as atividades coletivas da comunidade (reuniões, festas, rituais).

Esta aldeia também é cortada pela rodovia ES-456, conhecida como Rodovia Primo Bitti, que conseqüentemente há um tráfego muito intenso de veículos na mesma, tendo bastante impacto na vida dos moradores, na questão de criação de animais, trânsito de pessoas desconhecidas e segurança.

Além dos estudantes da própria aldeia, a EMEFI- Caieiras Velha recebe estudantes das aldeias de Amarelos, Areal e Irajá, ambas da mesma TI- Tupinikim. Também recebe estudantes da aldeia Boa Vista, que tem uma organização um pouco mais específica, pois embora se chama aldeia, os seus moradores, são pertencentes às suas aldeias de origem, no que diz respeito a assistência de saúde, educação dentre outros.

A EMEF- Indígena Caieiras Velha conta com uma infraestrutura regular que também, está pequena para o atendimento do quantitativo de alunos que a mesma recebe. A exemplo, os professores tiveram que ceder a sua sala para ficar a biblioteca, e onde era a biblioteca, ser uma das salas de aulas.

Tabela 1 - Quantitativo de turmas e alunos 2022

EMEFI- CAIEIRAS VELHA	
TURMA	QUANTIDADE
1º ano	39
2º ano	35
3º ano	45
4º ano	34
5º ano	38
6º ano	46
7º ano	49
8º ano	42
9º ano	42
Total	370

Fonte: SGE, 2022.

³³ Todas as instituições de ensino desta aldeia recebem o nome da mesma, na qual estão instaladas, porém a sua grafia até recentemente era das diferentes formas como se pronunciavam oralmente, no entanto, em diálogo com os mais velhos, os mesmos afirmaram por assim grafar- Caieiras Velha, desta forma, aos poucos os moradores estão se habituando a esta grafia.

Com um total de trezentos e setenta estudantes, a escola é dividida em dois turnos. No turno matutino, funcionam as classes dos anos finais do Ensino Fundamental, mais uma turma do quinto ano, e à tarde, estão matriculados os estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Todas as séries estão divididas em duas turmas que recebem o nome de turma A e turma B.

Figura 18 - Fachada da EMEF - Indígena Caieiras Velha



Fonte: arquivo pessoal da autora.

3.6.2 Escola Municipal Pluridocente Indígena (EMPI) - Pau Brasil

A EMPI- Pau Brasil localiza-se na mesma Terra Indígena Tupiniquim, situada um pouco mais a nordeste do território, pelo Ato de Autorização Resolução do C.E.E nº 41/75, é uma escola com 92 estudantes, também dividida entre alunos do fundamental I e uma sala de educação infantil, ambas funcionando no turno matutino. Segundo o PPP (2012, p. 4) da escola, a mesma tem como uma das visões estratégicas a Revitalização cultural, que buscam “com orgulho, compromisso e seriedade” criar “espaço de ensino e aprendizagem coletiva que valorize o resgate das memórias históricas do nosso povo para o reconhecimento da cultura Tupinikim”.

Também não é muito diferente a forma como sobrevivem os Tupinikim de Pau Brasil das demais aldeias, porém, por ficar um pouco distante dos bairros adjacentes e o transporte

público entrar na aldeia em apenas três vezes ao dia (manhã, meio dia e a tarde), o número de pessoas que trabalha fora do território é bem menor, nesta situação a prática da agricultura e da criação de animais é mais intensa. Também prestam mão de obra no bairro vizinho, em serviços públicos na aldeia e na área industrial, além da fabricação de artesanatos. A aldeia possui posto de saúde, associação, campo de futebol, uma escola, área para realização de eventos com uma cabana, igrejas e vendas.

Figura 19 - EMP - Indígena Pau Brasil



Fonte: arquivo pessoal da autora.

3.6.3 Escola Municipal de Ensino Fundamental Indígena - Dorvelina Coutinho

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Indígena localiza-se na Terra Indígena Comboios, na aldeia Comboios. A aldeia é uma península, localizada numa estreita faixa litorânea entre o mar e o rio Comboios, cujo rio deságua no mar. Devido a estas características, os moradores da aldeia regionalizaram esta faixa litorânea em Comboios, Comboios de Baixo e Comboios de cima. Outra característica específica desta aldeia é que para se chegar nela, se faz necessário atravessar de barco pelo rio Comboios, pois a entrada por terra fica muito longe e em outro município (Regência, município de Linhares).

Parte do território é coberto por vegetação de restinga, além da mata Atlântica e uma pequena área de manguezal na foz do rio Comboios. A população sobrevive da agricultura de subsistência, criação de animais e da produção de farinha. Alguns prestam serviços públicos

dentro da TI (enfermeiras, agente de saúde, professores, auxiliar de serviços gerais, garis, manipulador de alimento), além de uma minoria trabalhar na prestação de serviços nas comunidades adjacentes vendendo a sua mão de obra. Uma atividade que era muito corriqueira nesta aldeia era a pesca, porém, assim como aconteceu em outras aldeias, já mencionadas aqui neste trabalho, a aldeia Comboios também foi diretamente impactada pelos rejeitos da Samarco em seus rios e praias. Impossibilitando, assim, a pesca, e até mesmo comprometendo a água potável para o sustento, onde por um longo período tiveram que comprar água para o uso básico. O Grupo de Mulheres Indígenas da aldeia possui uma parceria com o projeto TAMAR há alguns longos anos e fabricam artesanatos utilizando ideias e materiais do lugar, e também com tecidos, onde vendem para todo o país. A renda é distribuída entre as mulheres que participam do projeto.

Quanto à infraestrutura, a aldeia possui posto de saúde, associação, caixa d'água e estação de tratamento, centro comunitário, três igrejas (católica, evangélica e pentecostal), quadra poliesportiva, campo de futebol (que fica do outro lado do rio), casa de farinha, barcos comunitários para travessia dentre outros.

A EMEF- Indígena Dorvelina Coutinho, possui estudantes desde a educação infantil, passa pelos anos iniciais e finais do ensino com um total de 88 alunos. O ato de criação da escola se deu pela lei municipal nº 2777 de 10/03/2005 e todos os profissionais da escola são indígenas. O público alvo é composto por estudantes da própria aldeia e da aldeia Córrego do Ouro, que também faz parte desta TI. Os estudantes chegam até a escola por meio do transporte público, uma conquista que chegou após mais de 15 anos lutando para que tivessem, de fato, um transporte que atendesse à geografia do lugar sem dar muitos problemas técnicos, haja vista que o território desta aldeia é arenoso e o rio possui locais de assoreamento provocado ao longo dos anos pela prática de criação de animais dos fazendeiros ao redor da TI.

Segundo o PPP (2012, p. 9) da escola Dorvelina Coutinho, a mesma “exerce um papel muito importante na vida de crianças e adolescentes, buscando situá-los na valorização e reafirmação da cultura no contexto da cultura brasileira”.

Figura 20 - Fachada da EMEF - Indígena Dorvelina Coutinho



Fonte: Google Maps, 2023.

Figura 21 - Transporte escolar EMEF - Indígena Dorvelina Coutinho



Fonte: <https://emdiaes.com.br/educacao/aracruz-transporte-escolar-chega-na-aldeia-comboios-pela-primeira-vez/>.

3.7 Contornos e formas da organização do trabalho pedagógico nas escolas indígenas em Aracruz/ES

A organização do trabalho pedagógico na escola é imprescindível, pois este orienta todas as atividades desenvolvidas na escola. Sendo assim, o papel do pedagogo é inquestionável nesta dinâmica. No município de Aracruz, o pedagogo é nomeado com o cargo de Professor de Suporte Pedagógico (PSP), assim também é para com os pedagogos que atuam nas escolas

indígenas. A organização do trabalho pedagógico na escola se dá sob as seguintes orientações em relação a função do PSP, conforme edital SEMED nº 004/2021 (2021, p.18-19).

3.2. DO CARGO DE PROFESSOR DE SUPORTE PEDAGÓGICO

- Assessorar e coordenar a organização e funcionamento das instituições de ensino, zelando pela regularidade das ações pedagógicas, administrativas e financeiras;
- Contribuir com o trabalho cotidiano referente às atividades a serem desenvolvidas com a comunidade escolar buscando a construção e reconstrução da proposta pedagógica, auxiliando em sua coordenação, articulação e sistematização;
- Incentivar o desenvolvimento e a avaliação de projetos da escola;
- Organizar as reuniões pedagógicas e administrativas;
- Assessorar e acompanhar a proposta pedagógica da escola;
- Acompanhar a aprendizagem dos alunos, registrando o processo pedagógico e contribuindo para o avanço do processo ensino-aprendizagem;
- Elaborar o cronograma de trabalho, de acordo com as atividades a serem desenvolvidas pela escola;
- Participar dos conselhos de escola, sendo eleitos pelos seus pares;
- Identificar, com o corpo docente, casos de educandos que apresentem necessidades de atendimentos diferenciados, orientando decisões que proporcionem encaminhamentos adequados;
- Atuar como formador na instituição de ensino com vistas à qualificação do trabalho do professor que exerce a docência e demais profissionais.
- Contribuir com a elaboração e execução de instrumentos e mecanismos de avaliação institucional, desempenho profissional e desempenho discente.

Baseado no Calendário Escolar, a escola planeja e organiza todas as suas atividades. Embora as escolas indígenas tenham direito a um calendário específico e diferenciado, as mesmas seguem o calendário comum ao município, mudando apenas algumas datas para formações, não por obrigação, mas por escolha da comunidade, que no momento ainda não se manifestou em relação ao mesmo, embora a escola Dorvelina Coutinho tenha feito uma tentativa, em especial na época da coleta da aroeira, o mesmo não seguiu em frente. As férias foram colocadas na semana do ápice da coleta da aroeira, porém, a coleta não dura apenas uma semana e sim mais de uma, e na semana em que as escolas do município tinham férias em junho, diminuiu o número de frequência dos estudantes, em especial daqueles que tinham irmãos em outra escola. No entanto de acordo com o que está prescrito na LDB, 17, 23:

§ 2.º. de que este deve “adequar as peculiaridades locais”, em seu processo de construção, as escolas indígenas, assim como as demais, são consultadas. Assim também dentro do que é colocado neste calendário geral, as escolas indígenas também planejam as suas ações de acordo com as suas realidades e etnias.

Outro instrumento principal para a organização do trabalho pedagógico, é o Projeto Político e Pedagógico das Escolas (PPP), que embora ainda precisem de uma estruturação, faltando preencher e revisar algumas lacunas, isto não impede que este seja a direção para o desenvolvimento do trabalho, como nos mostra o PPP da EMEFI – Caieiras Velha em seus Princípios Norteadores:

- Valorização da educação escolar indígena;
- Conhecimento e expansão da história do povo Tupinikim;
- Valorização e preservação da cultura indígena;
- Respeito;
- Revitalização da língua materna do povo Tupinikim – Tupi;
- Resgate dos conhecimentos dos antepassados;
- Sustentação dos princípios indígenas na educação escolar indígena;
- Fortalecimento da gestão territorial e sustentabilidade;
- Relação escola X comunidade;
- Garantia de uma educação escolar indígena específica, diferenciada, interdisciplinar, bilíngue e de qualidade.

Corroborando com a importância deste documento e a consulta ao mesmo no planejamento, Vasconcellos (2002, p. 50), nos afirma que:

O Projeto Político – Pedagógico (ou Projeto Educativo), além de permitir a interação de pensamento entre seus agentes construtores, favorece a interlocução com a comunidade, com os órgãos responsáveis pelo sistema educacional e com a sociedade no seu conjunto (a quem possa interessar).

Sendo, então, o Projeto Político Pedagógico (PPP), a interação e o diálogo entre os interessados, se faz necessária a sua consulta prévia e atualização, independente se está estruturado ou não, haja vista que, no contexto desta pesquisa, a modalidade já é essencialmente em si um diferencial que não se pode fechar os olhos e injetar genéricos nos processos de ensino e aprendizagem, no tocante à organização do trabalho pedagógico nas escolas indígenas, haja vista que a Educação Escolar Indígena não é apenas uma modalidade, mas é uma modalidade com prerrogativas específicas específicas a cada povo e contextos.

Dentro desta organização, a matriz curricular de acordo coma a distribuição das horas aulas por componente curricular, vai direcionar o trabalho do educador em seus planejamentos. No geral a distribuição das horas por componente curricular se dá na seguinte forma:

Quadro 3 - Organização Curricular - Educação Indígena - Tupinikim - 2022

Base Nacional Comum	Áreas de Conhecimento	Componentes Curriculares	Aulas Semanais					
			1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	
	Linguagens	Língua Portuguesa ¹	7	7	7	6	6	
		Língua Tupi	2	2	2	2	2	
		Arte ²	1	1	1	1	1	
		Educação Física	2	2	2	2	2	
	Ciências da Natureza	Ciências	2	2	2	4	4	
	Matemática	Matemática ³	7	7	7	6	6	
	Ciências Humanas	História	2	2	2	2	2	
		Geografia	2	2	2	2	2	
	Ensino Religioso	Ensino Religioso ⁴	-	-	-	-	-	
	TOTAL DE AULAS SEMANAIS/ANUAIS			25	25	25	25	25
	CARGA HORÁRIA ANUAL SEMANAL/ANUAL			20h50min	20h50min	20h50min	20h50min	20h50min

Fonte: SEMED/Aracruz, 2022.

A Matriz Curricular segundo o documento acima, está em consonância com os seguintes amparos legais:

- Lei N° 9.394 de 20 de dezembro de 1996, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- Resolução CNE/CP N° 2, de 22 de dezembro de 2017, institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.
- Resolução CNE/CEB N° 4, de 13 de julho de 2010, define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.
- Resolução CNE/CEB N° 7, de 14 de dezembro de 2010, fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.
- Resolução CNE/CEB N° 5, de 22 de junho de 2012, define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.
- Resolução CEE/ES N° 5.190/2018, institui e orienta a implementação do Currículo do Espírito Santo, a ser respeitado obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades. no âmbito da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.
- Resolução CMEA N° 002/2019, fixa normas para organização e funcionamento do Ensino Fundamental no âmbito do Sistema Municipal de Educação de Aracruz/ES. (SEMED/Aracruz, 2022).

Analisando a Matriz Curricular, esta foi feita de acordo com o que é comum a todos os estudantes da educação básica, acrescida da língua Tupi Antigo, que é a língua em que a população Tupinikim concluiu que fosse ensinada nas escolas, por meio do Seminário de “Língua: Identidade Cultural” (SEMED/Aracruz, 2006). A definição desta língua pelo povo Tupinikim não foi por acaso e nem aleatória, as comunidades foram ouvidas em seus relatos por meio dos sábios, dos mais velhos e pela linguagem local que, em especial, os mais velhos, ainda insistem em manter viva a nomeação de seres e coisas que o tempo não levou, ou que,

com coragem e bravura, resistiram as proibições de Pombal. Outro fator que veio corroborar para a tomada de decisão por esta língua, e não outra, é que a mesma também faz parte da ancestralidade e do tronco linguístico ao qual este povo pertence. Como a Língua Tupi, não é a língua materna, ou seja, a primeira língua que os Tupinikim falam, por inúmeras razões da colonização, o quantitativo de aulas deste Componente Curricular não sobrepôs ao ensino de Língua Portuguesa, uma vez que esta é a língua oficial falada pelos Tupinikim.

Desta forma, o ensino de Língua Tupi vem acompanhando a Matriz Curricular de ensino desde a Educação Infantil, perpassando por todo o Ensino Fundamental e chegando ao Ensino Médio, de modo que venha a contribuir para o seu resgate e autoestima identitária.

Um outro Componente Curricular que chama a atenção nesta Matriz Curricular, é o quantitativo de aulas de Artes, uma vez que a arte para os povos indígenas em geral é muito presente em seu cotidiano, além de ser uma expressão de resistência.

Segundo o RCNEI, a arte está presente no dia a dia dos povos indígenas, “nos rituais, na produção de alimentos, nos locais de moradia, nas práticas guerreiras, além de expressar aspectos da própria organização cultural”, (BRASIL, 1998, p.288), ou seja, ela também caracteriza a especificidade étnica e identitária de um povo.

Embora este quantitativo de aulas seja desafiador para os processos de ensino e aprendizagem de Artes, a mesma não pode ser considerada menor em relação aos demais componentes, mas pelo fato desta estar presente e fazer parte de um todo nas realidades indígenas, acredita-se que a arte, ou as expressões artísticas, devem também estar presente nos outros componentes curriculares, seja por meio da interdisciplinaridade ou como parte da metodologia para contribuir no processo de ensino e aprendizagem. Portanto, se a arte está num todo e o contexto do ensino e aprendizagem é indígena, e ainda a interdisciplinaridade é um dos princípios da EEI, há que se buscar também a presença da mesma em todos os componentes curriculares.

No geral, os educadores regentes de turma nos anos iniciais do Ensino Fundamental, atuam com uma carga horária de 25h semanais. A partir dessa Matriz Curricular, os educadores, elaboram os seus horários de aulas diárias e semanais, cabendo ressaltar aqui, que as aulas de Artes, Educação Física e Língua Tupi são organizadas em um único dia, considerando o dia de planejamento por turma de acordo também, com as orientações da SEMED/Aracruz, nas quais são os seguintes:

Tabela 2- Dia de Planejamento do Professor

Ano Escolar	Dia da Semana
1º ano	Segunda-feira
2º ano	Terça- feira
3º ano	Quarta-feira
4º ano	Quinta-feira
5º ano	Sexta-feira

Fonte: SEMED, 2014.

Dessa forma, enquanto os estudantes estão com os educadores por área (Língua Tupi, Educação Física e Artes), o educador regente está em planejamento individual, ou em formação realizada pela SEMED.

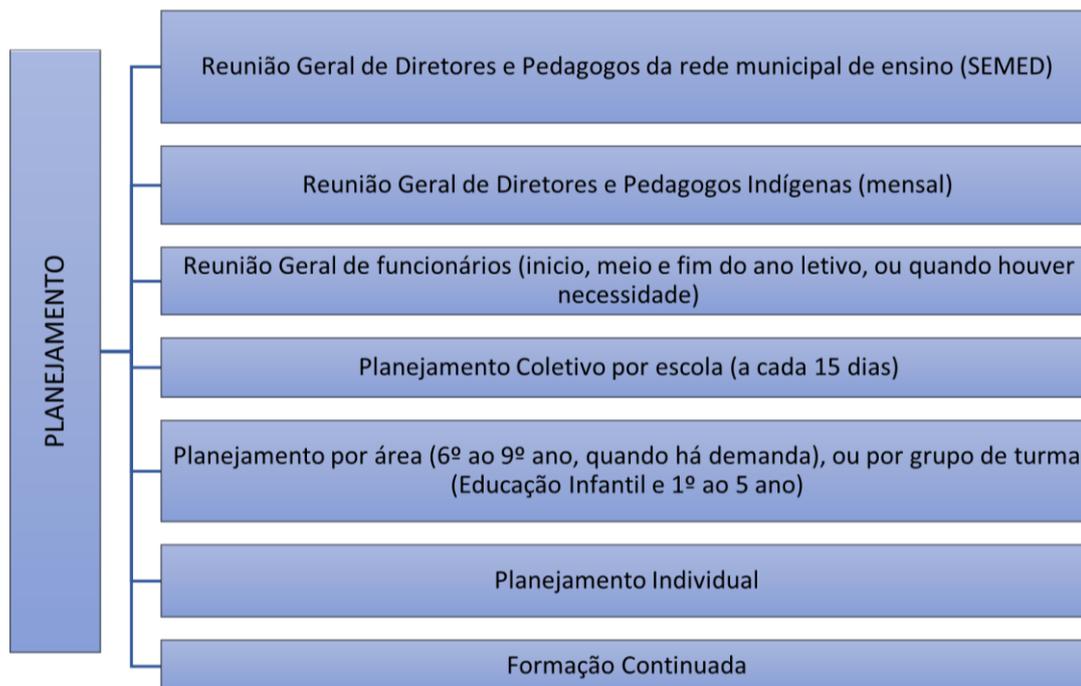
O planejamento individual é feito na própria escola. Já as formações ofertadas pela SEMED, acontecem na Sede do município ou on-line. Este último formato passou a ser ofertado a partir da nova realidade em consequência da Pandemia da Covid-19. Há ainda as formações da SEMED que são ofertadas por meio do Setor Indígena, que são feitas em outros horários, onde falaremos mais a diante.

Para a realização deste planejamento os educadores contam com a orientação do PSP. Os materiais que também contribuem e fortalecem o planejamento são o Currículo Específico e Diferenciado Indígena Tupinikim, que é organizado por problemáticas, o Currículo do Município (elaborado a partir da BNCC), o RCNEI, livros didáticos e paradidáticos gerais e específicos do acervo da biblioteca da escola, além da internet, que embora oscila no fornecimento, contribui para o trabalho do professor.

Além de seu planejamento individual, os educadores também participam do planejamento coletivo, formações gerais do município, formações específicas indígenas, reuniões de pais, atendimento pedagógico aos pais dentre outras atividades planejadas no coletivo.

Em linhas gerais, podemos desenhar o planejamento nas escolas indígenas Tupinikim da seguinte forma:

Figura 22 - Fluxograma de planejamento nas escolas indígenas Tupinikim



Fonte: Pesquisa de campo, 2022.

As reuniões gerais de Diretores e Pedagogos da rede municipal de ensino acontecem na sede do município, onde são discutidas questões que competem a todas as escolas do município e têm caráter administrativo e pedagógico. Seguida das Reuniões de Diretores e Pedagogos Indígenas, nessas é feita a organização do trabalho administrativo e pedagógico das escolas indígenas, segundo a sua contextualização e especificidade de cada povo. Algumas dessas reuniões são feitas, também, junto com os caciques e lideranças das comunidades, a depender do assunto a ser tratado e planejado. Ao iniciar o ano letivo, é realizada uma reunião geral por escola, diretor pedagogo e os funcionários que também sempre que possível, cacique ou lideranças da comunidade comparecem. Nessa reunião de planejamento, são discutidas ações gerais acerca dos assuntos que contribuem para o bom funcionamento da escola e metas a serem alcançadas, pois a escola é uma comunidade e todos, independentes das funções que exercem, as fazem em prol da qualidade do ensino e aprendizagem do estudante.

Pensando nesta qualidade, a cada quinze dias, são feitos os Planejamentos Coletivos por escola. Estes são definidos, pela equipe pedagógica chegando a um consenso de datas e horários. Normalmente, esses planejamentos são cumpridos à noite, em virtude de muitos profissionais atuarem em dois turnos durante o dia, ou por estarem em mais de uma escola, ou na mesma escola, porém cobrindo uma lacuna, que geralmente é por falta de professor. No entanto há escolas que conseguem fazer este planejamento no contraturno, em especial as

EMPI. Nos planejamentos coletivos se discutem as ações pedagógicas que são de natureza coletiva, tais como projetos, definição da problemática a ser trabalhada de acordo com o currículo específico, ações para diminuir evasão, faltas, ações da escola junto as famílias, comunidade. Em suma, segundo o PPP, 2012, p.12 da EMEFI- Caieiras Velha, o PL coletivo, “objetiva-se refletir o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores, propor sugestão para que o trabalho docente seja mais eficaz”.

No Planejamento por área ou por Componente Curricular (6º ao 9º ano, quando há demanda), ou por grupo de turma (Educação Infantil e 1º ao 5 ano), são realizadas ações que competem a esta área ou turma de forma coletiva, rotina pedagógica, troca de experiências, projeto, dentre tantas outras.

Outra forma de planejamento do educador é o planejamento individual. Nesse o educador irá elaborar o seu Plano de Ensino, rotina pedagógica, preencher o diário³⁴, plano de aula, corrigir atividades, elaborar atividades, dentre outras ações que cabem ao professor.

Por fim e, não menos importante, acontecem também as formações continuadas em serviço no turno e contraturno e para alguns, a formação inicial. Embora as formações sejam um produto do planejamento, considerando a práxis da reflexão, estas também são passivas/SUJEITAS de planejamentos. Segundo Andrea Cristina Almeida, técnica da SEMED, pelo Setor Indígena, em um diálogo formativo em 2022, afirma que “As formações perpassam pelas ações do planejamento, pois ela também oferece subsídios pedagógicos que é dado aos professores, auxiliando-os nos planejamentos sejam coletivos ou individuais, que embora sejam ações diferentes, elas são complementares”.

Dentre as formações que os educadores participam, estão aquelas que são direcionadas ao público em geral de professores da rede, e aquelas que são específicas, somente para os educadores indígenas. Os temas das formações direcionadas somente aos educadores indígenas, variam de acordo com o interesse e a necessidade do contexto da educação escolar indígena. Dentre as formações específicas, destacam-se a Formação sobre Currículo, a Formação para professores iniciantes e a Formação Saberes Indígenas na Escola.

A Formação sobre Currículo, com temas que perpassam pelo mesmo, surgiu a partir da necessidade de estruturar o Currículo Específico e Diferenciado das escolas, não só Tupinikim, mas também das escolas Guarani. A demanda não está, apenas, em estruturar, mas também de

³⁴ Os diários dos educadores indígenas, também seguem o mesmo formato dos diários da rede municipal de ensino por meio do Sistema de Gestão Escolar (SGE) característico a cada modalidade de ensino. Este sistema está disponível no site da prefeitura, onde os professores acessam online por meio de uma conta cadastrada pela secretaria da escola. Neste sistema os pais também conseguem acessar e acompanhar o desempenho de seu filho, por meio do boletim online.

revisar e complementar, haja vista que este foi elaborado juntamente com o curso de formação do Magistério Indígena, finalizado em 1999. Foram diversos os temas relacionados a esta formação voltada para a revisão do currículo, dentre estes cita-se “A reorganização das Problemáticas de Ensino e Aprendizagem do Currículo Tupinikim”, “O Ensino e Aprendizagem da Língua Portuguesa no Currículo Específico”, “O Processo de Construção e Reconstrução do Currículo Específico para as escolas Indígenas Tupinikim e Guarani”, “Currículo Indígena e BNCC”, “O que é Problemática”, “Ensino e Aprendizagem na Perspectiva Pedagógica do Texto (PDT)”, dentre outros. São diversas as pessoas que contribuíram nestas formações, nomes como de algumas lideranças indígenas Tupinikim e Guarani José Luiz Francisco Ramos (Comissão de Caciques), Paulo Tupinikim, (coordenador da APOIME), Gersem Luciano Baniwa (Prof. Dr. De Antropologia da Universidade Federal do Amazonas), Edvanda Mugrab (Dra. Em Ciências da Educação, pela University of Génève), dentre outros.

Antes de acontecer as formações, a equipe responsável pela mesma, analisa as avaliações e sugestões dadas pelos educadores, faz a análise do todo, avalia e planeja sobre a próxima, considerando as sugestões dadas pelos cursistas. Além da equipe da SEMED, também foi criado um Grupo de Trabalho para estar colaborando neste processo. Este GT é composto pelos próprios educadores Tupinikim da rede que atuam na Educação Infantil, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, que voluntariamente dedicam-se algumas reuniões a noite corroborando com suas experiências e anseios para o protagonismo indígena do currículo específico e diferenciado.

A formação sobre currículo iniciou no ano de 2019, porém em 2020 foi interrompida em virtude da Pandemia da Covid-19. Somente no ano de 2022 foram retomados os encontros, ora presencial, ora online. Quando os encontros são presenciais estes acontecem nas aldeias, de acordo com o calendário elaborado em conjunto com a equipe da SEMED/ Setor Indígena e os diretores e pedagogos indígenas. Um fator muito importante que modificou a característica das formações específicas, é que antes de 2022, as formações sempre aconteciam no contraturno e normalmente aos sábados. Em 2022, graças ao esforço da equipe do Setor Indígena e sensibilização da SEMED, foi possível realizar no turno de trabalho. Além desta sensibilização, também foi possível, graças ao novo formato que a educação em geral tomou durante este período pandêmico, para que os 200 dias letivos sejam cumpridos na íntegra, o que é um direito do estudante, os educadores elaboram Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNP) para serem entregues aos estudantes para compensar a data do dia da formação em serviço.

As APNP chegam aos estudantes da seguinte forma: o educador elabora antecipadamente a atividade, a secretaria da escola imprime e o próprio educador entrega para os estudantes, se o estudante faltou, a atividade também fica disponível na secretaria da escola. Uma outra forma, são as redes sociais. As escolas possuem grupos de WhatsApp dos pais em geral e por turmas. Os educadores postam as atividades no formato PDF e o estudante faz em seu caderno, ou então, em especial no caso do sexto ao nono, alguns professores, também dispõem este material, além de PDF no formato Google Forms. Posteriormente o educador retoma esta atividade em sala de aula, de modo que a mesma tenha sentido e faça parte do processo de ensino e aprendizagem, produzindo um sentido e não de forma aleatória apenas para cumprir um dia letivo em que o educador estará em formação.

Outra formação específica e diferenciada que oferecida, neste ano de 2022, é a Formação para Professores Iniciantes, que embora tenha este público como alvo, é aberta a todos os educadores indígenas. Esta formação surgiu pelo fato de terem muitos educadores novatos nos quais alguns destes não possuem a formação específica e diferenciada ou ainda estão em processo de formação inicial, que é uma característica na educação escolar indígena segundo o parecer 14/99 do Conselho Nacional de Educação.

A grande quantidade de educadores “novatos” se dá pelo fato de que a legislação de contratação de professores da rede municipal de ensino foi alterada de acordo com estabelecido no §1º do artigo 44 da Lei Municipal nº 4352/2020, em que o requisito para a contratação de professores em designação temporária “não poderão ter sido contratado pela PMA antes de decorrido 12 (doze) meses do encerramento de seu contrato anterior”, conforme EDITAL/SEMED 004/2021. A situação de contratação dos educadores indígenas é uma realidade não só entre os Tupinikim, mas também com os Guarani, haja vista que o primeiro e último concurso público foi realizado em 2000. No entanto, há um consenso entre comunidades e a secretaria de que o próximo concurso iria acontecer quando outros professores concluíssem o ensino superior específico e diferenciado, neste caso, o PROLIND.

Nestas formações para educadores iniciantes são discutidos diferentes temas que perpassam o ensino e aprendizagem tais como, metodologias de ensino, planejamentos, plano de aula, rotina pedagógica, práticas pedagógicas que perpassam o ensino específico e diferenciado por meio de experiências com educadores que possuem uma prática condizente com a realidade da escola indígena de forma contextualizada.

Também faz parte da formação continuada a Ação Saberes Indígenas na Escola. Além do Programa de Licenciatura Intercultural Indígena.

Além destas formações, os educadores indígenas também participam de outras formações oferecidas pela SEMED a todos os professores do município.

É perceptível no esquema acima que a organização do trabalho pedagógico nas escolas indígenas, não depende apenas do pedagogo, mas de um trabalho em conjunto com toda a comunidade escolar, e a comunidade indígena em geral. Também se verifica uma estreita relação entre o planejamento e as ações, pois se planeja a ação, mas a ação também é ativa do planejar, uma vez que a realidade, é *dinâmica*, passível de *decifração e interpretação*, como descreve Vasconcellos, 2002 sobre as dimensões do planejamento.

Um outro fator a se destacar neste contexto e forma de planejamento das escolas indígenas, é que o educador tem bastante obrigações para além do seu horário de turno dito “normal”. No entanto, parte delas são justificadas pela “lei de 1/3”, como orientado na Circular nº 010/2015, de 12 de fevereiro/2015 aos diretores:

A Lei 11.738, de 16 de julho de 2018, no parágrafo 4º, estabelece que na composição da jornada de trabalho do professor, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos e 1/3 para as atividades extraclasse, conforme CI nº 003/2015 já encaminhada e Planilha de Carga Horária de professores anexa.

Desta forma, segundo a planilha de distribuição da carga horária, o professor regente contratado com 25h semanais (horas em minutos e não horas aulas) tem 16h e 40 minutos de regência de interação com o estudante, totalizando 20 horas aulas (2/3 de 25h) e 8h e 20min de atividades extraclasse, incluindo o recreio (1/3 de 25h), que embora o documento acima retrata das orientações para o ano de 2015, a “lei de 1/3” ainda permanece vigente.

No entanto a hora de recreio, dependendo da organização da escola, ainda se constitui como uma interação com o estudante, ou também como um tempo para o professor “repor” suas energias e necessidades físicas e psíquicas. Cabe destacar aqui que o trabalho do professor, está para além da carga horária de 1/3 (8h e 40 minutos semanais), para conseguir cumprir com todas as atividades que lhes são de obrigação e necessária, como um planejamento com as características específicas e diferenciadas, a dinâmica para uma aprendizagem significativa, e ainda atender as necessidades individuais de cada estudante, um desafio a missão de ser professor.

4 A GEOGRAFIA ESCOLAR NO REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS BRASILEIRAS

O RCNEI é um documento que visa subsidiar e mediar as discussões acerca da educação escolar indígena, tanto para a formação de professores, quanto para a formação do currículo específico e diferenciado e suas questões pedagógicas em geral. Embora se tenha algumas críticas a respeito desse documento, ainda hoje, tem grande relevância no cenário da educação escolar indígena por reunir questões fundamentais, sejam antropológicas, de legislação, histórica, dentre outras, como também em termos pedagógicos para a elaboração dos currículos nas escolas indígenas. Quando se trata de questões do que pode ser considerado ao se pensar o currículo nos micros das escolas, talvez, seja o único, em termos de orientação gerais, em especial as práticas dos professores.

Quanto à questão que menciono, acima, o mesmo está longe de ser algo ditado e imposto, pois como o próprio documento afirma, “o RCNE/Indígena não é um documento curricular pronto para ser utilizado, mecanicamente, em qualquer contexto, nem dando receita de sala de aula” (BRASIL, 1988, p. 14).

Dentro desse contexto de orientações, esse documento coloca em relevo as principais características da Educação Escolar Indígena, a saber RCNEI (1998, p. 24-25).

Comunitária: as escolas indígenas possuem estas características, pelo fato de que, num cenário amplo de diversidade de povos, culturas e territórios, cabe aquele determinado povo, dizer o que quer da educação escolar indígenas, tanto no que compete as questões de infraestrutura, tanto de funcionamento e pedagógico. A escola de um povo, num determinado contexto, não é modelo para outro povo.

Intercultural: a interculturalidade é um fator crucial na educação, embora a escola seja algo que foi introduzido na realidade dos povos originários, esta não deve seguir a mesma forma de sua implementação, onde era imposto apenas um conhecimento, o do colonizador, e mesmo que poderia usar algum aspecto da cultura daquele determinado do povo, era algo imposto e sempre com a intenção e objetivos que não eram definidos pelos indígenas, como o caso da SIL, referenciado por sil (2003, p.178), e que ainda segundo a autora a partir do momento em que as minorias começam a reivindicar as suas especificidades ganhando notoriedade, as escolas então, passam a ser vistas, “como uma instituição fundamental voltada para as minorias” (COLLET, 2003, p.179), sendo este momento histórico uma referência para os governos começarem a discutir interculturalidade na educação. A autora ainda conclui que o “RCNEI é um exemplo dessas políticas”.

Bilinguismo ou Multilinguismo é uma terceira característica da educação escolar indígena descrita no Referencial. Essa característica em específico, por muito tempo foi negada nos processos de educação escolar, outrora como negação, depois como metodologia para o apagamento de sua originalidade (aprender a língua para ensinar a cultura ocidental). O documento não considera bilinguismo ou multilinguismo somente aqueles que são falantes em línguas indígenas, ou língua indígena e portuguesa ou outra, trata também daqueles que são apenas falantes do português, mas que também tem em suas expressões cotidianas dizeres e nomeações específicas, vestígios de uma língua que outrora fora proibida pelo sistema colonial. Nomeiam as vegetações, os rios, as danças, os instrumentos, os rituais, dentre tantos outros aspectos que fazem parte de seu dia a dia e que necessitam está presente no cotidiano escolar, para que não sejam novamente apagadas por aquilo que se é “científico”, ou pela ação globalizada propagada em especial, pelos meios de comunicação.

Por fim, a educação escolar indígena também tem que ser específica e diferenciada. Este é um dos aspectos que aparentemente é tão simples de ser entendido, mas ao mesmo tempo carregado de muita complexidade nos contextos da educação escolar indígena, haja vista que muitas normativas dos conselhos de educação dos órgãos mantenedores da educação escolar indígena, prende o funcionamento da especificidade e diferença das escolas indígenas. Esta especificidade não está somente quando se trata de currículo, mas também de todo o funcionamento da escola, contratação dos profissionais, do financeiro, da gestão, do transporte dos estudantes, enfim, o específico e diferenciado deve estar presente em todo o processo.

Quando uma escola se tem essas características, as levam a ser autônomas em relação a determinados aspectos, que funcionam para as escolas não indígenas, mas não para as escolas indígenas, como descrito no documento (BRASIL, 1998, p. 25). Esta autonomia não é colocada aqui como privilégio, mas um direito daquilo que se é específico e diferenciado.

Considerando essas características, o RCNEI traz algumas orientações para o ensino da Geografia entre as páginas 223 a 250 faz uma explanação no primeiro item do porque estudar Geografia nas escolas indígenas, no segundo item tenta responder à questão “Para que estudar Geografia”, depois faz sugestões de temas, sugestão de trabalho, da avaliação e algumas indicações para a formação do professor. Ainda faz uma tentativa de discutir o que é Geografia, e mesmo que não fecha o conceito em si, no texto “Geografia Indígena” dos professores do Acre (BRASIL, 1998, p. 226), fica explícito o sentido da Geografia para estes, e uma preposição de que houve uma forma específica de se pensar sobre a Geografia, além de que houve todo um processo de um pensamento geográfico, para a compreensão dos fenômenos, partindo de uma lógica espacial de suas práticas cotidianas, por meio do pensamento geográfico, previstos em

alguns trechos: “Geografia é o homem que transforma muitas coisas [...] a folha num remédio, a madeira em barco [...] é o entendimento da aldeia e do mundo [...] Geografia é a história do mundo. O mundo é a terra, a terra é aldeia, o rio, o rio que cai num outro rio [...]” (RCNEI, 1998, p. 226).

Partindo dos pressupostos relacionados aos conceitos da Geografia, o RCNEI aborda três conceitos específicos, com definições bem simplista de paisagens, lugares e territórios. Em todos o capítulo, há um destaque para a abordagem do espaço geográfico, que é um dos conceitos principais da Geografia. Além disso, permeia em todo os temas a valorização do espaço, não apenas o espaço físico, mas o espaço do plano vivido. Este espaço se difere entre as sociedades, são marcações das relações com o, e com o que se cria no, conforme se vive e significa. Neste sentido, comungamos com Carlos (2019, p.18) que “O espaço se distingue sem dissociar-se do humano”. As relações acontecem no espaço, mesmo que este seja o espaço de lugar do mito que explica a origem de algo, o espaço de respeito ao outro, neste plano ou outro, que também é um ser. Exemplificando esta frase, entre os Tupinikim por exemplo, quando se vai retirar o cipó para fazer o samburá, não se pode chegar na mata fazendo barulho, encostando em tudo, é preciso fazer silêncio e ter respeito para não acordar a mãe do cipó, caso contrário, não consegue tirar uma rama, mesmo com a força de vários homens.

Na terceira parte de Sugestão de Temas, há um estímulo em relação a interdisciplinaridade, onde os temas sugeridos devem ser assim pensados quanto a especificidade do seu povo, proporcionando diferenças e semelhanças com o de outro.

Magalhães e Neto (2013, p. 93) ao analisem o RCNEI descrevem que “O documento não aponta opiniões de intelectuais da área, deixando a cargo do leitor a formulação do que seria a Geografia, direcionando a disciplina para os problemas vivenciados pelos índios”, neste sentido, considerando o não apontamento de opiniões intelectuais, interpretamos que há um esforço no desenvolvimento dos temas, nas sugestões e objetivos de levar o estudante indígena a raciocinar geograficamente considerando os princípios do raciocínio Geográfico.

“Compreender o espaço mundial em relação a seu próprio espaço local, é condição necessária para orientar as ações das pessoas como cidadãos, em relação ao seu comportamento na aldeia, no grupo social, na cidade ou no mundo” (BRASIL, 1998, p. 231). Nesta afirmação percebe que quando se compreende os diferentes espaços em relação ao seu, é possível usar os princípios da conexão, da analogia dentre outros, afinal um fenômeno sempre é comparável ao outro e nunca de forma isolada, segundo o que está na BNCC.

Os Princípios da Distribuição, Localização e da Ordem, podem ser encontrados diversas vezes, cita-se “Como é o território indígena e como representar este território com sua

hidrografia, relevo, economia, etc., usando recursos da linguagem dos mapas como título, escala e legenda” (BRASIL, 1998, p. 239)

Princípios da extensão: Como está o problema da água no mundo? (BRASIL, 1998, p. 244), quando se trata de mundo, também inclui o local, pois as manifestações dos fenômenos mundiais, neste caso o problema da água, também refletem nesse.

Uma característica relevante, que não pode passar despercebida nessa análise é a valorização das imagens de autoria indígena que são carregadas de uma geografia específica daquele povo, segundo as significações, leituras de mundo e interpretações.

É bem verdade que no RCNEI há uma supervalorização dos povos da região norte, na parte de Geografia, dos 11 depoimentos ou transcrições de falas de indígenas, todos os 11 são da região norte, das quatro imagens com identificação, apenas 1 não se trata da região Norte. Embora, se saiba que não é possível contemplar um depoimento por povo, a diversidade entre as regiões do Brasil, poderia ter sido mais equilibrada, até para se perceber o protagonismo dos povos de diferentes regiões.

Mesmo com alguns percalços, esses não diminuem o valor e importância que tem este documento, em especial, nas áreas dos componentes curriculares para a consulta, seja na elaboração do currículo, seja no plano de ensino e plano de aula de cada professor, como é no caso aqui analisado, o ensino de Geografia. Assim:

As abordagens da Geografia no RCNEI demonstram práticas pedagógicas que permitem apresentar aos alunos os diferentes aspectos de um mesmo fenômeno, permitindo que os escolares estabeleçam compreensões novas e mais complexas a respeito do assunto. Espera-se que, dessa forma, eles desenvolvam a capacidade de identificar e refletir sobre diferentes aspectos da realidade, compreendendo a relação sociedade-natureza. No ensino, professores e alunos deverão procurar entender que ambas – sociedade e natureza – constituem a base material ou física sobre a qual o espaço geográfico é preparado. (MAGALHÃES e NETO, 2013, p. 94).

Os apontamentos que fazem Magalhães e Neto (2013) sobre as orientações do ensino de Geografia no RCNEI, não são descritos de forma linear, nem tão pouco direciona para esta faixa etária ou aquela, mas destaca que se deve dar visibilidade para “os problemas levantados pela própria comunidade”, e aborda-las de forma “comparativa e integrada”, as relações entre “o local e o global”, ou seja o local no local, o local no global e o global no local, a valorização da cultura, do território dentre outros. Fazendo assim, com que a Geografia nas escolas indígenas ganhe sentido e importância, a medida das escolhas feitas pelas comunidades, numa

relação dialógica entre seus saberes e outros saberes fortalecendo assim a sua identidade e seus modos de vivências e sobrevivências.

Falar do ensino de Geografia na EEI Brasil afora, é uma questão muito arriscada e ao mesmo tempo muito limitada em vias de regras gerais, até porque, não dá para generalizar uma experiência em um contexto específico e expandir aos demais, estas questões puderam ser constatadas na própria revisão de literatura que fora feito para este trabalho.

4.1 Sobre a Geografia nas ciências sociais, na perspectiva do currículo específico nas escolas Tupinikim

Quando se trata de analisar o currículo Específico para as Escolas Tupinikim, há uma necessidade de tecer algumas discussões em torno de currículo, afinal, segundo o que afirma Almeida (2007, p. 118) “O conceito de currículo vem sendo construído historicamente, com o propósito de resolver problemas pedagógicos e desafios “novos”, de acordo com as mudanças que ocorrem na sociedade e com a repercussão dos mesmos no campo da educação”. Neste sentido, a educação escolar entre os Tupinikim, foi se delineando a partir das mudanças históricas no território e a busca pelo fortalecimento de nossas práticas culturais enquanto povo que tem uma identidade específica e que fora o primeiro a entrar em contato com o colonizador europeu.

Considerando o que está legislado na Constituição Federal Brasileira, no artigo 231, as práticas, as concepções, o modo de ser do indígena são reconhecidos, se são reconhecidos, também devem ser respeitados como direitos originários, e como há uma diversidade de povos indígenas no Brasil em contextos diferentes, o currículo para essa modalidade deve ser pensando pela comunidade, não só por um grupo de professores, ou por uma equipe designada pelas secretarias de educação.

Afinal, o currículo já acontece no dia a dia, o que se deve neste caso, seria uma articulação do que acontece, pois o que acontece no dia a dia da escola, está para além da escola. Colocando em miúdos, como prevê num currículo, o respeito ao ciclo menstrual de uma menina Guarani, que se ausenta da escola por esta questão que em sua cultura há uma tratativa específica neste período?³⁵E o que dizer dos estudantes Tupinikim que se ausentam da escola no período de quase trinta dias para a coleta da aroeira? Como colocar pedagogicamente o

³⁵ Esta é uma situação vivenciada por mim, como professora há pelo menos 18 anos na escola do povo Guarani em Aracruz/ES.

conhecimento sobre a Lua do povo Tupinikim num caminho (ciclo) de 8 dias e não de sete como trazem os livros didáticos? Como considerar no currículo o rio Piraquê-Açu e o Manguezal que é a base da cultura Tupinikim nos contextos das aldeias Caieiras Velha e Irajá, pois nele não se pode mais nem se banhar, quanto mais se alimentar, por causa da contaminação ocorrida em consequência do crime ambiental da Samarco desde 2015? Como lidar com estas questões específicas, que são de povo e contextuais num currículo único. Simplesmente não dão conta, dessas criações curriculares outras do dia a dia desses povos e que também são desafios até mesmo da comunidade escolar em si, e é por isto que o currículo das escolas indígenas deve ser elaborado pelo próprio povo. Reforçando esta ideia, Silva (2005, p. 150) vai nos dizer que:

O currículo tem significado que vão muito além daqueles as quais, as teorias tradicionais nos confinaram, o currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida: curriculum vitae: no currículo se forja a nossa identidade.

O que acontece no cotidiano, não há nenhuma política de governo que dê conta, até mesmo as pessoas que irão fazer esta sistematização desses currículos no papel, não devem ser feitos por um edital da secretaria onde deixa aberto a sociedade para se inscrever, a equipe deve ser pensada pelos próprios indígenas. Se não há pessoas indígenas contratadas na rede que é responsável pela escola, então, que elabore um edital específico e diferenciado para tal, afinal, “O currículo é definitivamente um espaço de poder” (SILVA, 2005, p. 147)”, além de “Não ser um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimento” (SILVA, 2005, p. 46). Abro um “parêntese” aqui, para dizer que a falta de política específica nas secretarias é um dos grandes desafios hoje nas redes de ensino responsáveis pela educação escolar indígena, não me refiro no sentido de política de governo, mas na política institucional constituída, pois o governo passa e entra outro e pode mudar o que fora construído no anterior. Mas para isto se faz necessário ocupar e territorializar estes espaços que são políticos e reivindicar a presença de indígena designados pelos próprios povos originários, a fincar raízes nos conselhos estaduais e municipais de educação.

O currículo específico e diferenciado para as escolas Tupinikim, iniciou as discussões ainda no final dos anos 90, quando acontecia a formação específica para educadores Tupinikim e Guarani, o “Magistério Indígena”, com base nas legislações específicas vigentes, dentre estas, a LDB (lei 9394/1996) em seus artigos 26, 32 e 78 que estão relacionados mais diretamente com o ensino e currículo para as escolas indígenas. Desta forma, a elaboração do currículo, por

meio de seminários dialogados com as comunidades, se teve as prerrogativas, propostas e as definições de princípios gerais para “o currículo que queremos” com a participação de caciques, lideranças, pais, educadores e comunidade em geral, conforme descrito no próprio texto da proposta curricular.

O currículo para as escolas Tupinikim tem por objetivos:

- Recriar os conhecimentos culturais e empíricos necessários na comunidade;
- Fortalecer a organização e a cultura dos povos Tupinikim e Guarani, no contexto de um mundo globalizado;
- Criar as condições para que os alunos se apropriem de conhecimentos diversos que contribuam para a constituição de sujeitos conscientes capazes de intervir na construção de uma sociedade mais humana.

Para Almeida (2007, p. 120) “**O resgate, a preservação da cultura e o fortalecimento étnico**, são condições necessárias a serem privilegiadas um currículo diferenciado e transformador [...]”. Essas características dialogam a todo instante no currículo para as escolas Tupinikim, começando pelos objetivos propostos.

O Currículo para as escolas indígenas foi elaborado num contexto de mais de 20 anos atrás, mais precisamente no período da Segunda Autodemarkação, de lá para cá, muitas coisas aconteceram no tempo e espaço nos territórios, dentre estes, a Terceira Autodemarkação, aumento populacional com o retorno dos indígenas para o território, novas aldeias, reterritorialização de algumas aldeias que foram extintas pela perda do território, novos impactos de infraestruturas e empreendimentos nos entornos dos territórios, a aceleração dos impactos das tecnologias no dia a dia das comunidades, em especial, da juventude, e outras demandas e problemáticas.

De acordo com o que nos mostra o Parecer 14/99 das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena e em diálogo com Almeida (2007), o currículo este não pode estar “Não pode ser algo acabado e fechado em si mesmo (ALMEIDA, 2007, p. 118)” em um documento prescrito como uma norma reguladora, digna de ser punido a quem transgredir, muito pelo contrário, o currículo segundo o Parecer 14/99, se trata de um “processo sempre em construção”.

Em consonância com o fato de que o currículo é flexível, reflexível e construtivo, desde 2019 o Currículo para as Escolas Tupinikim, está passando por um processo de análise, reflexão e reformulação e que parte deste texto já foi discutido, inclusive o primeiro verbo “recriar” e “empíricos” dos objetos gerais citados anteriormente, foi tema de discussão em um dos encontros de formação continuada sobre currículo que aconteceu em 2022 na aldeia Pau Brasil

(Aracruz/ES). Este processo de construção e reconstrução do currículo, não está sendo feito só com os Tupinikim, o povo Guarani também está reelaborando a sua própria proposta curricular em encontros de formação continuada promovidos pela SEMED/Aracruz - ES, por meio do Setor de Educação Escolar Indígena. Estas análises e reformulações pelas quais o currículo prescrito está passando, são legítimas, pois o próprio documento Currículo para as aldeias Tupinikim (1998, p. 1) destaca que “Trata-se de um documento inacabado, pois permanentemente teremos a necessidade de atualizar para adequar as novas tendências educacionais e ao processo histórico, em que as comunidades estão inseridas”

O Currículo para as Aldeias Tupinikim (1998, p. 5-6) é organizado em problemáticas, que segundo o documento, “pode ser compreendida como uma totalidade de problemas relativos a um assunto ou ciência”.

O próprio documento aborda algumas problemáticas já definidas. São elas:

- A história do povo Tupinikim e Guarani no contexto local, regional, nacional e mundial.
- A luta Tupinikim e Guarani no contexto nacional.
- A organização socioeconômica das aldeias no contexto local, regional, nacional e mundial.
- A organização política do povo Tupinikim no contexto local, regional, nacional e mundial.
- A interação do povo Tupinikim e Guarani com o meio ambiente.
- A Luta pela terra e a Gestão Territorial dos Povos Tupinikim e Guarani no Contexto local, Regional, Nacional e Mundial.

Quanto às metodologias de ensino descrita no documento, o mesmo aponta para a Pedagogia Do Texto (PDT)³⁶. Por ser uma abordagem com diferentes correntes epistemológicas, na elaboração do currículo, os educadores e todos os envolvidos nessa elaboração, acordaram em tê-la como uma abordagem que orienta o ensino nas escolas Tupinikim, por dialogar com os princípios da educação escolar indígena entre este povo. O

³⁶ A pedagogia do Texto, se trata de uma abordagem com base nas diferentes linguagens textuais, permitindo o domínio do macro e do micro universo linguístico de forma contextualizada no que faz sentido aos estudantes, por meio da diversidade textuais, dentre estes, há uma visibilidade para a argumentação, em especial para a “educação popular”. Na PDT há uma valorização do trabalho interdisciplinar por meio de temas geradores ou problemáticas contextualizadas. Para a PDT o trabalho dos universos linguísticos na alfabetização, não deve partir de formas isoladas, apenas pela decodificação dos códigos da escrita. Durante o processo de formação do curso do Magistério Indígena (1996/1999) para os professores Tupinikim e Guarani, a PDT foi uma abordagem pedagógica que orientou todo o percurso pedagógico. Segundo o que aponta Faundez (boletim de intercâmbio nº12) *apud* Mugaribí (2002), a PDT “poderia ser definida como um conjunto de princípios pedagógicos cuja base teórica é constituída pelas ideias mais convincentes, para nós, de diferentes ciências, dentre as quais se encontram a linguística (linguagem textual), a psicologia (socio-interacionismo), a pedagogia e a didática [...]”.

ensino por meio desta pedagogia, ainda em conformidade com o documento, Um Currículo para as Aldeias Tupinikim (1998, p. 6), “se justifica pelo fato que os conhecimentos são adquiridos através da linguagem, seja ela, em seu aspecto oral e escrito”.

No Currículo para as aldeias Tupinikim está previsto o ensino de Ciências Sociais, que segundo este se entende “como o conjunto das Ciências que estudam os seres humanos em suas relações: entre si, com o meio ambiente em que vive e com os recursos já criados por outros homens através dos tempos”. O ensino desta ciência se justifica no documento pelo fato de que os conhecimentos desta, está presente cotidianamente em todos os processos de lutas, de vivências e sobrevivências deste povo.

As questões não acontecem de forma isolada ou desconexa, se analisarmos o modo de vida dos povos originários, e neste caso, dos Tupinikim, a vida em si, é um coletivo, o outro, o espiritual, o natural, os seres, os fatos, enfim, as coisas que acontecem nesta, ou talvez também em outra dimensão, não são isoladas. Entendendo desta forma, a Ciências Sociais abrange esta coletividade.

Neste sentido, a BNCC afirma que as Ciências Sociais, ou melhor, as Ciências Humanas, “deve promover explorações sociocognitivas, afetivas e lúdicas capazes de potencializar sentidos e experiências com saberes sobre a pessoa, o mundo social e a natureza” (p.354).

No plano das Ciências Sociais existe a necessidade das técnicas, metodologias específicas e científicas desta área, não apenas no plano de mostrar que é a ciências, mas no sentido de que se façam dialogar com os saberes vividos e experimentados. Assim, o Currículo para as Aldeias Tupinikim traz os seguintes objetivos:

- Valorização da cultura;
- Compreender as diversas formas de viver e ocupar o espaço;
- Compreender e saber utilizar as diferentes formas de marcar o tempo;
- Compreender a nossa história e a de outros povos;
- Contribuir para a apropriação de novos conceitos;
- Contribuir para o exercício da cidadania de forma crítica e reflexiva, na resolução de questões sócio, políticas, econômicas e culturais;
- Valorizar a memória oral;
- Compreender as transformações históricas que vem acontecendo na sociedade e no espaço onde vivemos;
- Compreender a importância da luta pela terra Tupinikim e de outros povos.

Para dar conta desta complexidade, o tempo e o espaço são as abordagens que permeiam estes objetivos. A BNCC afirma que “tempo e espaço, são conceitos fundamentais desta área”, afinal, as relações, a vida acontece em um espaço e esses são demarcados pelo tempo, e para além disto, as marcas dos tempos, transparecem neste espaço que é vivido. Diante disto, não nos resta dúvida, que embora as Ciências Sociais abrangem inúmeras ciências, no ensino fundamental, a Geografia e a História são os componentes que com suas categorias, podem contribuir para os objetivos traçados na educação escolar indígena Tupinikim. Cota (2002, p. 17) afirma que:

Como as relações dos seres humanos entre si e com o meio ambiente mudam no tempo e no espaço, faz-se necessário, no estudo de qualquer problemática a sua localização no tempo e no espaço, daí serem a História (tempo) e a Geografia (espaço), as duas das Ciências Sociais que se consagram no ensino.

Discorrendo as problemáticas do Currículo Tupinikim, é perceptível a importância desses temas serem localizados não só no tempo, mas também no espaço. Nas problemáticas em sua própria escrita é encontrada explicitamente as dimensões Local, Regional, Nacional e Mundial, por exemplo: “A organização socioeconômica das aldeias no contexto *Local, Regional, Nacional e Mundial*” ou “A organização política no contexto *Local, Regional, Nacional e Mundial*”. O uso dos princípios da Geografia no ensino dessa Ciências Sociais previsto no currículo específico, como uma metodologia para trabalhar as dimensões destas problemáticas, corroboram para que o estudante indígena tenha uma melhor compreensão dessa realidade nestes contextos.

Estes contextos dimensionais (local, regional, nacional e mundial) de espaço-território em que o povo Tupinikim está reterritorializando hoje após a demarcação do território, sofreram e ainda sofrem com os impactos do empobrecimento do solo, redução das vegetações nativas, dos mananciais de águas, e ainda estão cercados por cidades, fazendas e grandes empreendimentos, como indústrias, portos, ferrovias e outros), além da monocultura do eucalipto. Ainda se tratando dessas dimensões, no contexto regional, por exemplo, parte dos indígenas serviram de mão de obra na formação inicial do município e estado e ainda servem para manter a dinâmica de funcionamento da economia.

Na dimensão nacional e mundial o povo Tupinikim também é impactado em sua vivência, as questões corriqueiras da geopolítica não só do país, mas também do mundo, afetam diretamente ou indiretamente. Um dos exemplos mais recentes, é a poluição dos seus territórios pelos rejeitos da Samarco do “Desastre de Mariana/MG” que aconteceu em 2015, levando os Tupinikim da TI- Tupiniquim impossibilitados de manterem as suas atividades que dependem

do rio, impactando não apenas economicamente, mas também culturalmente, e os Tupinikim da TI- Comboios, que se viram até mesmo sem condições de terem água para beber. Se percebe, um povo, o mesmo desastre, porém com consequências e impactos ora semelhantes e ora diferentes em alguns aspectos.

Esta última questão levantada perpassa por todas as problemáticas descritas, mas a do Meio Ambiente é um dos pontos-chaves para discutir, pois se tratando da dimensão Meio Ambiente, está para além do natural, também abrange o social, o econômico, as relações espirituais com os rios, com o mangue dentre outras.

Partindo deste pressuposto, a BNCC (p. 356) é convincente quando afirma que “Em suma, a área de Ciências Humanas deve propiciar aos alunos a capacidade de interpretar o mundo, de compreender processos e fenômenos sociais, políticos e culturais e de atuar de forma ética, responsável e autônoma diante de fenômenos sociais e naturais”.

Assim seguindo esta lógica de tempo e espaço identificados nas problemáticas e nas orientações da BNCC, para se atingir estes pressupostos, é necessário levar o estudante a pensar geograficamente, desenvolvendo o pensamento geográfico de forma a dar conta de compreender esta complexidade, não compreender de forma passiva, mas de agir quando necessário.

A Geografia encontrada no Currículo para as escolas Tupinikim é uma Geografia que tende a colaborar com os princípios da Educação Escolar Indígena, pois embora no documento não esteja expresso o que é da Geografia ou o que é da História, existe a necessidade de se trabalhar interdisciplinar, que é um dos princípios descritos no currículo e também no RCNEI.

Foi possível identificar alguns temas, conceitos e categorias da Geografia no Currículo para as Aldeias Tupinikim. São eles:

I - Identidade

O tema identidade permeia todos os anos do ensino fundamental. No primeiro e segundo ano do ensino fundamental I, da problemática “A história do povo Tupinikim e Guarani no contexto local, regional, nacional e mundial”, o conceito ou tema identidade está presente com o objetivo de “Fortalecer a identidade étnica por meio do resgate da História tradicional dos Tupinikim”. No terceiro ano aparece com o objetivo de “reconhecer-se como indígena Tupinikim portador de uma cultura diferenciada e específica em relação a outros povos”.

Para desenvolver este tema serão trabalhados alguns conteúdos como Identidade do povo, História do Povo Tupinikim no século XVI (localização, modo de vida, moradia, etc.), Transformações (mudanças e permanências) ocorridas no modo de vida, Meios de Subsistência, Agricultura, dentre tantos outros.

II - Paisagem

Na problemática da História do Povo, na turma do 3º ano, tem o tema Lugar e Paisagem Natural e aparece no Currículo para as Aldeias Tupinikim (1998) com os objetivos de “Reconhecer na paisagem local do século XVI as manifestações da natureza e as suas transformações pela ação do seu grupo social; Saber utilizar a observação e a descrição na leitura direta e indireta da paisagem, sobretudo por meio da ilustração e da linguagem oral”.

Embora esteja explícita a categoria paisagem, há um foco na paisagem natural, o que entrelinhas se contradiz, no sentido de que o objetivo verbaliza também as transformações. Mas não nos apegamos apenas ao conteúdo, pois este deve atingir os objetivos traçados, e assim uma vez descritos, é possível dialogar com o que diz Cavalcante (2019, p. 122) “A paisagem, pois, no discurso geográfico procura compreender o entrecruzamento das características físicas e sociais que, juntas formam singularidades imagéticas”. Ainda em acordo com Cavalcanti (2019), cabe então aqui ao educador ter este cuidado de “aguçar” não apenas para o que se é visto, mas para além disto, “enxergar o que é pouco visível, destacado e desvalorizado”.

Também é possível identificar esta categoria na problemática “A Interação do Povo Tupinikim e Guarani com o Meio Ambiente”. Nesta uns dos objetivos gerais traçados são “Apropriar-se de conhecimentos sobre o meio natural em que vive o povo Tupinikim e estabelecer relações (comparações) entre o meio natural habitado pelo povo Tupinikim na década de 70 com o meio natural em que vive atualmente”. Nela se propõe o estudo sobre os ecossistemas, o uso, a preservação, as mudanças que ocorreram ao longo do tempo como a diminuição da mata e dos rios, nas construções das casas. Também propõe o estudo do meio ambiente da década de 70 e do século XXI, onde traz bem claro o tema paisagem natural e artificial.

O estudo do meio na década de 70 é um recorte no tempo no qual muitas perdas aconteceram entre a década de 60 e 70, dentre estas, a perda do território, que não era oficialmente reconhecido, para a empresa Aracruz Celulose no período da Ditadura Militar. Além disto, foi o período de luta pelo reconhecimento identitário Tupinikim e retomada da luta para a demarcação das terras.

III - Lugar

Em linhas gerais o estudo do lugar é uma engrenagem que articula os temas dentro das problemáticas, ambas o têm como referência para problematizar as problemáticas, e que na maioria é para entender como os impactos daquele problema no lugar, as afetações do problema de fora no lugar, ou problemas do lugar fora dele, se sentir pertencente para estudar o lugar e reconhecer os problemas. São alguns exemplos ecossistemas da aldeia, mudanças na aldeia,

localizar a aldeia, paisagem da aldeia, o relevo da aldeia, como se organizam politicamente na aldeia, além de, retomo mais uma vez, a dimensão de como as problemáticas estão escritas, fazendo menção ao Local, regional, nacional e mundial.

Cavalcanti (2019, p. 125) vai dizer que perguntas: “*Onde e porque aí?* São cruciais serem trabalhadas com o conceito de lugar para se chegar à resposta”. Todavia para se estudar as problemáticas é necessário localiza-las, saber sua dimensão, porque elas existem, como elas impactam o espaço vivido daquele contexto ou como os outros contextos fizeram com que existisse esta problemática aqui ou ali. Estas questões nos trazem para uma dimensão de lugar entendido não apenas no sentido linear da descrição, mas como trazem alguns autores, mas o lugar no sentido de ser dinâmico e afetado pelo todo: “No lugar está a possibilidade de manifestação dos fenômenos globais, mas também pode ser o meio de sua resistência, de resistência a hegemonia do global”, Cavalcanti (2019, p. 128), e neste pensamento, Straforini (2002) faz todo um estudo de que a ideia de se ter o “o lugar como ponto de partida nas séries iniciais”.

IV - Outras questões da Geografia a considerar no Currículo para as Aldeias Tupinikim

Todo o percurso do currículo se depreende pelo entendimento do conceito de território. Neste sentido, ao trabalhar o currículo para as aldeias Tupinikim, o professor deve ter a consciência plena do que seja um território, pois para entender que é um povo que possui um espaço de vivência específico, exercendo a sua cultura com liberdade dentro deste espaço, que há uma rede de relações com arranjos dentro deste espaço, é preciso também reconhecer que há um poder exercido neste território e uma identidade que lhe confere autenticidade.

Embora seja complexo este conceito aos estudantes, Cavalcanti (2019) afirma que alguns elementos podem ser implementados para a compreensão de território, sendo este a ocupação e o uso, e conclui:

Podem-se analisar territórios em diferentes escalas e de diferentes naturezas, tanto os mais amplos, configurados em processo de ocupação e dominação de grupos sociais e políticos maiores, quanto os menores, definidos e vivenciados cotidianamente, como os territórios dos alunos (individual e/ou coletivo): os de sua casa, da rua ou do bairro onde moram (CAVALCANTI, 2019, p. 134).

Também é possível identificar no currículo os princípios da Geografia amparados na BNCC como o de localização, tanto no sentido de local (referencial, coordenadas) e de lugar (de relações, identidade, pertencimento). O de conexão, como foi falado os problemas não acontecem de forma isolada, também de diferenciação, por exemplo, embora seja o mesmo

povo, muitas vezes a forma de se relacionar com o meio se diferencia de acordo com o contexto e a geografia do lugar, dentre tantos outros.

Uma questão muito valorizada na metodologia do ensino da geografia são os processos cognitivos como comparar, analisar, observar, descrever, representar e outros articulados também com leitura de imagens, desenhos, maquetes, mapas entre outros.

Pode-se entender que embora o Currículo para as Escolas Indígenas esteja organizado pelo componente Ciências Sociais, é possível identificar dentro destes elementos que são específicos da Geografia, e que além disto, exerce uma função crucial no entendimento do espaço e desta realidade específica. Também é sugestivo, de que os temas das problemáticas em si, partem, ou tem as Ciências Humanas como um componente crucial nesta construção.

Embora o currículo prescrito exista, existe uma necessidade de fazer uma junção de tudo o que existe do currículo, em um formato estruturado, por exemplo, unificar em uma estrutura todas as problemáticas que estão soltas em cópias ou arquivos separados, esta situação encontrada limitou-me ao fazer citações, segundo as normas da ABNT, por alguns deles não conterem página e ano, embora isto não impeça o uso no dia a dia das escolas e nem tão pouco diminui a importância deste documento, pois este é a base da orientação do que se ensina e o que se aprende nas escolas. Esta estruturação apenas, facilitaria a consulta corriqueira deste, haja vista que os educadores um ano pode estar com uma turma e no outro ano, com outra.

Outra questão observada, é que com a mudança do ensino de 8 para 9 anos, não tem nenhum escrito para o 4º ano. O professor que trabalha com estas séries, deve trabalhar na elaboração de um plano de ensino com base entre o terceiro e quinto ano, com a consulta aos documentos oficiais e as orientações pedagógicas e colaboração dos colegas, em especial daqueles que já passaram por estas turmas.

Também no currículo para o 5º ano, na parte de Ciências Sociais, na problemática a História do Povo Tupinikim nas diferentes dimensões, que é a mais usada todos os anos, (de acordo com as minhas experiências como educadora indígena durante um percurso de 20 anos), há uma super valorização da história em detrimento a Geografia.

Ainda na problemática da História do Povo Tupinikim nas diferentes dimensões, estão previstos os conteúdos específicos a serem trabalhados, onde alguns perpassam todos os anos do ensino como observado no quadro a seguir.

Quadro 4 - Conteúdos previstos no currículo Tupinikim para Ciências Sociais na problemática “A História do Povo Tupinikim No Contexto Local, Regional, Nacional e Mundial”

Ano de ensino	Conteúdo previsto
1º ano	<ul style="list-style-type: none"> • Identidade do povo Tupinikim; • História do povo Tupinikim no século XVI; • Transformações (mudanças e permanências) ocorridas no modo de vida dos Tupinikim.
2º ano	<ul style="list-style-type: none"> • O modo de vida dos Tupinikim no século XVI • Chegada dos portugueses em 1500 • Lugar e paisagem natural • Transformações (mudanças e permanências) que aconteceram no modo de vida dos Tupinikim ao longo dos tempos
3º ano	<ul style="list-style-type: none"> • Identidade Indígena • História do povo Tupinikim no século XVI • Colonização portuguesa; • As transformações que ocorreram no modo de vida dos Tupinikim após a chegada dos portugueses.
5º ano	<ul style="list-style-type: none"> • Os fatos que marcaram a vida do povo Tupinikim durante o processo de colonização portuguesa; • Os impactos causados no modo de vida dos Tupinikim durante o processo de catequização jesuítica; • Os Heróis indígenas;

Fonte: adaptado de “Um Currículo para as Aldeias Tupinikim” (1998).

Os conteúdos estruturantes que aparecem na tabela também estão seguidos por conteúdos que partem destes. Exemplo: “Lugar e paisagem natural: A paisagem visual na aldeia (mata ou floresta, rio, mar, montanha, etc.); A relação dos Tupinikim com a natureza local; Técnicas agrícolas: a coivara; Produção de alimentos: o que plantavam, quem preparava a terra, como preparavam a terra, quem plantava, que fazia a colheita; etc.”.

Pode-se concluir pelo exposto acima, que os conteúdos estruturantes nesta problemática estão em torno da Identidade, a História e as Transformações ocorridas tanto no tempo quanto no espaço que impactaram ou impactam no modo de vida dos Tupinikim.

Neste sentido, mesmo que a Geografia não está separada por componente no currículo, ela está prevista no currículo.

4.2 O ensino de Geografia na educação escolar indígena Tupinikim: planejamento e propostas

Os planos de aulas que foram analisados aqui, são de educadoras indígenas Tupinikim que atuam na modalidade do Ensino Fundamental anos iniciais, nas escolas já mencionadas anteriormente. O público feminino não foi algo planejado, é uma realidade entre os Tupinikim, onde a maioria dos educadores são mulheres, embora o convite tenha sido feito a todos. Estes planos foram desenvolvidos no ano de 2022 e abarcam a problemática de acordo com o

currículo específico e diferenciado “*Um currículo para as aldeias Tupinikim*”, sendo esta “A história do povo Tupinikim e Guarani no contexto Local, Regional, Nacional e Mundial”.

Os planos de aulas aqui analisados foram cruciais para explicar como se pensa o Ensino da Geografia nestas escolas Tupinikim e, embora o ensino esteja para além da elaboração dos planos, estes são imprescindíveis para que a prática aconteça.

Segmentando esta linha de raciocínio, para que o plano de aula fosse escrito, necessitou-se de um planeamento. Planejar é uma ação fundamental no ensino e na aprendizagem dos estudantes, pois este proporciona uma melhor organização e sistematização para o desenvolvimento do pensamento geográfico, afinal, nestes estarão expressos os caminhos para se chegar a um determinado objetivo. Vasconcellos (2002, p.79) vai dizer que “Planejar, não é pois, apenas algo que se faz antes de agir, mas é também agir em função daquilo que se pensou” e ele continua que “não é qualquer ação, é uma ação que tem a pretensão de colocar no real, logo, tem um fim”, e conclui, “uma realidade a ser transformada”. Além disso, assume que é “comprometer-se com aquilo que foi elaborado no plano”.

Libânio (2005, p. 241) vai dizer que “O plano de aula é um detalhamento do plano de ensino”. Ele acrescenta que preparar a aula é indispensável, uma vez que este é um documento que orientará as ações. Ainda esclarece que, para além da prática em si, também é passível de revisões e servirá para aprimoramento das práticas, além de ser convicto de que, “Em todas as profissões o aprimoramento profissional depende da acumulação de experiências, conjugando a prática e a reflexão criteriosa sobre ela, tendo em vista uma prática constantemente transformada para melhor” (LIBÂNIO,1994, p. 241).

Neste sentido, os planos de aulas que nos auxiliaram como fonte de dados para esta pesquisa são de suma importância para investigar o Ensino da Geografia nas escolas indígenas Tupinikim, afinal para que a prática do ensino aconteça, existe toda uma mobilização meticulosamente pensada e articulada para Ensinar Geografia na elaboração destes planos.

Os planos de aulas analisados manterão em sigilo o nome das autoras e serão identificados aqui por números de acordo com a escrita em Língua Tupi, que se é ensinada nas escolas Tupinikim.³⁷

As educadoras têm o seguinte perfil:

³⁷ Os números em Tupi acima de quatro, não há uma escrita específica para tais, de acordo com a apostila utilizada pelos alunos da EMEFI- Caieras Velha elaborada por Jocelino Quiezza e Flávia Quiezza, ambos professores Tupinikim, “para expressar a quantidade acima de quatro, podem ser utilizados alguns recursos como Xe pó (5 = minha mão); Xe pó oïepé (minha mão e um=6), Xe pó mokôï (minha mão e dois = 7); Xe pó mosapyr (minha mão e três = 8); Xe pó irundyk (minha mão e quatro = 9); Mokôï Xe pó (minhas duas mãos = 10).

Tabela 3 - Perfil das educadoras que forneceram os Planos de Aulas

NOME	FORMAÇÃO		TEMPO DE ATUAÇÃO
	Específica	Comum a todos	
Oïeopé	Prolind/Ufes	Pedagogia	16
Mokôï	Magistério Indígena	Pedagogia	23
Mosapyr	-	Pedagogia	1
Irundyk	Magistério Indígena Prolind/Ufes	-	18
Xe pó	Magistério Indígena	Pedagogia	22

Fonte: Dados organizados pela autora, 2022.

A quantidade de planos de aulas varia de educadora para educadora de acordo com o que foi disponibilizados por estas e ainda segundo o que atendesse ao critério proposto neste trabalho.

4.2.1 Educadora Oïeopé

Oïeopé é uma educadora da etnia Tupinikim. Licenciada em Pedagogia, possui pós-graduação na área da educação e em fase de finalização do curso de formação específica para professores indígenas (PROLIND). Desde que iniciou como educadora ela atua em escolas indígenas, possui experiência na Educação Infantil, como educadora regente e de Múltiplas Linguagens. No Ensino Fundamental é educadora regente de turma, porém já atuou também como educadora de Artes, ao todo somam-se cerca de 16 anos na educação escolar indígena.

Oïeopé nos enviou sete planos de aulas, completos juntos com os demais componentes curriculares, nos quais foram planejados para a turma do 3º ano do ensino fundamental, onde as aulas acontecem sempre as sextas-feiras.

Planos de Aulas

Os planos de aulas pensados pela educadora Oïeopé têm como foco a categoria paisagem e um dos princípios do pensamento geográfico, o de Localização. No primeiro plano de aula analisado, para começo de conversa sobre a localização da aldeia onde mora, o percurso da casa a escola e as referências, junto com os estudantes inicia com o canto na língua Tupi por

título *Xe Rera Tupinkyâ* (Meu nome é Tupinikim) tradução livre, depois prossegue com uma roda de conversa e por fim os estudantes desenham o trajeto. Interessante neste plano é que as aulas anteriores a de Geografia dialogam também com o tema da roda de conversa, ela trabalha com os instrumentos musicais do povo, tambor e casaca e sua importância para a cultura. No plano de aula posterior a este, Oîeopé retoma a atividade do desenho (mapa mental), elaborados pelos alunos para um diálogo sobre estes. Também toma mão do recurso da internet o Google maps fazendo um paralelo com os desenhos, identificando os pontos de referências que fizeram nos desenhos. E por fim, saiu a campo localizando estes pontos.

No terceiro plano de aula analisado, a mesma tem por tema Paisagens na qual faz uma roda de conversa destacando quais elementos prevalecem na paisagem.

No quarto plano de aula, concluo que foi uma continuação do plano anterior, haja vista que o tema se repete e é distribuído atividades para responder sobre as paisagens da aldeia. No quinto plano foi trabalhado como é o espaço físico da aldeia. O sexto e sétimo plano trabalharam sobre paisagens de acordo com as suas classificações em natural ou modificada.

É perceptível que em ambos os planos de aulas da educadora, acontece dentro das Ciências Sociais, conforme exposto pelo currículo, abarca o Ensino de Geografia, além de partir da realidade dos estudantes.

Para trabalhar o princípio da localização, a educadora utiliza como recurso o desenho para mapear o percurso da criança até a escola. Quero ousar a dizer que este desenho pode se tratar de um mapa mental, afinal a criança deveria fazer o percurso entre a escola e sua casa com os pontos de referência e nomear, para isto teria que buscar em sua memória estes elementos, tem crianças que moram ao redor da escola, tem aquelas que moram na mesma aldeia, porém, há alguns quilômetros de distância da escola onde usam transporte para realizar esse trajeto e ainda aquelas que moram em aldeias vizinhas. Um outro recurso usado pela educadora foi o Google Maps, além de uma aula de campo, o que torna riquíssima as aulas para a exploração do tema, levando a criança ao pensamento geográfico, por meio da observação, comparação, dentre outros.

Mesmo que não tenha ficado explícito nos planos de aulas, as operações mentais previstas para o desenvolvimento do tema e nem quais noções de espaço seriam exploradas, os recursos usados pela educadora foram importantes para o desenvolvimento do pensamento geográfico, vale destacar que nos planos de aulas de Oîeopé, há uma valorização da realidade dos estudantes situando-o em seu contexto, na organização do espaço, os arranjos deste e como as coisas se distribuem neste espaço, além de estarem em consonância com o currículo para as escolas Tupinikim.

4.2.2 Educadora Mokõî

Mokõî é uma educadora Tupinikim que, no momento atua junto a turma de 1º ano do Ensino Fundamental, com um total de 18 estudantes. Tem uma experiência de 23 anos na educação escolar indígena, já exerceu a função de diretora, pedagoga e também já foi professora regente na Educação Infantil. Possui formação específica e diferenciada para formação de professores indígenas a nível de magistério, também é graduada em Pedagogia, além possuir especialização (pós-graduação) na área da educação.

Os Planos de Aulas

Foram analisados dois planos de aulas pensados para as aulas de Geografia que no horário de distribuição das aulas semanais acontecem na quinta-feira. Em ambos os planos o tema se tratava de Moradia (espaço de vivência), assim, colocado entre parênteses nos mesmos. Este tema está previsto no currículo para as escolas Tupinikim.

No primeiro plano de aula a educadora propõe como objetivos descrever as características da sua moradia, nomear e identificar a função dos cômodos de sua casa. Como estratégias para alcançar os objetivos faz a roda de conversa, e descreve “deixar que eles se expressem”, instigando o tema por meio de perguntas orientadoras. Também fez a leitura de um texto do livro didático que a rede municipal adotou e depois as crianças desenharam a sua casa “o mais completo possível”. Ao finalizarem o desenho, novamente acontece a roda de conversa socializando os seus desenhos descrevendo a sua casa e cômodos, e por fim as atividades de nomear os cômodos e sua função.

Já no plano de aula 2, embora o tema seja moradia, o foco esteve na moradia tradicional do povo Tupinikim no século XVI, os materiais usados nesta construção e as mudanças ocorridas. Para isto, retoma o assunto moradia do plano anterior, para depois fazer a leitura compartilhada do texto sobre a moradia Tupinikim do século XVI. Em seguida vem a discussão sobre o texto, fazendo a descrição oral dessa moradia e os materiais usados. Dando continuidade ao desenvolvimento, Mokõî usa mais uma vez o desenho para representar esta moradia. Por fim ela planejou fazer junto com os estudantes, um quadro comparativo dos materiais usados na construção do século XVI e nos tempos presentes.

Após a elaboração do quadro comparativo, foi previsto a leitura da tabela abrindo espaço para analisar o que mudou, porque mudou, dentre outros aspectos planejados.

Nos planos de aulas de Mokôî é perceptível uma sequência do plano 1 para o plano 2. No primeiro ela trabalha a ideia de espaço a partir da moradia, no qual nomeia como um espaço vivido, e no segundo, amplia para uma ideia mais abstrata desta moradia enquanto um valor também cultural, junto com a ideia de tempo. Refletindo a ideia de transformação, a noção no plano mais abstrato de moradia, uma vez que os estudantes não tem contato com a moradia de antigamente, a educadora planejou por meio da leitura para depois desenhar, é possível fazer esta ideia mais abstrata, e imaginar por meio da descrição da linguagem oral e escrita (leitura do texto). A educadora valorizou aqui o diálogo e a reflexão sobre as mudanças ocorridas na moradia e nos materiais para a construção da moradia, despertando a imaginação da criança de como era no recorte de tempo, século XVI.

Para pensar geograficamente este fato, Mokôî usou as noções de espaço e tempo, por meio da observação, análise e comparação.

Não se sabe o que aconteceu depois dessas duas aulas, pois foram analisados dois planos de aulas entregues pela educadora, porém seria interessante que tivesse sido desvelado junto com os estudantes, as seguintes questões: hoje as casas tem cômodos e as casas Tupinikim do século XVI? Não havia cômodos nestas casas, porque? Como eram organizados os espaços nessas casas, se tinha toda a gama familiar na mesma moradia?

Estas questões levaria o estudante, mesmo que sejam de seis anos, a reconhecer ou a conhecer não só o elemento de construção, mas também a forma como os Tupinikim organiza este micro espaço de vivência, que implica na macro organização socioespacial do povo.

4.2.3 *Educadora Mosapyr*

A educadora Mosapyr começou a atuar na educação escolar indígena, no ano de 2022. Embora seja indígena Tupinikim, a mesma passou parte de sua vida na cidade, porém sempre frequentou a aldeia quando visitava seus parentes. A mesma possui graduação em Pedagogia e é pós-graduada.

Planos de Aulas

A educadora enviou 13 planos de aulas. As aulas de Geografia nesta turma de 5º ano acontecem sempre duas aulas nas quartas-feiras. Para analisar os planos de aula de Mosapyr, estes foram agrupados segundo os temas: Conceitos da Geografia, Paisagens, Regiões do Brasil, Brasil- Estados e Espírito Santo.

Conceitos da Geografia

Dentro deste tema, foi identificado um plano de aula do dia 09/03/2022, no qual a educadora fez uma espécie de aula introdutória para o estudo de outras categorias da Geografia e que teve como conteúdo: Espaço geográfico: lugar, paisagem, região, território, com o objetivo de conhecer estas categorias. Quanto ao desenvolvimento, foi passado no quadro o conteúdo (um texto) para os estudantes copiarem e depois darem exemplos.

Neste plano a educadora optou por uma aula de conceitos das categorias da Geografia. Destes conceitos, paisagem e região são retomados em outros planos de aulas.

Paisagem

Neste grupo foram identificados dois planos de aulas nos dias 30/03 e 06/04/2022. O primeiro plano tem como conteúdo “Paisagens e suas transformações” e tem como objetivo “compreender as transformações que uma paisagem passa com o passar do tempo”. No desenvolvimento, foi planejado passar no quadro dois textos pequenos o primeiro com o título “Cada lugar tem uma paisagem” e outro sobre “As paisagens e o tempo”. Posteriormente, ela previu entregar aos estudantes imagens de uma das praças do município de Aracruz em diferentes tempos, para dialogar com os alunos sobre estas modificações da paisagem com o passar dos anos.

No segundo plano de aula (06/04/2022) Mosapyr coloca como tema Paisagem natural e Modificada, e objetiva identificar quais são as paisagens naturais e as modificadas e compreender diferenças que existem nas paisagens modificadas com as paisagens naturais. No desenvolvimento planejou entregar uma folha impressa com o texto, explicação do conteúdo e exercícios sobre paisagens naturais e modificadas.

Nestes dois planos, a educadora optou por desenvolver a categoria paisagens, por meio do estudo do conceito e, posteriormente a aplicação deste na análise de imagens. As imagens usadas no primeiro plano de aula desta categoria, foram da Praça São João Batista na Sede do município de Aracruz, lugar em que os estudantes desta turma já passaram, uma vez ou outra com seus pais ou responsáveis, dada a aproximação e a relação de atividades das famílias na aldeia que dependem da cidade.

Regiões do Brasil

Os planos de aulas sobre a categoria região foram sete. O plano de aula 1, desta categoria (20/04/2022), foi uma explanação do conceito de região e a divisão do Brasil em cinco regiões, para atender aos objetivos de compreender o que é uma região, entender que o Brasil tem cinco regiões e identificar os estados de cada região. Para tanto, a educadora planejou passar o conteúdo no quadro, entregar o mapa das regiões aos alunos e posteriormente entregar os exercícios. No dia 25/05 ela retomou o objetivo de reconhecer os estados de acordo com as

regiões, agora com uma série de exercícios escritos. No plano de aula 2 (04/05/2022) houve uma continuidade do plano anterior com o objetivo de compreender quais são as regiões do Brasil, acrescida de “saber o nome do nosso país, estado e cidade”. Nos planos que se seguem a educadora vai destrinchar cada região (18/05- Sudeste; 29/06 – Nordeste; 06/07 – Norte; 13/07 – Centro-Oeste e Sul).

Em ambos os planos deste bloco, vê-se o mesmo objetivo de identificar a região de acordo com os estados que pertence cada um, sempre utilizando o mapa da referida região para pintar e uma tabela para completar com os nomes dos estados daquela região, siglas e as capitais.

Brasil - Estados

Entre os planos das regiões há dois planos que falam excepcionalmente dos estados brasileiros, com o objetivo de identificar os estados do Brasil, siglas e capitais (01/06 e 15/06). Estes planos são seguidos por uma série de exercícios com mapas para pintar, localizar, tabelas para preencher com o nome dos estados, siglas e capitais, exercícios com cruzadinha, complete e caça-palavras.

Espírito Santo

Estes planos foram destinados a discutir sobre o estado do Espírito Santo, estado de moradia dos estudantes. Foram dois planos (17/08 e 31/08/2022). O primeiro plano deste tema teve por objetivo compreender em qual região está o Espírito Santo e identificar as fronteiras com este estado. Para tanto, a educadora passou um texto pequeno no quadro e uma série de exercícios de leitura e interpretação do texto.

No segundo plano de aula com o tema Espírito Santo, a educadora escolheu falar sobre o clima do ES, com o objetivo de compreender o que é clima e tempo e conhecer os climas do estado. Como desenvolvimento Mosapyr planejou entregar um texto impresso aos estudantes, ler e explicar e posteriormente fazerem uma série de exercícios sobre o tema.

Em linhas gerais a educadora trabalha os conceitos da Geografia enfatizando as paisagens e regiões. Para o desenvolvimento dos conceitos a educadora primeiro passa o conceito depois trabalha com exercícios. Nos planos de aulas de paisagem, a educadora valoriza a análise das imagens que são de uma praça da sede do município, desenvolvendo a noção de espaço e tempo, e que não é algo estranho aos estudantes, pois fazem parte do espaço de contato dos estudantes, uma vez que ambos o frequentam com suas famílias.

Embora os planos de aulas de Mosapyr trabalhe mais diretamente com os conceitos da Geografia, não foi identificado a visibilidade desses conceitos com a realidade dos estudantes, por exemplo: Quais regiões podem ser encontradas dentro dos territórios Tupinikim, exemplo, região onde buscam a sustentabilidade no território, regiões familiares, regiões de acordo com

as demarcações (primeira, segunda e terceira)? E tantas outras regiões existentes que podem ser encontradas. Quanto as paisagens, poderia também trabalhar com recortes das paisagens da aldeia onde os estudantes vivem. Exemplificando, próximo a escola, há um espaço chamado de Morcego, antes era uma aldeia, hoje os alunos as chamam de Morro do Morcego. Instigar como é a paisagem atual? Como era antes? Porque este nome? Como o povo Tupinikim se organiza por núcleo familiar, qual núcleo familiar habitava antes da Aracruz Celulose tomar este território? E hoje, tem um núcleo familiar específico que habita este espaço?

Sendo um dos objetivos das Ciências Sociais no currículo Tupinikim “Compreender as transformações históricas que vem acontecendo na sociedade e no espaço onde vivemos”, se no desenvolvimento do conceito de paisagens e regiões tivesse considerado estas realidades os estudantes poderiam entender melhor os seus espaços de vivências, o seu território analisando em sua realidade os fenômenos ocorridos nas dimensões local, regional, nacional e possivelmente o mundial. Verificaria na prática o global no local e o local no global, haja vista que todo o território Tupinikim foi impactado pela plantação de eucalipto, que é uma planta não nativa do Brasil, que causa grandes impactos ao meio ambiente de um modo geral, levando-o a pensar geograficamente o seu lugar.

4.2.4 *Educadora Irundyk*

Irundyk em sua formação inicial não está ligada diretamente a educação. Sua formação nesta área inicia por meio do Magistério Indígena, professora alfabetizadora, está atuando cerca de 18 anos no magistério. Neste tempo, já teve experiências com todas as etapas, inclusive no sexto ao nono ano substituindo professores em algumas situações específicas. Além da sala de aula, também já foi diretora e pedagoga. Atualmente está também finalizando a sua formação superior no Prolind.

Os Planos de aulas

Quanto aos planos de aula de Irundyk, foram desenvolvidos partindo da problemática “A história do povo Tupinikim e Guarani no contexto Local, Regional, Nacional e Mundial” para turma de 1º ano. Dos vários planos e atividades enviadas, foram selecionados quatro, alguns não foram possíveis de serem analisados devido a qualidade da imagem, já que esta foi a forma para a coleta desses. Também os planos recebidos e analisados, não seguem uma sequência, ou seja, os mesmos são de datas distantes umas das outras e de meses diferentes.

No plano de aula 1, (22/3/2022) há uma roda de conversa sobre o modo de vida Tupinikim focando na localização do território Tupinikim no século XVI, também há uma atividade sobre os meios de transporte tradicional dos Tupinikim que existia no século XVI e que ainda existe hoje, a canoa, a partir da leitura de um texto “O menino Poti”.

No plano de aula dois (29/03/2022) é feita a leitura do texto “É índio ou não é índio” do autor Daniel Munduruku para discutir, o que chamo aqui de questões sobre identidade. Também faz uma roda de conversa para discutir este assunto sobre as características do indígena do século XVI e destaca “para que as mesmas resistam se identificando ainda mais como indígena”. Como atividade deste componente, os alunos tiveram que identificar no mapa o estado de São Paulo, analisar um gráfico sobre a distribuição de quantidade de indígenas segundo as regiões do Brasil. Embora não estivesse explícito no plano, infere-se que o mesmo fora escolhido pelo fato do contexto do texto escolhido para discussão.

Já no plano de aula 3 (5/4/2022), a educadora começa com uma roda de conversa, sobre os modos de vida dos Tupinikim no século XVI como moradia, caça, pesca, paralelo aos dias atuais. A mesma dá mais ênfase a moradia, que posteriormente os estudantes fazem um desenho da moradia hoje, e destaca para que estes identifiquem no desenho os cômodos. Está previsto também para os estudantes realizarem outras atividades relacionados ao tema de forma interdisciplinar com os componentes de Língua Portuguesa e História.

No último plano analisado (31/05/2022), Irundyk retoma o tema sobre as transformações que ocorreram no modo de vida dos Tupinikim alguns fatores como alimentação, moradia, vestimenta, agricultura, etc. Registrar as mudanças e permanências em um quadro. Depois no planejamento previu falar sobre os pontos de referências como forma de localização, observar os pontos de referências da aldeia a partir de uma situação problema: “ao realizar uma compra no supermercado, o caminhão irá fazer entrega na aldeia, como você escreveria a sua localização para a compra ser entregue em sua casa?”

Nos planos de aulas dessa educadora são nítidas a preocupação com os aspectos específicos do povo Tupinikim no desenvolvimento do mesmo. Em seus planos aparecem temas como Moradia século XVI e atual; Meios de Transporte tradicional e outros; Modo de vida Tupinikim: transformações e permanências; Território do Povo Tupinikim século XVI; Pontos de Referência para localização dentro da aldeia; Identidade; todos identificados no Currículo para as Escolas Tupinikim. Nos planos também são contempladas algumas atividades interdisciplinares entre Geografia, História e Língua Portuguesa.

Embora o plano seja algo pessoal que varia de educador para educador, uma das dificuldades encontradas nas análises dos planos, foi de identificar quais objetivos a atingir

considerando que eram aulas interdisciplinares e que a educadora deverá preencher o seu diário on-line com os conteúdos desenvolvidos.

No desenvolvimento da aula do dia 29/03, a educadora foi feliz em selecionar o texto de Daniel Munduruku, embora seja importante tratar a questão de identidade é necessário que a faça com bastante cautela para não gerar constrangimento étnico. Seria interessante se Yrundyk tivesse escrito algumas orientações que daria na roda de conversa entre o texto “É índio ou não é índio”, e o indígena do século XVI, assim teríamos uma melhor visão da forma que desenvolveria o trabalho, haja vista que, o termo identidade não fora explícito no plano e nem o objetivo da desmitificação do índio genérico do século XVI que a sociedade hoje quer encontrar em mais de 500 anos de massacres e de tentativas de expropriação identitária. Além disso, se a ideia for trabalhar a identidade Tupinikim, como ela coloca em “resistir se identificando ainda mais” (acredito que dá para melhorar a escrita, para não ter dualidade de interpretação na palavra resistir), poderia ter feito também para aprimorar esta questão de identidade, um estudo com fotografias da identidade Munduruku e a identidade Tupinikim. Isto mesmo, identidade e não fenótipos. Por exemplo, o cocar Munduruku e o Tupinikim, a aldeia Munduruku e aldeia Tupinikim, os artesanatos Munduruku e os artesanatos Tupinikim, dentre outros.

Mas como se constata nos planos que a educadora tem como orientação o currículo específico, nele tem toda uma orientação para que este tema, tão delicado, seja trabalhado, evitando a estigmatização da aparência e o reforço do estereótipo, tão cobrado pelos não indígenas em relação aos povos indígenas, como no objetivo do 1º ano “Reconhecer e valorizar a sua identidade étnica” e como atividade, propõe a roda de conversa, também a utilização de textos argumentativos defendendo a sua identidade étnica.

Ainda sobre os conteúdos previstos nos planos, sei que se considerarmos a ZDP de Vygotsky, os estudantes podem conseguir compreender o tema de acordo com os estímulos dados por quem as orientam, porém, nesta turma de crianças com seis anos de idade, como a educadora pediu para identificar o estado de São Paulo, devido o assunto do texto acontecer neste contexto, talvez seria mais interessante não partir diretamente para a quantidade de indígenas por regiões, mas trabalhar a quantidade de povos por estado, ou do estado de São Paulo e comparar com do ES, ou ainda, sendo o Daniel do povo Munduruku, em quais estados habita este povo, quais e quantos são os povos que habitam os estados onde tem os Munduruku, dentre tantas outras questões.

A importância, em dar estas visibilidades a estas questões mencionadas é que possibilita proporcionaria também o desenvolvimento de um dos objetivos das Ciências Sociais no

Currículo para as aldeias Tupinikim, de “valorizar a sua cultura e a de outros povos”, além de um trabalho interdisciplinar, intercultural que são umas das características básicas da EEI, prevista na educação escolar entre os Tupinikim.

4.2.5 *Educadora Xe Pó*

Assim como algumas das educadoras já citadas, Xe pó também tem uma experiência de longos anos na educação escolar entre os Tupinikim, mais precisamente 22 anos. Sempre atuou na alfabetização, também foi diretora de escola, trabalhou na educação de jovens e adultos em sua formação inicial para a educação fez o curso de Magistério Indígena, graduada em Pedagogia e especialista em Alfabetização e Letramento.

Planos de aulas

A educadora Xe pó nos enviou duas sequências didáticas e um projeto, este último tem como tema Projeto Mundo da Leitura Criativa na preservação do meio Ambiente da Aldeia. Uma sequência didática com o tema da problemática A luta pela Terra entre o povo Tupinikim e Guarani com subtemas: Território Indígena, Luta pela Terra. A outra sequência didática teve como tema “A pescaria em Comboios”, na qual foi selecionada para ser analisada, por ter sido planejada para um momento presencial com os estudantes de 1º e 2º ano, numa turma multisseriada, seguindo o critério dos planos aqui analisados em relação ao ano de 2022. A sequência didática da Luta pela Terra e o projeto do Meio Ambiente da Aldeia foram elaboradas no ano de 2021 e para um momento não presencial.

Na sequência didática selecionada, a educadora desenvolve de forma interdisciplinar e faz questão de enumerar as habilidades contidas na BNCC e no currículo estado do ES e Planos de Ensino da Semed/ Aracruz/ES. Na geografia, a educadora deixa registrado que a habilidade a ser desenvolvida será EF02GE02 que tem como foco “Comparar costumes e tradições de diferentes populações inseridas no bairro ou comunidade em que vive, reconhecendo a importância do respeito às diferenças”.

No objetivo geral ela destaca a intenção de “Valorizar os conhecimentos dos anciãos voltados para pescaria, propiciando aos alunos momentos de oficinas com práticas de culinária indígena e utilizar as receitas como guia para melhoria da sua subsistência, garantindo assim a revitalização da cultura junto ao desenvolvimento da leitura e escrita”.

Para o desenvolvimento dessa sequência, Xe pó, em muitos momentos faz a roda de conversa, com leitura de textos que foram escritos a partir de pesquisas com os mais velhos

Tupinikim. Parte desse material usado para a leitura está em livros de produção do próprio povo daquela aldeia³⁸. Também faz roda de conversa com anciãos da aldeia para falar sobre o rio, como eram as pescas, as armadilhas usadas. Também é previsto na sequência didática produção e escrita de textos do tipo relato histórico e de receitas, onde também fala da culinária tradicional e a importância do peixe na alimentação, listagem dos peixes e características, textos e prática de confecção de armadilhas para capturar peixes no rio Comboios e no mar. Também planeja aula prática na praia e no rio, além de brincadeira de pescaria e dinâmicas do paladar e do olfato.

Na sequência didática planejada por Xe pó, embora não tenha uma data do dia e mês que seria desenvolvida, não sendo possível afirmar a qual problemática do currículo específico a mesma pertence, foi possível identificar a interdisciplinaridade do tema com os componentes de Geografia, História, Ciências, Língua Portuguesa, Artes e Educação Física.

Nessa sequência didática Xe pó valorizou ao máximo as paisagens do lugar com fotos de crianças pescando no rio (usada para a elaboração do texto), fotos da praia.

Figura 23 - Crianças pescando no rio Comboios



Fonte: Sequência didática Pescaria no rio Comboios (2022).

Dentro do ensino de Geografia, identificou-se no plano o princípio da localização, tanto no sentido de local, referenciando o rio, quanto no sentido de lugar, de relações e relacionamentos que são pertencentes do povo Tupinikim de Comboios com o rio. Também é perceptível a ideia de paisagem e de regiões, além de território.

³⁸ Os Livros Memórias de Comboios volume I e II, são classificados como documentários e contos. Estes dois volumes são frutos do projeto Ma'enduara realizado na aldeia Comboios junto aos jovens e adolescentes explorando o território e ouvindo os mais velhos e sábios, "Filmando e fotografando os elementos curiosos que saltam a vista em nossas caminhadas pelas matas" (RODRIGUES, 2014, p. 5), sob a coordenação de Luzia Florêncio Rodrigues.

No entanto, uma questão crucial no ensino de Geografia que poderia ter explorado na sequência didática, poderia ter sido a cartografia, por meio do mapeamento do rio Comboios, onde nasce o rio, onde desagua, quais são os pesqueiros, quais tipos de peixes podem ser encontrados em cada um dos pesqueiros, onde são os lugares que crianças pescam, onde são os lugares que os adultos pescam. Além do mapeamento, poderia ter explorado também os desenhos das crianças em relação ao rio, desenvolvendo o pensamento geográfico operacionais, segundo o que nos mostra Cavalcanti (2019, p. 97), o de “observação, descrição, imaginação, memorização, representação e significação”, explorando-os por meio da noção de espaço geográfico.

4.3 Considerações sobre o ensino da geografia entre os Tupinikim a partir dos planos de aulas

Nas linhas a seguir descreverei não conclusões fechadas a respeito dos planos de aulas analisados, mas uma leitura analítica sob o olhar de alguns contornos necessários ao Ensino da Geografia, até porque, embora o que se planeja, se planeja pensando a prática, o desenvolvimento do que se pensa até chegar na prática há vários fatores envolvidos. Afinal, tamanha é a tarefa e a responsabilidade do ensinar se considerarmos os vinte e cinco itens colocados por Paulo Freire (1996) em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, onde faz as proposições do que se é necessário nas práticas educativas, teríamos um educador mais reflexivo de suas ações em si, no outro, no entorno e mais completo em suas práticas pedagógicas. Sim, mas completo não no sentido de perfeição, e sim o que está sempre em busca e aperfeiçoamento. Como disse este grande educador: “O que testemunha de mim é o que eu faço, e não o que eu falo. O que eu faço é o que fala de mim”. Esta é uma reflexão muito prática em um paralelo entre o planejar, o saber e o fazer.

4.3.1 Conceitos da Geografia

Para iniciar este diálogo, vamos abordar primeiro o que é conceito e o que é categoria na geografia, pois estes termos são comumente usados como sinônimos. No entanto há uma diferenciação quanto a aplicabilidade destes. Cavalcanti (2019, p. 103) vai dizer o seguinte acerca destes termos:

Os conceitos são concepções amplas e genéricas sobre os fenômenos da realidade, possuem algumas estabilidades, mas são dinâmicos e estão em constantes movimentos. A categoria, na produção científica, é a dimensão estável do conceito e constitui o arcabouço da área científica de referência, uma terminologia e seus atributos mais elementares, e é utilizada na produção do conhecimento.

Em outras palavras o conceito está no sentido da palavra, a significação, e a categoria é quando este conceito é aplicado, ou “vira uma ferramenta de trabalho”. E assim resume Cavalcanti (2019, p. 103) “categorias são conceitos utilizados na análise geográfica”, sendo assim, quando se faz a análise o faz utilizando o conceito aplicando-o categoricamente.

Nos planos de aulas foram percebidos, ora explícitos, ora implícito, os conceitos e categorias da Geografia.

O quadro a seguir mostra alguns conceitos que foram identificados nos planos analisados.

Quadro 5 - Conceitos Geográficos Identificados nos Planos de Aulas de acordo com os apresentados na BNCC

CONCEITOS	FORMATO EM QUE SÃO APRESENTADOS
Território	<ul style="list-style-type: none"> • Andanças pela comunidade • Mapa do trajeto casa e escola; Localização no Google Maps • Nome da Aldeia (origem) • Moradia (espaço de vivência) • Conceito prescrito • Modo de vida século XVI e atual • Localização do território século XVI • Leitura de textos, contos e mitos que fazem parte da cultura Tupinikim
Paisagem	<ul style="list-style-type: none"> • Desenho dos trajetos • Pontos de referência • Análise de imagens • Andanças pela aldeia • Questionário sobre paisagens • Conceito prescrito • Desenho das moradias
Região	<ul style="list-style-type: none"> • Conceito prescrito • Trabalho com mapas das macrorregiões do IBGE • Estudo das cinco Macrorregiões • Gráfico temático: quantidade de indígenas por região • Pescaria no rio Comboios • Andanças pela comunidade

Lugar	<ul style="list-style-type: none"> • Desenho do trajeto da escola e casa • Pontos de referência • Casa/moradia/espço de vivência • Nome da aldeia • Conceito prescrito • Alimentação tradicional: moquenhar com peixes do rio Comboios • Andanças pela aldeia
Natureza	<ul style="list-style-type: none"> • Paisagem natural • Clima do Espírito Santo • Materiais para a construção das casas tradicionais século XVI • Modo de vida Tupinikim • Andanças pela aldeia (rio, praia) • Confeção de armadilhas para pegar peixe • Alimentação tradicional

Fonte: Organizado pela autora, 2023.

O conceito mais usado nos planos de aulas foi o de paisagem. Ofeopé parte da realidade dos estudantes. A metodologia utilizada por ela é a roda de conversa. A roda de conversa é uma metodologia assertiva, pois por meio desta exprime compreender o que pensa a criança sobre determinado assunto, como uma sondagem, ou até mesmo, por meio das perguntas direcionadas e precisas, instigar o estudante para tal, despertando também o que já sabe sobre o assunto. Também possibilita fazer as intervenções necessárias e o que precisa ser implementado e investigado para se chegar ao objetivo traçado.

Outra questão que se pode identificar no plano desta educadora, é que ela não trabalha o conceito de paisagem de forma isolada, ela coloca na roda de conversa, proporcionando os estudantes a pensarem sobre paisagem. Embora não esteja escrito no plano o que foi feito depois desta roda de conversa, mas abriu uma possibilidade de identificar os tipos de paisagens, o que poderia ter explorado, como é? Porque é assim? Mudou alguma coisa? Porque mudou? Há alguma relação deste espaço / paisagem com a cultura? Dentre tantas outras indagações que poderiam ser discutidas e levada a cabo a busca pelas respostas.

Neste instante a paisagem é colocada pela educadora como categoria instigando na roda de conversa os estudantes, de uma certa forma, fazerem um mapa mental das paisagens de suas casas. Mosapyr também trabalha a questão das paisagens e por meio de imagens. Interessante que aqui, ela expõe imagens de um cotidiano, porém em uma escala um pouco mais ampla, a do município.

O conceito de paisagem é crucial no ensino e aprendizagem da Geografia, pois este possibilita ao estudante a compreensão do espaço em que vive, espaço este, que como disse

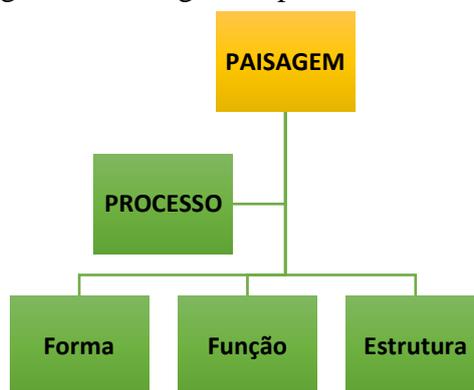
Cavalcanti (2019, p. 123) “é memória viva de um passado já morto, mas que está impregnado de significados, portanto participando de uma memória viva”.

É como em uma exposição de quadro, as pessoas passam tempo observando aquele quadro que se perguntar a cada um o que vê, ou que sente, ou outra questão, cada um vai relatar o mesmo quadro/paisagem de uma forma “diferente e única” segundo a sua experiência.

Mas se em cada experiência a paisagem tem forma única, o que cabe, então, ao ensino da Geografia escolar quanto a esta categoria? Cavalcanti (2019, p. 125) vai dizer que: “Dessa maneira para a Geografia Escolar fica a tarefa se ampliaremos modos de ver a paisagem, para se aprender a ter uma experiência mais completa com ela e perceber aspectos poucos visíveis, poucos destacados e valorizados”. Mas como o fazer?

Verdun e Puntel (2010, p. 81-82) com base em Berque (1995) e Verdun (2007) vão nos apresentar um roteiro para a leitura de paisagens, “descritiva, sistêmica e perceptiva”. Além disso, discorrem que para fazer a análise do espaço geográfico por meio das paisagens, propõe uma definição em quatro critérios: “Forma, função, estrutura e dinâmica” (VERDUM e PUNTEL, 2010, p. 82-83). O que estes autores propõem encontra no que diz Straforini (2002) sobre as categorias analíticas e filosóficas na busca pelo Todo. O autor explica que, na busca pelo todo, há uma análise sobre a forma (a parte visível), a Função (valor conferido pela sociedade, a forma), a Estrutura (a complexidade) e o Processo, que por sua vez, permeia a relação entre forma, função e estrutura. Veja uma tentativa de organizar em um esquema sobre o que dizem os autores.

Figura 24 - Infográfico para análise de Paisagem



Fonte: Organizado pela autora, com base em Verdun e Puntel (2010) e Straforini (2002).

A princípio, aparenta ser algo muito complexo para as turmas do Ensino Fundamental I, no entanto Straforini (2002, p. 103) nos diz que:

Não se espera a criança de sete anos compreender toda a complexidade... No entanto priva-la de estabelecer hipóteses, observar, enumerar, classificar, descrever, representar e construir suas explicações do que está a sua volta, é uma prática que não condiz mais com o mundo atual.

Claro que isto não pode acontecer de qualquer forma, no entanto falaremos a seguir na formação do pensamento geográfico e como se dá a formação dos conceitos na criança do ensino fundamental.

Ambas as professoras também abordaram a questão do espaço. Embora não se trabalhou com a construção do conceito em si, colocou os estudantes a analisar, descrever, representar o espaço, afinal, os fatos e os fenômenos ocorrem no espaço, então, este é um conceito macro que permeia todas as discussões em torno dos conceitos estruturantes apresentados pela BNCC.

Reconhecendo que o principal conceito da geografia é o espaço, no caso, o espaço geográfico, Carlos (2019, p. 15), vai dizer que o espaço é um conceito abstrato que também está presente em outras disciplinas, porém na geografia ele “ganha materialidade”, passando assim a dar “identidade” a Geografia, pois reconhece o espaço “como uma condição da existência”. Segundo Lessan (2009, p. 48) “a noção de espaço é apreendida nos primeiros anos do Ensino Fundamental, a partir da construção das noções constitutivas do conceito de localização”, situação esta que foi identificada nos planos de aulas das educadoras, no estudo das moradias, das paisagens, da localização, e até mesmo, no estudo das regiões, que embora não focou na significância e no sentido de, deu-se uma ideia de limites e fronteiras dos espaços.

4.4 A formação do pensamento geográfico

Trabalhar a formação do pensamento geográfico não é uma tarefa fácil, exigem muitos esforços e também que o educador tenha a consciência do que é, e também saiba raciocinar de tal forma, que aliás, é o educador quem media este processo de ensino e aprendizagem proporcionando o estudante a pensar geograficamente.

Um dos caminhos para se levar ao pensamento geográfico nos é indicado por Cavalcanti (2019), Straforini (2002) e outros autores que afirmam ser *a realidade* o ponto de partida. Straforini (2002, p. 102) é convicto ao afirmar ser “o lugar como ponto de partida nas séries iniciais”, no qual, o chama de “O conceito de realidade ou imediato concreto”. O lugar sugerido por ele não é de maneira linear, ou simplesmente pelo conteúdo, pelo contrário, o global está inserido no local. Temos um exemplo bem típico dos tempos atuais, a pandemia do Covid-19.

Analisando este fenômeno e suas afetações, as crianças talvez não tenham a ciência de toda a dimensão, mas elas foram afetadas no lugar/local por este fenômeno que é global, ou por ter sido infectada, ou um parente, talvez uma perda de alguém bem próximo, a mídia que embora limitada, quando acessível impacta a criança, a escola que fechou fisicamente, os costumes do dia a dia que tiveram que ser ressignificados, enfim, uma série de afetações na realidade da criança. E isto comprova o que Cavalcanti (2019, p. 107) afirma, que pensar desta forma, “Indica-se como este propósito que, ao estudarem os temas, devem-se ir do local ao global e deste ao local, mas sem linearidade”.

Cabe então nesta situação ao papel do professor, “auxiliar na construção desse todo articulado” (STRAFORINI, 2002, p. 103). Cavalcanti e Straforini também apontam como relevante o professor se atentar para desvendar e despertar isto na criança. O que alicerça este raciocínio dos autores, são os estudos feitos por eles acerca da teoria de Vygotsky sobre o processo de desenvolvimento dos conceitos na criança, nos afirmando que, “o conhecimento científico nunca chega pronto, de forma acabada, como aquilo que o adulto quer pensar”, além disto, é preciso considerar que “os conceitos são construídos socialmente”.

Para se ensinar a raciocinar geograficamente se faz necessário a formação de conceitos geográficos. Segundo Cavalcanti (2019, p. 146) “os conceitos geográficos são instrumentos que interferem na realidade do sujeito (aluno) com o mundo (a realidade estudada, os conteúdos geográficos)”.

Partindo desse pressuposto, tanto Cavalcanti, quanto Straforini vão comungar com a ideia do Desenvolvimento da Zona Proximal (ZDP), na qual a escola pode oferecer de modo pensado e planejado para que o estudante desenvolva outras abordagens que por si só, não teria condições, ou talvez, teria dificuldades. Straforini (2002, p. 106) afirma que “O papel da escola e do ensino da Geografia nas primeiras séries do ensino fundamental é criar esse espaço entre a manipulação consciente e a manipulação intermediada pelo professor”. No caso, é isto que “Vygotsky (1998) vai chamar de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)” (STRAFORINI, 2002, p. 106).

Para contribuir com o desenvolvimento do pensamento geográfico no estudante, algumas das educadoras planejaram dedicar-se a noção do espaço, a leitura do lugar, da moradia por meio do diálogo e de desenhos, importante e fundamental para posteriormente desenvolver as noções de cartografias. Quando as crianças desenharam o trajeto de suas casas até a escola, muitos foram os esforços pra os estudantes colocarem no papel o seu espaço vivido elaborando o mapa mental, dando conta de representa-lo no papel. Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 294) diz que as crianças, “São capazes de apresentar, por meio da fala ou de uma escrita

figurativa, o traçado desse roteiro com algumas referências básicas...” e continua, “Todos os trajetos tem como uma estrutura básica uma sequência espacial, ou seja, uma ordem espacial associada a um deslocamento no espaço em um período de tempo”.

Outro arranjo mental por parte das crianças empregada na hora de elaboração do desenho da moradia são as relações topológicas. Quando a educadora instrui que neste desenho é preciso ter os cômodos da forma mais completa possível, foi necessário a criança usar as noções topológicas ao fazê-lo. As relações topológicas, podem ser descritas como as noções de acima, embaixo, ao lado, esquerda direita, perto, longe, dentro, fora, antes, depois, entre, etc.

Além destes outros caminhos foram percorridos pelas educadoras para o desenvolvimento do pensamento geográfico, que embora poderia ter sido explorado um pouco mais, ficou mais no plano de localização dos estados e das fronteiras por meio do uso de mapas. A cartografia é uma das veias principais da Geografia, no entanto se faz necessário trabalhar de modo que desperte no estudante o interesse pelo mesmo. Sobre isso:

O conhecimento geográfico e geopolítico dos territórios necessita da visão geral de sua territorialidade, de reconhecimento e localização de sua organização físico-territorial e de sua forma e distribuição. A simples percepção visual ligeira de uma imagem não permite real conhecimento. PONTUSCHKA, PAGANELLI E CACETE (2009, p. 302).

De todo não é ruim a forma como a professora abordou as regiões com o uso do mapa, ou o estado afinal, trabalhar as fronteiras é relevante no ensino da Geografia quanto aos princípios de localização e extensão. Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009) em seus escritos sobre o desenho do território, fizeram um estudo em que constatam uma deficiência nos estudantes em não reconhecerem os territórios demonstrados na pesquisa, e diz acreditar que pode ser a ausência de trabalhos com mapas nas escolas.

Já vimos que trabalhar por meio da realidade é um dos caminhos para se chegar ao desenvolvimento do pensamento geográfico, e isto, as educadoras, com exceção de uma, fizeram com muita notoriedade. A leitura da paisagem do lugar, a representação do lugar, a casa que é um lugar e está no lugar de vivência. A pesca no rio Comboios, envolveu todo um conhecimento, um saber tradicional, que presente no modo de vida Tupinikim em geral, mas também uma questão de lugar, afinal, o rio Comboios, só existe na Terra Indígena Comboios onde se localizam apenas duas aldeias, além de uma geografia específica, ou ainda, em nenhuma das outras aldeias de outros territórios Tupinikim de Aracruz/ES, os alunos irão poder pescar por exemplo, um peixe piranha, que dentre estes, só existe no rio Comboios.

Uma das educadoras trabalhou a questão do Brasil, das regiões, e do estado em que se localizam os estudantes, isso também é lugar. No entanto quando não se tem maiores referências o estudante embora se localize no, pode não se sentir participante do.

4.5 Os planos de aulas e os princípios da educação escolar indígena presentes no currículo específico e diferenciado

Discorrendo acerca dos planos de aulas aqui analisados e os princípios da educação escolar indígena juntamente com o que é apresentado no currículo das escolas indígenas, pode-se perceber algumas questões associadas ao tema que cabem nos princípios da interculturalidade, e de uma educação específica e diferenciada.

Roda de conversa, esta metodologia tradicional, faz parte da educação indígena, aquela que lhe é nata, onde não somente a criança, mas a pessoa Tupinikim, aprende e/ou ensina. Aprender o que se quer aprender, ensina o que se quer ensinar ou que se quer que se aprenda; contar os causos, ensinar a história e aprender a história, os ritos, enfim, na roda também se aprende e ensina a ser um autêntico Tupinikim. Na roda de conversa, há conexões entre si, a questão do olho no olho, prestar atenção no outro para ouvir, ou para falar. É uma metodologia que está presente não só nas escolas indígenas, mas que também fazem parte desta educação que lhe é específica, levando a uma valorização também cultural.

A roda tem toda uma metodologia indígena Tupinikim presente, todo um saber que lhe é próprio. Por exemplo, a discussão sobre a educação escolar indígena, iniciou com uma roda de conversa no quintal do seu Olindo. As histórias do povo são transmitidas em uma roda de conversa entre sábios, crianças, jovens e adultos, no dia a dia se faz a roda de tambor para dançar, para contar causos, para renovar o espírito, para dançar, enfim, um símbolo e saber único, próprio de cada povo.

O estudo do meio, esteve presente nos planos de aulas registrados aqui. Partir da realidade dos estudantes, proporcionou a estes, ainda que em recortes, compreender a história, ou parte dela, em relação ao povo Tupinikim. Nos diálogos, embora não se tenha a noção real do que aconteceu, mas pelos caminhos traçados no plano, foi possível perceber também a valorização da memória oral, ou da oralidade em si, pois embora sejamos um povo letrado, a cultura em si, ela é de memória oral.

Outra atividade elaborada foi a aula de campo, em que os estudantes puderam perceber e sentir de forma mais concreta este entorno de forma sistematizada. No estudo do meio, há

uma gama de saberes tradicionais que só conseguiria descreve-los aqui como aconteceu, se tivesse vivenciado esta prática que fora planejada.

Por exemplo, no estudo do meio nas andanças pelo território da aldeia, há muitas questões de sabedorias tradicionais envolvidas como, o nome das coisas (construções, vegetações, animais), o lugar dos mitos, a região da mata de restinga, da mata Atlântica, do Manguezal, o espaço onde se danças, onde acontecem os rituais, as reuniões, dentre tantas outras questões.

Quando a educadora trabalhou a moradia como um espaço de vivência, poderia ter envolvido uma diversidade de conhecimentos, que poderíamos destacar, como a Geografia Tupinikim, uma casa, não é apenas uma construção, e se foi colocada no contexto como um espaço de vivências, ela se estende para o quintal. No quintal, estão as árvores de frutas, os “matos” para fazer o remédio, o espaço que se brinca. Que também, pode ter a moradia de uma tia, dos avós.

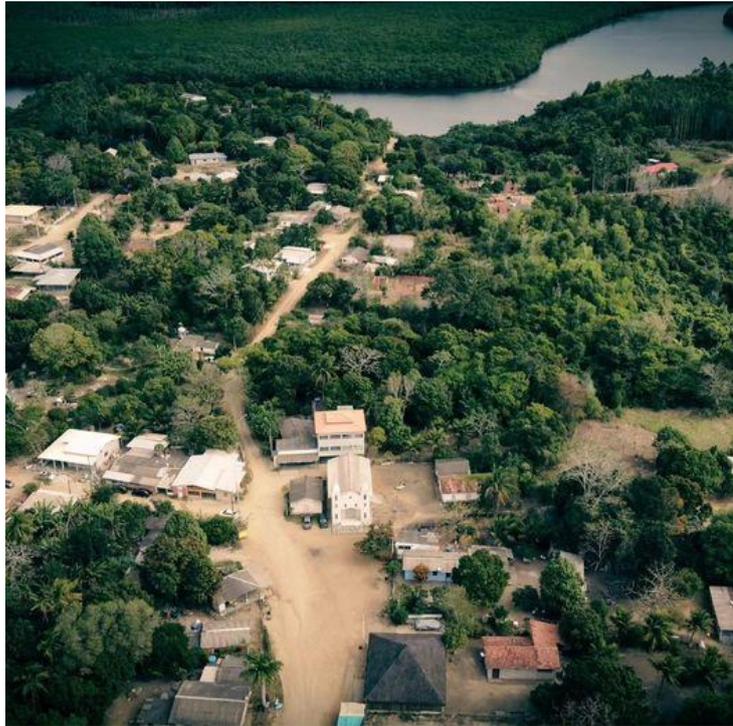
Nos desenhos ou mapas mentais dos trajetos, há uma geografia específica envolvida, Geografia que está carregada de significações. Como não temos os desenhos dos alunos em mãos para serem estudados, e nem era esse o objetivo, veremos na prática um desenho feito por um grupo de educadores indígenas Tupinikim, na formação continuada para currículo indígena (2023) carregado de significações e sabedorias geográficas do povo Tupinikim.

Figura 25 - Cartografia Social do Tabual



Fonte: Professores Tupinikim - 2023.

Figura 26 - Área representada na cartografia social



Fonte: Helem e Pietro, https://www.instagram.com/phphotos___/.

Este desenho está centralizado na Okara (espaço central) da aldeia Caieiras Velha. Nele temos a referências principal de localização para os moradores dessa aldeia, que é o rio Piraque-Açu e o manguezal. Depois que fizeram o asfalto cortando a aldeia, este também agora é uma referência. As igrejas que aparecem nas imagens, fizeram questão de estar aí, por uma razão, o mito da Serpente gigante que fica abaixo da igrejinha ao lado da grande. A acabana que é um local onde acontecem as reuniões para as tratativas das questões da aldeia, ou outras funções necessárias. A localização do tabual que fica numa área de brejo entre o manguezal e a mata. Logo acima na imagem, as vestimentas tradicionais (tanga e bustiê), o cocar e a esteira que são feitas de taboas, retiradas do tabual. Também tem um bebê que ao nascer, o pai tem que ir ao taboal, retirar a palha da taboa, queimar e torra, para jogar as cinzas na invide (umbigo) na criança para secar, cair e cicatrizar melhor.

Percebe que há uma relação de ligação dos Tupinikim com este espaço, e os espaços em si não são isolados.

Os professores poderiam ter simplesmente desenhado apenas o tabual como materia prima para a confecção de artesanatos e artefatos do povo, ou seja, o espaço físico, no entanto, há uma relação, um saber específico que lhe é próprio onde desenharam não simplesmente um espaço físico, mas um espaço vivido de territorialidades do povo, do corpo, da dança, dos

saberes em geral, permeados por conhecimentos cosmológicos, filóficos, medicinal dentre outros que lhes são próprios.

Neste sentido, para identificar com mais precisão a Geografia Tupinikim nos planos de aulas nos estudos do meio, dever-se-ia a necessidade de analisar os resultados das atividades em si, após serem desenvolvidos os planos de aulas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciarei este ensaio para a conclusão no sentido de que no processo de ensino e aprendizagem não há algo fechado em si e acabado, sempre há o que aprender e aperfeiçoar, e muitas vezes se faz necessário desaprender para poder aprender novamente, afinal, “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 1996, p. 23).

Ensinar e aprender são verbos que não se conjugam isolados. Ensinar em Geografia exige antes de tudo, ter esta sensibilidade (aprender - ensinar) do observar, do descrever, analisar e para além disto, aprender a aprender a ler mundos, o seu mundo, o mundo do estudante, não de forma romantizada, ou como um “muro de lamentações”, ou apenas tecnicista, mas ler com o olhar geográfico, com o pensamento Geográfico sobre os mundos do Todo, este todo, de acordo com o que diz Straforini (2002), a totalidade, que é o espaço geográfico. E neste sentido de mundo, corroborar para o outro (estudante) desenvolver o pensamento geográfico sobre o lugar, uma vez que lugar é onde se cria as relações, relações que nem sempre são amistosas, mas são lugares, lugares dentro de outros lugares, atingidos por fenômenos de outros lugares, outros mundos.

Lugar, este é o ponto de partida, segundo Cavalcanti (2019), Straforini (2002), que deu a base epistêmica para o desenrolar desta pesquisa, porque dentro deste lugar, existem conexões que necessitam também de técnicas para fazer sentido e ter resposta quanto as questões: Onde? Quando? Porque aqui e não ali? Perguntas essas, conceituadas por Cavalcanti (2019) como perguntas geográficas. E acrescento, porque aqui e ali, se são espaços construídos de forma diferentes pelas relações constituídas entre seres humanos e natureza e entre si, enquanto seres sociais?

E este pensamento, necessita de afinar, apurar para enxergar, ter sentido e se sentir parte. O afinar, não se adquire de qualquer jeito, necessita de direcionamentos, princípios, os princípios das categorias analíticas filosóficas comungados com os princípios, ou categorias do ensinar da Geografia (analogia, diferenciação, conexão, distribuição, extensão, localização e de ordem) que podem ser revelados no estudo das categorias estruturantes (Paisagem, Território, Lugar, Região e Natureza), para assim desenvolver o pensamento geográfico, que se pode dizer que é a plenitude ao compreender em suas práticas cotidianas a lógica espacial dos fatos e fenômenos ocorridos.

Neste contexto, o ensinar Geografia nas escolas Tupinikim proporciona, conforme descrito no currículo um olhar para a sua realidade, de modo que esta possa contribuir para a reafirmação identitária, do seu lugar, o seu lugar no mundo conforme os seus princípios, e o

mundo em seu lugar, que muitas vezes são impactos dos tempos em seus espaços, em suas histórias, que impacta diretamente o seu bem viver, que uma vez territorializados, foram desterritorializados e posteriormente, reterritorializando espaços outros, que perpassam cotidianamente os três tempos num movimento de ciclo, segundo o pensamento Tupinikim, “Vivemos os três tempos, o passado, o presente e o futuro [...]”, Lauro Martins - liderança Tupinikim.

Os planos de aulas aqui analisados, mesmo que sua análise seja limitada, uma vez que experienciar estes em sua prática proporcionariam uma investigação mais refinada do Ensino da Geografia em seus contextos, não há dúvidas de que este Componente é crucial para atingir os objetivos da Educação Escolar Indígena.

No Currículo para as escolas indígenas, embora não se separe a Geografia como um componente curricular, fica evidente o estudo da realidade como uma metodologia para o ensino deste componente e a compreensão do seu espaço, que é específico e diferenciado, mas que também vislumbra neste, impactos de outros fenômenos. Por meio do ensino da Geografia é possível entendê-lo, enquanto espaço de múltiplas territorialidades, mas ao mesmo tempo, tão específicas e próprias do povo. Por meio do ensino da Geografia, se faz oportuno, além de compreender o território, também abrir possibilidades para buscar “gerir” este espaço a seu modo de vida tendo em vista sempre a sua autonomia identitárias, de subsistência e resistência.

Fica evidente no RCNEI (1998) e no Currículo para as Aldeias Tupinikim (1998), que o Ensino da Geografia não está fechado dentro dos limites da aldeia ou do território, o ensino da Geografia ultrapassa estas questões. Comungando dos mesmos pensamentos de Gama, Souza e Serrão (2020, p.18) “a Geografia atua sim como um instrumento de resistência”. Quando as educadoras preparam uma aula problematizando aspectos culturais e de identidade, ou ainda, considerando neste contexto de ensino, as próprias problemáticas definidas no currículo específico, não há dúvida de que o lugar da Geografia nas escolas tem a responsabilidade da busca pela alteridade Tupinikim, vivido numa espacialidade que é reflexo de uma Globalização perversa para as comunidades tradicionais, num sistema de marginalização do outro na busca pelo poder e o ter.

Embora a Educação Escolar Indígena tenha vivido esta globalização esmagadora de imposição, estes povos conseguiram num sistema de articulação dizer a educação que ser quer e a que não quer nos diferentes povos e contextos e por direitos originários, reflexo este que se vê na EEI entre os Tupinikim.

Nesta pesquisa foi possível constatar, que há um ensino de Geografia na educação escolar indígena entre os Tupinikim, e ainda que embora de uma forma limitada, nos planos de

aulas, de quatro, das cinco educadoras há um grande esforço em trabalhar os contextos gerais do povo Tupinikim e específicos por aldeia, a começar pela realidade dos estudantes enquanto povo.

Também se evidenciou nos planos de aulas apresentados, parte da pedagogia específica do povo Tupinikim por meio da Roda de Conversa, por ser pertencente ao povo, ao ler os planos de aulas, estes também me chamavam para uma roda de conversa com estas educadoras para vivenciar este momento e entender a relação de cada uma com o ensino da Geografia nestas realidade, pois a roda em si, há uma significância de viver, de espiritualidade, além do aprender e do fazer, que não pode ser experienciada devido as intempéries ocorridas no meio do caminho para a “liberação de entrada no território” segundo as exigências do CNPq, em conformidade com a Instrução Normativa nº 001/PRES/1995 da FUNAI, situação antagônica, haja vista que pertencem ao território. Mas que hoje, embora concordo que deva existir a documentação que regula, poderia se pensar esta normativa também para pesquisadores indígenas que pertencem ao território pesquisado, haja vista que é uma realidade em todo o território, onde os próprios estão também territorializando estes espaços da pesquisa científica, saindo da condição de pesquisado pelo não indígena, para pesquisador indígena.

Ficou evidenciado neste trabalho que a formação específica e diferenciada causa um impacto muito grande ao se ensinar a Geografia quanto a realidade específica do povo, nos planos de aulas da educadora que não possui uma formação específica e diferenciada, fica evidente a falta do ensino contextualizado da Geografia. É bem verdade que, além de não ter muita experiência na EEI, o currículo específico, não contribuiu muito para a orientação nos planejamentos dos planos de aulas, pois este na parte que cabe as Ciências Sociais, evidenciou muito a História em detrimento a Geografia, além da escola no ano de 2022, não ter uma pedagoga indígena, sendo um desafio não só para esta educadora em si, mas de um modo geral.

Uma outra questão constatada neste trabalho, é que o Currículo Específico e Diferenciado faz uma diferença enorme para o ensino da Geografia no contexto indígena, as educadoras que tinham acesso a este currículo mais completo, conseguiu com mais propriedade dar conta da especificidade do povo, afinal, o currículo é poderoso, além de ser uma questão de identidade, como aponta Silva (2005). E é neste sentido, que o Currículo para as Aldeia Tupinikim está passando por um processo de revisão iniciado em 2019, que embora esteja numa caminhada de três anos, interrompido pelo lockdown da pandemia da Covid-19, os Tupinikim são protagonistas deste processo, não fazem apenas os educadores, há todo um envolvimento da comunidade, ora por meio de oficinas, de conversas com liderança, com os anciãos, com a participação de diferentes membros das comunidades.

Embora tenha sido possível evidenciar as questões específicas e diferenciadas da EEI nos planos de aula em consonância com os princípios do raciocínio geográfico e os conceitos básicos da Geografia, ainda se percebe alguns desafios na EEI e no Ensino da Geografia, a constar, a formação específica e diferenciada continuada e inicial, haja vista que nem todos os educadores a possuem. Formações que destaquem o ensino da Geografia, uma vez que nos programas de formações continuadas nas diferentes esferas (municipal, estadual e federal) para o Ensino Fundamental anos iniciais, prevê a alfabetização da língua portuguesa e matemática, esquecendo-se dos outros componentes curriculares. Também é desafio na EEI fazer ser executado em sua plenitude os direitos em todos os sentidos desde a implementação, a organização e o desenvolvimento da educação escolar indígena. No caso da EEI em Aracruz/ES, também tem o desafio de se fazer as leis relacionadas especificamente sobre esta modalidade, haja vista que somente no ano passado foi aprovado pela câmara municipal no Artigo 2º da Lei nº 4.506 de 3/8/2022 uma lei específica sobre os povos indígenas do município.

Por conseguinte, se percebe que há uma necessidade de continuar a pesquisa sobre o Ensino da Geografia, considerando que as possibilidades de análise não se esgotam neste trabalho, pois é importante vivenciar os planos de aulas nas práticas contextualizadas das escolas, para que seja possível, constatar que os estudantes chegaram a entender o seu cotidiano, por meio dos estudos de fenômenos espaciais, também para se chegar a uma lógica do que os educadores entendem teoricamente e na prática sobre o pensamento geográfico, para poder levar o estudante a sua autonomia para o pensamento geográfico.

Por fim, embora se perceba a necessidade de continuar a pesquisa, evidencia-se que o Ensino da Geografia nas escolas indígenas, segundo o planejamento curricular e dos recortes dos planos de aulas, a princípio, leva o estudante do Ensino Fundamental, anos iniciais, aos primeiros passos para o desenvolvimento do pensamento geográfico considerando a sua importância enquanto disciplina para além da compreensão da totalidade vivida, o fortalecimento identitário e cultural, não apenas deste povo, mas deixa também aqui nas entrelinhas deste trabalho, proposições para o ensino da geografia nas EEI em geral.

REFERÊNCIAS

Bibliográficas

ALMEIDA, Andrea Cristina. **Consciência Argumentativa entre as educadoras Tupinikim-ES que atuam nas primeiras séries do ensino fundamental nas escolas indígenas, 2007.** Dissertação (Mestrado em Currículo) - Programa de pós-graduação em Currículo Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- São Paulo, 2007.

ALVARENGA, Estelbina Miranda. **Metodologia da investigação quantitativa e qualitativa.** 2. ed. Assuncion: Gráfica Sab, 2012.

ARACRUZ. **Pensando e Fazendo Educação: fundamentos e concepções que norteiam a política educacional no município de Aracruz.** Secretaria Municipal de Educação. Prefeitura Municipal de Educação de Aracruz, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70. (1979).

BASTOS. Maria Clotilde Pires. Daniela Vitor Ferreira. **Metodologia Científica.** Editora e Distribuidora Educacional S.A, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.**

BRASIL. **Lei n. 9.424,** de 24 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais para a formação de professores indígenas.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, SEF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola.** Cadernos SECAD 3. Brasília: SECAD/MEC, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.** Brasília: MEC, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018.

BUITONI, Marísia Margarida Santiago. **Geografia: ensino fundamental** (Coleção explorando ensino v.22). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2010

CARLOS, Ana Fani Alessandri; CRUZ, Rita de Cássia Ariza da. (org.). et.al. **A Necessidade da Geografia.** São Paulo: Contexto, 2019.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Cotidiano, Mediação Pedagógica e Formação de Conceitos: Uma Contribuição de Vygotsky ao Ensino de Geografia.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 185-207, maio/ago. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de geografia na escola.** Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 45 – 47

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Pensar pela Geografia: ensino e relevância social.** Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019

CELLARD, A. A Análise Documental. In: POUPART, J. et al. (Orgs.) **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** p. 295 - 316. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. 3ª edição.

COLLET, Celia Letícia Gouvêa. Interculturalidade e Educação Escolar Indígena. In. **Caderno de Educação Escolar Indígena.** 3º Grau Indígena. Barra do Bugres: UNEMAT, v.2, n1, 2003

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº2, de 1º de julho, 2015. <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/terras-indigenas> Modalidades de Terras Indígenas. Acesso em 16/07/2021.

COTTA, Graça. **A Pedagogia do Texto e o Ensino Aprendizagem das Ciências Sociais.** Vitória: IDEA, 2002.

COTTA, Graça. **Fragmentos da História do Povo Tupinikim do Espírito Santo.** Vitória/ES, 2004.

DOMENE, Marina Gialluca. **O Diabo em Anchieta: A representação do diabólico no Brasil dos quinhentos.** São Paulo, 2020. p.159. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

EDUCADORES, Índios Tupinikim e Guarani. MUGRAB (org). **Os Tupinikim e Guarani na Luta pela Terra.** Brasília: MEC; SEF, 2001.

ESTIGARRIBIA, Antonio. Trecho de um relatório apresentado pelo inspetor à a Diretoria do Serviço de Proteção ao Índio, no ano de 1912, relativamente aos índios do rio Doce. Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Espírito Santo, Vitória, n. 7, p.12-52, 1934.

FLEXOR, M. H. O. Diretório dos Índios do Grão-Pará e Maranhão e o Direito Indiano. **Politeia - História e Sociedade,** [S. l.], v. 2, n. 1, 2010. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/politeia/article/view/3958>. Acesso em: 16 ago. 2022.

FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **A vida dos Tupiniquim no Espírito Santo em meados do século XX.** et al. Santo, Marco Antônio do Espírito (org) Política Indigenista Leste e Nordeste Brasileiros. Brasília: FUNAI/DEDOC, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Entrevista com Paulo Freire. <https://youtu.be/fs2r6iPtOmo>. Acesso em 2022.

GAMA, Fernanda Cavalcante. et.al. **A Importância da Disciplina de Geografia para a Educação Escolar Indígena.** UFAMBR, Manaus, v. 2, n.1, art. 2, pp. 13-21, janeiro-junho, 2020. Disponível em <<http://www.periodicos.ufam.edu.br/ufamb>>

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE-Revista de Administração de Empresas,** v. 35, n. 2, mar-abr, p.57-63, 1995.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

HEIDRICH, Álvaro Luiz, HEIDRICH, Bernardete Beschorne. Reflexões sobre o estudo do Território. In. BUITONI, Marísia Margarida Santiago. **Geografia: Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2010, v.22. p.111-133

LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. -São Paulo: Atlas, 2003

LESANN, Janine. **Geografia no Ensino Fundamental I**. Belo Horizonte, MG: Argymentvm, 2009.

LEITE, Cristina Maria Costa e Sidnei Felipe da Silva. Reflexões sobre o Ensino de Geografia em Escolas Indígenas. **Revista Okara: Geografia em Debate**. João Pessoa, PB, v.12, n.I, 2018, p.80-101.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Maria do Socorro Bezerra e MOREIRA, Érika Vanessa. **A Pesquisa Qualitativa em Geografia**. Caderno Prudentino de Geografia, Presidente Prudente, v.2, n.37, p.27-55, ago./dez. 2015.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

MAGALHÃES, Edvard Dias (org.). **Legislação Indigenista Brasileira e Normas Correlatas**. Brasília: FUNAI/DEDOC, 2002.

MAGALHÃES, Gledson Bezerra e NETO, Francisco Otávio Landim. **A Geografia e a Educação Indígena: uma análise dos documentos normativos**. Revista Brasileira de Educação Geográfica, Campinas, v. 3, n. 5, p. 82-97, jan./jun., 2013

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

MEC. As leis e a Educação Escolar Indígena. In. Parâmetros em Ação da Educ. Escolar Indígena. Org. GRUPIONI, Brasília, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza e COSTA, António Pedro. Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, n.40, p.139-153,

MOREIRA, Marco Antonio. **Linguagem e Aprendizagem Significativa**. Conferência de encerramento do IV Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa, Maragogi, AL, Brasil, 8 a 12 de setembro de 2003. Versão revisada e ampliada de participação em mesa redonda sobre Linguagem e Cognição na Sala de Aula de Ciências, realizada durante o II Encontro Internacional Linguagem, Cultura e Cognição, Belo Horizonte, MG, Brasil, 16 a 18 de julho de 2003.

MUGRABI, Edivanda. **A Pedagogia do Texto e o ensino-aprendizagem de línguas**. Vitória: Instituto para o Desenvolvimento e Educação de Adultos, 2002.

OLIVEIRA, Leilson et al. Um Estudo sobre a Pedagogia Jesuítica: o Ratio Studiorum e um breve Comparativo ao Projeto Político Pedagógico. **Rev. Mult. Psic.** v.12, n. 41, p. 627-636, 2018.

OLIVEIRA, Fausto. **PF Promove Ação Violenta e Ilegal contra Índios no ES**. Documento eletrônico. Disponível em < <https://fase.org.br/pt/noticias/pf-promove-acao-violenta-e-ilegal-contra-indios-no-es/>> Acesso em: janeiro, 2022.

PAGANELLI, Tomoko Iyda. Reflexões sobre Categorias, conceitos e conteúdos Geográficos: seleção e organização. In. PONTUSCHKA, Nídia Nacib, OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. (Orgs.) **Geografia em Perspectiva**. São Paulo. Contexto, 2002.

PEREIRA, Adriana Soares... [et al]. **Metodologia da Pesquisa científica**. Santa Maria, RS: UFSM, NTE, 2018.

PREZIA, Benedito e HOORNAERT, Eduardo. **Esta Terra tinha Dono**. 2 ed. São Paulo: FTD, 1991.

POLIFONICA, Consultoria Socioambiental. Estudo do Componente Indígena (ECI) **Povos Tupiniquim e Guarani de Aracruz-ES, Rompimento da Barragem do Fundão da Mina Germano -Samarco S.A.** ECI Final: Volume I e II, janeiro de 2020

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; et.al. **Para Ensinar e Aprender Geografia**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

RIBEIRO, Berta. **O índio na história do Brasil**. 12ª.ed. São Paulo: Global, 2009

RODRIGUES, Lucicleide Araújo et al.. A educação indígena no período colonial (1500-1822). **Anais COPRECIS...** Campina Grade: Realize Editora, 2017. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/31005>>. Acesso em: 17/08/2022 17:33

ROSA, Liane Serra da; MACKEDANZ, Luiz Fernando. **A Análise Temática como Metodologia na Pesquisa Qualitativa em Educação em Ciências**. Atos de Pesquisa em Educação, [S.l.], v. 16, p. e8574, abr. 2021. ISSN 1809-0354

SCHUBERT, Arlete Maris **Pinheiro. Lutas territoriais Tupinikim: saberes e lugares conhecidos**. 1ª.ed. Curitiba: Appris, 2018

SEDU. Secretaria Estadual de Educação. **Currículo Básico Escola Estadual: Guia de implementação**. Vitória: SEDU, 2009.

SEZINANDO, Leidiane Pego de Souza. **Organização Espacial dos Tupinikim da Aldeia de Caieiras Velha**. Barra dos Bugres, MT. 2006, p.40. Trabalho de Conclusão de Curso (3º Grau Indígena- Ciências Sociais). Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT), Campus Universitário Dep. Est. Rene Barbour.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. 9ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

STRAFORINI, Rafael. O ensino de Geografia como prática espacial de significação. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, p. 175–195, maio 2018.

STRAFORINI, Rafael. A TOTALIDADE MUNDO NAS PRIMEIRAS SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM DESAFIO A SER ENFRENTADO. **Terra Livre**, v. 1, n. 18, p. 95-114, Janeiro-Junho 2002.

TEAO, Kalna Mareto e LOUREIRO, Klítia. **História dos Índios do Espírito Santo**. 1ª.ed. Vitória, ES: Ed. Do Autor, 2009.

TEAO. Kalna Mareto; LOUREIRO, Klítia, et.al. **Culturas e Histórias dos Povos Indígenas**. Universidade Federal do ES. Vitória, 2011.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. **Educação Escolar Indígena no Brasil: por uma revisão de conceitos, de políticas e de práticas**. Horizontes – Revista da Educação. Dourados, MS. V.3, n.4, julho a dezembro de 2014.

TUPINIKIM E GUARANI. Comissão de Articulação. CIMI. Campanha Internacional pela ampliação e demarcação das Terras Indígenas Tupinikim e Guarani. Aracruz, 1996.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização**. 10ª. Ed. São Paulo: Libertad, 2002. p. 80 – 82.

VARGAS, Fundação Getúlio. **Parâmetros e Subsídios para a Reparação dos Danos Socioeconômicos dos Povos Tupiniquim e Guarani em Aracruz (ES)** / Fundação Getulio Vargas. – Rio de Janeiro: São Paulo: FGV, 2020.

VIEIRA, José Guilherme Silva. **Metodologia de Pesquisa Científica na Prática**. Curitiba: Editora Fael, 2010

Outras

Projeto Pedagógico de Curso. **Licenciatura Intercultural Indígena**. Universidade Federal do Espírito Santo, 2020.

Projeto Político Pedagógico. **Escola Municipal de Ensino Fundamental Indígena- Caeiras Velha**. Aldeia Caieiras Velha, Aracruz/ES, 2012

Projeto Político Pedagógico. **Escola Municipal de Ensino Fundamental Indígena- Dorvelina Coutinho**. Aldeia Comboios, Aracruz/ES, 2012.

Projeto Político Pedagógico. **Escola Municipal Pluridocente Indígena – Pau Brasil**. Aldeia Pau Brasil, Aracruz, 2012.

Currículo. **Um Currículo para as Aldeias Tupinikim**, Aracruz/ES [2000]

Depoimentos coletados em diferentes momentos na comunidade anterior a esta pesquisa

José Luiz Francisco Ramos - Indígena liderança Tupinikim e coordenar da Comissão de Caciques.

Antônio Carvalho - Indígena Cacique Guarani.

Lauro Martins - Indígena Liderança Tupinikim.

José Sezenando - Indígena Liderança Tupinikim, primeiro Cacique da aldeia Caieiras Velha nomeado pela comunidade.

Paulo Tupinikim- Indígena Liderança Tupinikim, e coordenador da APOIME

ANEXO I – DESCRIÇÃO DOS PRINCÍPIOS DO RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO

PRINCÍPIO	DESCRIÇÃO
Analogia	Um fenômeno geográfico sempre é comparável a outros. A identificação das semelhanças entre fenômenos geográficos é o início da compreensão da unidade terrestre.
Conexão	Um fenômeno geográfico nunca acontece isoladamente, mas sempre em interação com outros fenômenos próximos ou distantes.
Diferenciação*	É a variação dos fenômenos de interesse da geografia pela superfície terrestre (por exemplo, o clima), resultando na diferença entre áreas.
Distribuição	Exprime como os objetos se repartem pelo espaço.
Extensão	Espaço finito e contínuo delimitado pela ocorrência do fenômeno geográfico.
Localização	Posição particular de um objeto na superfície terrestre. A localização pode ser absoluta (definida por um sistema de coordenadas geográficas) ou relativa (expressa por meio de relações espaciais topológicas ou por interações espaciais).
Ordem**	Ordem ou arranjo espacial é o princípio geográfico de maior complexidade. Refere-se ao modo de estruturação do espaço de acordo com as regras da própria sociedade que o produziu.

Fonte: BNCC.

ANEXO II- RECORTES DO CURRÍCULO PARA AS ESCOLAS TUPINIKIM

PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O SEGUNDO ANO DAS ESCOLAS INDÍGENAS TUPINIKIM DE ARACRUZ

(7 anos – 2º ano)

Problemática: A História do povo Tupinikim no contexto local, regional, nacional e mundial.**DISCIPLINA:** CIÊNCIAS SOCIAIS

Objetivos	Conteúdos	Metodologia	Atividades
<p>-Conhecer e valorizar o modo de vida dos Tupinikim, as suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais.</p> <p>-Caracterizar o modo de vida dos Tupinikim no século XVI distinguindo suas dimensões econômicas, sociais, culturais e artísticas.</p> <p>-Estudar como era a moradia no século XVI.</p> <p>-Compreender como se organizava a família no século XVI.</p> <p>-Identificar os diferentes papéis sociais existentes entre os Tupinikim no século XVI.</p>	<p>O modo de vida dos Tupinikim no século XVI:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Localização: região do país em que habitavam os Tupinikim; ➤ Aldeia: como era a aldeia ➤ Moradia: qual o nome da habitação, de que era feita, como era, quem fazia, etc. ➤ Organização familiar: como se organizava as famílias, quantas pessoas da família moravam dentro da oca, etc. ➤ Organização social: o que fazia cada pessoa da aldeia (mulheres, homens, crianças, anciãos, etc.). ➤ Organização política: quem representava politicamente a aldeia, para ser um líder quais características deveria ter a pessoas, onde se reuniam, etc. ➤ Meios de subsistência: caça, pesca, 	<p>Pesquisas, entrevistas, leituras de textos, produção de textos, observação, descrição, palestras, aula expositiva, etc.</p>	<p>Em uma roda de conversa o educador pode propor uma conversa sobre a localização dos Tupinikim antes da chegada dos portugueses. Usar o mapa para que os educandos possam identificar os lugares em que seus antepassados habitaram e onde (os seus descendentes) habitam hoje.</p> <p>Através de uma gravura da época relacionada a moradia o educador pedir para os educandos descreverem através de características a casa de seus antepassados. O educador poderá ainda pensar em questões que podem ser discutidas como: de que era feita a casa? Como se chamava? De que era feita? Quem construía, etc. Ilustração da casa a partir do que viram na gravura, etc.</p> <p>A partir do estudo acerca do tema moradia propor a discussão sobre quantas pessoas moravam dentro da oca, quem da família morava na oca, o tinha dentro dela, como era organizada por dentro, etc. Leitura de um texto pelo educador sobre a moradia. Dando continuidade a outras temáticas, o educador pode discutir a organização social a</p>

<p>-Fortalecer a identidade étnica através do resgate e valorização da História do povo Tupinikim.</p> <p>-Resgatar a história do povo Tupinikim por meio de documentos históricos, fotos, gravuras, pesquisas, entrevistas, etc.</p>	<p>agricultura e coleta de frutos.</p> <p>➢ Meios de transporte: canoa ou barco.</p>		<p>partir do que cada membro da família fazia na aldeia. Pode coletivamente montar um quadro onde aparecerá a função do homem, da mulher, das crianças, dos anciãos e do pajé. Organização política pode trabalhada a partir da leitura de um texto e em seguida o educador pode pedir para que escrevam algumas características os líderes deveriam ter para ser um representante. Quanto aos meios de subsistência o educador poderá organizar grupos de trabalho onde cada grupo se responsabilizará de estudar um meio de subsistência. Esses grupos poderão pesquisar na aldeia com os mais velhos ou lideranças sobre a caça, a pesca, os frutos que coletavam, organização de um piquenique com a variedade de frutos ou alimentos tradicionais etc. antes de realizar a pesquisa na aldeia o educador poderá realizar uma atividade de preparação dessa pesquisa, etc. o meio de transporte o educador poderá em um roda de conversa discutir sobre o único meio de transporte que eram usados pelos Tupinikim naquela época, a sua utilidade, de que era feito, quem fazia, que tipo de transporte (aquático), ilustração, etc.</p>
<p>-Conhecer a chegada dos portugueses no território indígena.</p>	<p>Chegada dos portugueses em 1500:</p> <p>➢ O primeiro contato: quando chegou, de que, de onde vieram, com que objetivo, o que viram quando chegaram, como foi a chegada, etc.</p>	<p>Observação de imagens da época, descrição das imagens, leitura e produção de textos (Relato Histórico).</p>	<p>Em uma roda a educador poderá apresentar varias imagens em seqüência relatando como foi essa chegada e o primeiro contato. Em seguida propor através de uma situação de produção registrar essa história por meio do relato histórico.</p>
<p>-Reconhecer na paisagem local do século XVI as manifestações</p>	<p>Lugar e paisagem natural:</p> <p>➢ A paisagem visual na aldeia (mata ou</p>		<p>Observação e descrição da paisagem natural onde se localizava a aldeia. Representação através de desenhos a</p>

<p>da natureza e as suas transformações pela ação do seu grupo social.</p> <p>-Saber utilizar a observação e a descrição na leitura direta e indireta da paisagem, sobretudo por meio da ilustração e da linguagem oral.</p>	<p>floresta, rio, mar, montanha, etc).</p> <p>➢ A relação dos Tupinikim com a natureza local:</p> <ul style="list-style-type: none"> o Técnicas agrícolas: a coivara o Produção de alimentos: o que plantavam, quem preparava a terra, como preparavam a terra, quem plantava, que fazia a colheita; etc 	<p>Observação, descrição, representação, pesquisa, entrevista, leitura e produção de textos.</p>	<p>paisagem natural da aldeia do século XVI.</p> <p>Elaborara com os educandos uma entrevista com uma pessoa da aldeia para buscar informações sobre a coivara. Registro dessa pesquisa por meio de um texto descritivo ou explicativo. Listar os nomes dos produtos que eram cultivados pelos seus antepassados; leitura de texto (relato histórico, informativo, explicativo, etc) sobre o assunto.</p>
<p>-Apontar algumas transformações (mudanças e permanências) que ocorreram ao longo do tempo no modo de vida dos Tupinikim.</p> <p>-Estabelecer relação entre o presente e o passado histórico.</p>	<p>Transformações (mudanças e permanências) que aconteceram no modo de vida dos Tupinikim ao longo dos tempos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➢ Localização ➢ Moradia ➢ Organização familiar ➢ Organização social ➢ Organização política ➢ Meios de subsistência ➢ Meios de transporte ➢ Técnicas agrícolas ➢ Meios de produção 	<p>Comparação e observação</p>	<p>Montar um quadro coletivamente onde os educandos por meio da intervenção do educador irá apontar as mudanças e permanências que ocorreram no modo de vida dos Tupinikim ao longo dos tempos. Ilustração de como era e agora; etc.</p>