

A GEOGRAFIA ESCOLAR NO REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS BRASILEIRAS E NO CURRÍCULO ESPECÍFICO DOS TUPINIKIM

LEIDIANE PEGO DE SOUZA SEZINANDO¹
EMEF Indígena Caeira Velha-ES

ADRIANA DAVID FERREIRA GUSMAO²
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Resumo

A Geografia é uma ciência fundamental para a compreensão de mundo (s). Esta busca dialogar, refletir em sua totalidade, que embora seja complexa, transitando entre local/global ou global/local, permite fazer algumas proposições na busca de resoluções de algumas problemáticas. Dada a sua importância e por estar presente como um Componente Curricular nas escolas brasileiras, neste caso também, na modalidade Educação Escolar Indígena (EEI), há um esforço, neste trabalho, acerca das orientações curriculares para o Ensino da Geografia presente em um dos principais documentos que orientam a Educação Escolar Indígena, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) na parte dedicada à Geografia e como ela se apresenta no currículo específico e diferenciado do povo Tupinikim.

4356

Palavras-chave: Geografia Escolar. Currículo Escolar Indígena. Currículo Escolar Tupinikim.

Abstract

Geography is a fundamental science for understanding the world(s). This seeks to dialogue, reflect in its entirety, which although it is complex, moving between local/global or global/local, allows us to make some propositions in the search for resolutions to some problems. Given its importance and because it is present as a Curricular Component in Brazilian schools, in this case also, in the Indigenous School Education (EEI) modality, there is an effort, in this work, about the curricular guidelines for the Teaching of Geography present in one of the main documents that guide Indigenous School Education, the National Curricular Reference for Indigenous Schools (RCNEI) in the part dedicated to Geography and how it is presented in the specific and differentiated curriculum of the Tupinikim people.

Keywords: School Geography. Indigenous School Curriculum. Tupinikim School Curriculum.

Introdução

1

2

Segundo o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) a “Geografia permite compreender e explicar o mundo por meio do estudo do espaço geográfico” (1998, p.227). Esta descrição permite reconhecer o quão importante é a presença da Geografia na Educação Escolar Indígena, haja vista que existe uma relação muito específica na construção e reconstrução do espaço geográfico dos povos originários. Para a compreensão e explicação de mundo em sua totalidade, o professor da educação escolar indígena, deve ter a consciência plena da produção dos espaços que se entrelaçam num território, em suas variadas significações e afetações que certifica sua identidade. Neste sentido, a Geografia Escolar presente nos currículos da EEI também deve ter algumas características que lhes conferem autenticidade e está atenta a estas demandas específicas e as demandas enquanto uma ciência.

Neste sentido, no presente trabalho, buscou-se identificar as referências no RCNEI, enquanto orientação geral curricular para as escolas indígenas na área da Geografia e nas características gerais desta educação escolar. Por conseguinte, esforçamo-nos em identificar como a Geografia está presente no Currículo para as Aldeias Tupinikim, sendo esta apresentada como Ciências Sociais neste currículo específico.

Desta forma, fundamentadas pela reflexão acerca de um documento que orienta, RCNEI e de um documento para ser utilizado na prática, o Currículo para as Aldeias Tupinikim, discorreremos sobre o ensino deste componente na Educação Escolar Indígena almejando a melhoria do ensino da Geografia escolar em um todo.

4357

Uma discussão sobre a Geografia do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas 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, bem como de suas questões pedagógicas em geral. Embora se tenha algumas críticas a respeito desse documento, ainda hoje, ele 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.

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), porém ao tecer o currículo em seus detalhes nas escolas, talvez, este seja uma das fontes mais

relevantes, em termos de orientações gerais, pensando no currículo escrito e a sua prática no cotidiano das diferentes realidades dos povos originários.

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 às 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 introduzido na realidade dos povos originários, esta não deve seguir o modelo de sua implementação onde era imposto apenas um conhecimento, o do colonizador, e quando usavam algum aspecto da cultura do povo, era sempre algo imposto e com a intenção e objetivos que não eram definidos pelos indígenas, como o caso da *Summer Institute of Linguistics* (SIL), referenciado por Collet (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”. Nos tempos presentes, esta interculturalidade não se refere apenas do indígena e não indígena, mas também a interculturalidade entre os povos originários.

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 RCNEI 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, falam entre si um “português indigenizado”. 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 ortograficamente correto”, 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 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 porquê 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 simplistas de paisagens, lugares e territórios. Em todos os capítulos, há um destaque para a abordagem do espaço geográfico, que é um dos conceitos principais da Geografia. Além disso, a valorização do espaço permeia todos os temas, não apenas o espaço físico, mas o espaço do plano vivido. Este espaço 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 “Goembê” 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 à 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 proporcionar ao estudante indígena 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-se 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 Base Nacional Comum Curricular (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). O princípio 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 na parte da Geografia no RCNEI há uma supervalorização dos povos da região Norte, 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. Conscientes de que seria desafiador contemplar um depoimento por povo, a diversidade entre as regiões do Brasil poderia ter sido mais equilibrada, haja vista que há presença de indígenas em todas elas.

Mesmo com alguns percalços, esses não diminuem o valor e importância que tem este documento, como afirmam os autores:

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, nos ajuda a compreender que as orientações contidas neste documento, 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 abordá-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.

Neste sentido, as orientações no RCNEI corroboram a Geografia nas escolas indígenas com sentido e importância, na 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

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 sendo o primeiro a entrar em contato com o colonizador europeu.

Considerando o que está legislado na Constituição Federal Brasileira, no artigo 231, é explícito o reconhecimento das práticas, das concepções, do modo de ser do indígena. 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 pensado 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?³ E 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 conhecimento sobre a Lua do povo Tupinikim num *caminho* (ciclo) de 8 dias e não de sete como trazem os livros didáticos?⁴ 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:

³ Esta é uma situação vivenciada por mim, como professora há pelo menos 18 anos na escola do povo Guarani em Aracruz/ES.

⁴ Trabalho de Conclusão de Curso da estudante do Prolind/UFES (2015/2022) Adriana Vitoriano Barbosa.

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.

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 [...]”.

É justamente nesta linha de raciocínio que o currículo para as escolas Tupinikim tem elencado em seus objetivos a garantia de uma aprendizagem contextualizada em um mundo

globalizado, segundo as suas especificidades, dialogando a todo instante com os diferentes saberes e mundos, mesmo tendo os seus primeiros escritos, antes mesmo da conclusão do RCNEI.

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 infraestrutura e de 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 “Não pode ser algo acabado e fechado em si mesmo” (Almeida, 2007, p. 118), isto é, não pode dar a ele o papel de um documento prescrito como uma norma reguladora, fechado em si, digno 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, reflexivo e construtivo, desde 2019 o Currículo para as Escolas Tupinikim, está passando por um processo de análise, reflexão e reformulação em encontros de formação continuada promovidos pela Secretaria Municipal de Educação (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”. Cita-se algumas: A história do povo Tupinikim e Guarani no contexto local, regional, nacional e mundial; A organização socioeconômica das aldeias 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 descritas no documento, o mesmo aponta para a Pedagogia Do Texto (PDT)⁵. 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 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”.

O Ensino da Geografia no Currículo para as aldeias Tupinikim pode ser encontrado no conteúdo do 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, estão presentes 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, que a Ciências Sociais abrange esta coletividade.

Neste sentido, a BNCC afirma que as Ciências Sociais, ou melhor, as Ciências Humanas, “devem 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).

O Currículo para as Aldeias Tupinikim no campo das Ciências Sociais traz, dentre os seus objetivos, além da valorização cultural, a compreensão das diversas formas de viver e

⁵ 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* Mugrabi (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 [...]”.

ocupar o espaço, da marcação do tempo de seu povo e de outros povos, apropriação de novos conceitos, a importância da luta pela terra, dentre outros.

Para dar conta desta complexidade, o tempo e o espaço são as abordagens que permeiam estes objetivos. Na BNCC encontra-se uma afirmação de 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 disso, não nos resta dúvida que, embora as Ciências Sociais abranjam 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 sobre 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 são encontradas, explicitamente, as dimensões 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 a ideia de 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 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 serviu de mão de obra na formação inicial do município e estado e ainda serve 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, que afetou os Tupinikim da Terra Indígena Tupiniquim, impossibilitados de manterem as suas atividades que dependiam do rio, impactando não apenas economicamente, mas também culturalmente, e os Tupinikim da Terra Indígena Comboios, que se viram até mesmo sem condições de terem água para beber. Se percebe, num 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 em 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.

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.

Desta forma, foi possível identificar alguns temas, conceitos e categorias da Geografia no Currículo para as Aldeias Tupinikim dentro do componente Ciências Sociais . São eles:

Identidade, este tema perpassa todas as problemáticas que permeiam todos os anos do ensino fundamental. No primeiro e segundo ano do ensino fundamental I, 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.

Paisagem: Na problemática da História do Povo, na turma do 3º ano, tem o tema Lugar e Paisagem Natural 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”.

Também é possível identificar esta categoria na problemática “A Interação do Povo Tupinikim e Guarani com o Meio Ambiente”. Nesta, alguns 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 pela FUNAI, para a empresa Aracruz Celulose no período da Ditadura Militar. Além disso, foi o período de luta pelo reconhecimento identitário Tupinikim e retomada da luta para a demarcação das terras.

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 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. Estão explícitos nos conteúdos 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 localizá-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 também 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”.

Em todo o percurso do Currículo para as aldeias Tupinikim depende-se o entendimento do conceito de **Território**.

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.

4369

Considerações Finais

Os pontos de intersecção existentes entre o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, o Currículo para a Aldeias Tupinikim e o Ensino da Geografia são apenas sinais de um prólogo acerca deste tema, haja vista que “os mundos” estão em constantes transformações e de modo acelerado.

O Ensino da Geografia exposto no RCNEI não é acabado e encerrado em si, embora haja a necessidade de uma releitura, ainda é uma fonte de orientação crucial, na elaboração dos currículos das escolas indígenas e considerando a especificidade da Geografia, nele estão as prerrogativas para o diálogo deste ensino junto aos povos originários que perpassa pelas interrogativas do que é, do que ensinar, porque se ensinar, para que ensinar Geografia com sugestões de temas.

Depois de uma análise detalhada do currículo específico das escolas Tupinikim, o Ensino da Geografia encontrado dentro do componente Ciências Sociais é uma Geografia que

tende a colaborar com os princípios da Educação Escolar Indígena, independentemente da forma como está expressa no currículo, até porque se considerarmos as Ciências Sociais como uma Ciência Humana, a BNCC (p. 356) destaca 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”. Neste sentido, há uma necessidade de o professor refletir e ensinar de forma interdisciplinar, na qual é um dos princípios da Educação Escolar Indígena orientado no Currículo específico, no RCNEI e também na BNCC.

Em suma percebe-se uma consolidação entre as orientações gerais curriculares do RCNEI e um Currículo Específico para as escolas Tupinikim, na busca de uma Geografia escolar significativa, contextualizada e reflexiva entre no elo entre o local e o global.

Referências

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.

4370

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

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

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.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Pensar pela Geografia: ensino e relevância social.** Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019

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

COTTA, Graça. **A Pedagogia do Texto e o Ensino Aprendizagem das Ciências Sociais.** Vitória: IDEA, 2002.

Currículo. **Um Currículo para as Aldeias Tupinikim,** Aracruz/ES [2000].

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

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 2. ed. 9ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

Autor 1:



LEIDIANE PEGO DE SOUZA SEZINANDO

Professora Indígena de Geografia da EMEF Indígena Caeiras Velha
Aracruz -ES.

Email: leidianepegodesouza@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0007-3142-4446>

Autor 2:



PROF.ª DR.ª ADRIANA DAVID FERREIRA GUSMÃO

Professora da área de ensino do Departamento de Geografia e do
Mestrado em ensino do Programa de Pós-graduação em Ensino, ambos
da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB.

Email: adrianadavid@uesb.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1776359955697869>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1569-7384>

4371