



## O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA TUPINIKIM: PLANEJAMENTO E PROPOSTAS

GEOGRAPHY TEACHING IN TUPINIKIM INDIGENOUS SCHOOL EDUCATION:  
PLANNING AND PROPOSALS

ENSEÑANZA DE GEOGRAFÍA EN LA EDUCACIÓN ESCOLAR INDÍGENA  
TUPINIKIM: PLANIFICACIÓN Y PROPUESTAS

### **Leidiane Pego de Souza Sezinando**

Escola Municipal Indígena Caeira Velha, Aracruz, Espírito Santo, Brasil,  
leidianepegodesouza@gmail.com

### **Adriana David Ferreira Gusmao**

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, Bahia, Brasil,  
adrianadavid@uesb.edu.br

**Resumo:** Este trabalho é resultado de uma investigação qualitativa, 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 são 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 (1998), 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:** Geografia Escolar indígena; planos de aula de Geografia; princípios da educação escolar indígena.



**Abstract:** This work is the result of a qualitative investigation, carried out based on documents, through the analysis of the lesson plans of five educators from three Tupinikim indigenous schools, who work in the municipality of Aracruz, in 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 are developed, in line with the structuring concepts of Geography, the principles of indigenous school education and thinking geographical. The theoretical support for developing this analysis was Cavalcanti (2019), Straforini (2002), National Curricular Reference for Indigenous Schools (1998), Cota (2000), among others. In short, we can state that the Teaching of Geography in Tupinikim schools takes place in everyday classes and contributes to their planning the specific fields and concepts of the contexts experienced by these people and the general constructs of Geography for the formation of geographic thinking, with school work being with this science, an important strategy for reaffirming identity and fighting resistance against global phenomena in the locality.

**Keywords:** indigenous school geography; geography lesson plans; principles of indigenous school education.

**Resumen:** Este trabajo es el resultado de una investigación cualitativa, realizada con base documental, a través del análisis de los planes de estudio de cinco educadores de tres escuelas indígenas Tupinikim, que actúan en el municipio de Aracruz, en Espírito Santo. A través del análisis temático, se buscó extraer de los planes de estudio lo que se enseña en Geografía en estas escuelas, destacando los conceptos y cómo se desarrollan, en concordancia con los conceptos estructurantes de la Geografía, los principios de la educación escolar indígena y el pensamiento geográfico. El sustento teórico para desarrollar este análisis fue Cavalcanti (2019), Straforini (2002), Referencia Curricular Nacional para Escuelas Indígenas (1998), Cota (2000), entre otros. En definitiva, podemos afirmar que la Enseñanza de la Geografía en las escuelas Tupinikim se desarrolla en las clases cotidianas y contribuye a la planificación de los campos y conceptos específicos de los contextos vividos por estas personas y de los constructos generales de la Geografía para la formación del pensamiento geográfico, con siendo el trabajo escolar con esta ciencia, una estrategia importante para reafirmar la identidad y combatir la resistencia frente a los fenómenos globales en la localidad.

**Palabras-clave:** geografía escolar indígena; planes de clases de geografía; principios de la educación escolar indígena.

## **Introdução**

O presente trabalho teve como objetivo 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 são escolas situadas no município de Aracruz, litoral do estado do Espírito Santo, mais precisamente nas escolas indígenas localizadas nos territórios delimitados neste município. Aracruz é um município que fica no litoral norte do estado do Espírito Santo, com uma área de 1.427 km<sup>2</sup> e sua população estimada em 94.765 pessoas (IBGE, 2022). 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 Ibirajú (todos no Espírito Santo) e a costa leste do município é banhada pelo oceano Atlântico.

Segundo os dados do Sistema de Gestão Escolar (SGE) do município do Espírito Santo, no ano de 2022, 15.830 estudantes estavam 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 Centro Municipal de Educação Infantil/CMEI; 3 Escolas Municipais de Ensino Fundamental Indígena/EMEFI; 2 Escolas Municipais Pluridocentes Indígenas/ EMPI) com 853 estudantes matriculados (Aracruz/ES, SEMED, 2022).

As escolas indígenas mencionada localizam-se nos territórios pertencentes aos dois 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 (DSEI, Minas Gerais e Espírito Santo, 2023). 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 é 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 produção de dados foi primordial. A coleta de dados se deu 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).

Os planos de aulas analisados foram os de educadoras indígenas Tupinikim que atuam na modalidade dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nas escolas já mencionadas anteriormente. O público feminino não foi algo planejado, é uma realidade entre os Tupinikim, cuja 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”. O direito a este currículo específico e diferenciado, que está presente nas escolas tupinikim de Ensino Fundamental, é uma garantia prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), em especial no artigo 79 (Brasil, LDB, 1996, art. 79).

As informações contidas nos planos de aulas indicaram como se pensa o Ensino da Geografia nas escolas Tupinikim e, embora o ensino esteja para além da elaboração dos planos, estes foram considerados imprescindíveis para que a prática acontecesse.

Planejar é uma ação fundamental no ensino e na aprendizagem dos estudantes, pois 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) afirma, a esse respeito, 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 “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”.

Libâneo (2005, p. 241), por sua vez, afirma 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” (Libâneo, 1994, p. 241).

Neste sentido, os planos de aulas que nos auxiliaram como fonte de dados para esta pesquisa foram 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 no contexto da 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 é ensinada nas escolas Tupinikim<sup>1</sup>. Na tabela 1 apresenta-se o nome em Tupi, a formação e o tempo de atuação em sala de aula, das educadoras cujos planos foram analisados.

---

<sup>1</sup> Para os números em Tupi, acima de quatro, não há escrita específica. De acordo com a apostila utilizada pelos alunos da EMEFI- Caieras Velha elaborada por Jocelino Queizza e Flávia Queizza, ambos professores Tupinikim, “para expressar a quantidade acima de quatro, podem ser utilizados alguns recursos como Xe pó (5 = minha mão); Xe pó oîepé (minha mão e um=6), Xe pó mokôî (minha mão e dois = 7); Xe pó mosapyr (minha mão e três = 8); Xe pó irundyk (minha mão e quatro = 9); Mokôî Xe pó (minhas duas mãos = 10).

Tabela 1 - Perfil das educadoras que forneceram os Planos de Aulas

NOME	FORMAÇÃO		TEMPO DE ATUAÇÃO (Anos)
	Específica	Comum a todos	
Oïeopé	PROLIND/Ufes	Pedagogia	16
Mokõî	Magistério Indígena	Pedagogia	23
Mosapyr	-	Pedagogia	1
Irundyk	Magistério Indígena PROLIND/Ufes	-	18
Xe pó	Magistério Indígena	Pedagogia	22

Fonte: organizada pelas autoras (2022).

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

### A educadora Oïeopé e seus planos de aulas

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, no contexto do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas 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 enviou sete planos de aulas completos, juntos com os demais componentes curriculares, que foram planejados para a turma do 3º ano do Ensino Fundamental, aulas acontecem sempre às sextas-feiras.

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, havia a proposta de trabalho sobre a localização da aldeia onde mora, o percurso da casa a escola e as referências. Com os estudantes iniciaria com o canto na língua Tupi por título Xe Rera Tupinkyâ (Meu nome é Tupinikim - tradução livre), depois prosseguiria com uma roda de conversa e, por fim, os estudantes desenhariam o trajeto. Interessante neste plano é que as aulas anteriores à de Geografia dialogam também com o tema da roda de conversa. A educadora trabalharia com os instrumentos musicais do povo, tambor e casaca e sua importância para a cultura. No plano de aula posterior a este, Oïeopé retoma a

atividade dos desenhos (mapa mental), que deveriam ter sido elaborados pelos alunos para um diálogo sobre estes. Também utilizaria o recurso da internet, o *Google Maps*, estabelecendo um paralelo com os desenhos e identificando os pontos de referências apresentados nos mesmos. E, por fim, sairiam? a campo localizando estes pontos.

No terceiro plano de aula analisado, a mesma utilizou o tema **Paisagens** para propor uma roda de conversa destacando os elementos prevalentes nas paisagens analisadas.

No quarto plano de aula, observou-se uma continuação do plano anterior, com 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 propuseram trabalhar sobre paisagens de acordo com as suas classificações em natural ou modificada.

Vale destacar que os trabalhos descritos nos planos de aulas da educadora acontecem dentro das Ciências Sociais, conforme exposto pelo currículo, a referida área abarca o Ensino de Geografia, além de partir da realidade dos estudantes.

Para trabalhar o princípio da localização, a educadora propôs como recurso a utilização do desenho para mapear o percurso da criança até a escola. Ousamos dizer que este desenho pode se tratar de um mapa mental ou croqui, afinal a criança deveria fazer o percurso entre a escola e sua casa com os pontos de referência e nomeá-los. Para isto teria que buscar os elementos em sua memória. Entre os estudantes, há aqueles que moram nos arredores da escola e os que moram na mesma aldeia, porém, há alguns que habitam há quilômetros de distância da escola e usam transporte para realizar esse trajeto; há ainda aqueles que moram em aldeias vizinhas. Além do *Google Maps* foi prevista uma aula de campo, o que torna viável a exploração do tema, levando a criança à formação de um pensamento geográfico, por meio da observação, comparação, dentre outros.

Mesmo que não tenham ficado explícitas, 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 Oieopé, há uma valorização da realidade dos estudantes situando-os em seu contexto, na organização do espaço, apresentando os arranjos e como as coisas se distribuem neste espaço, além de estarem em consonância com o currículo para as escolas Tupinikim.

### A Educadora Mokôî e seus planos de aulas

Mokôî é uma educadora Tupinikim que atua na turma de 1º ano do Ensino Fundamental, com um total de 18 estudantes. Tem uma experiência de vinte e três 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 em nível de magistério, também é graduada em Pedagogia, além possuir especialização (pós-graduação) na área da educação.

Foram analisados dois planos de aulas para a Geografia. Em ambos os planos o tema era a Moradia (espaço de vivência), com essa especificação em parênteses. 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 propõe a realização da roda de conversa, e descreve “deixar que eles se expressem”, instigando o tema por meio de perguntas orientadoras. Também prevê a leitura de um texto do livro didático que a rede municipal adotou e depois as crianças desenhariam a sua casa “o mais completo possível”. Ao finalizarem o desenho, novamente aconteceria 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.

No plano de aula dois, 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, a educadora propôs retomar o assunto moradia do plano anterior, para depois fazer a leitura compartilhada do texto sobre a moradia Tupinikim do século XVI. Em seguida foi proposta a discussão sobre o texto, fazendo a descrição oral dessa moradia e dos materiais usados. Dando continuidade ao desenvolvimento, Mokôî mais uma vez solicitou 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, seria feita a leitura da tabela, abrindo espaço para analisar o que mudou, porque mudou, dentre outros aspectos planejados.

No plano de aula dois de Mokôî é perceptível uma sequência do primeiro. Neste, ela trabalhou a ideia de espaço a partir da moradia, nomeada como um espaço vivido, e, no segundo, ampliou 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 têm contato com a moradia de



antigamente, a educadora planejou um trabalho de leitura para depois desenhar, sendo possível fazer esta ideia mais abstratamente e imaginar por meio da descrição da linguagem oral e escrita (leitura do texto).

A educadora valorizou 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 do 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 se tivesse trabalhado as seguintes questões: hoje as casas tem cômodos, e as casas Tupinikim do século XVI? Não havia cômodos nestas casas, por quê? Como eram organizados os espaços nessas casas, se tinha toda a gama familiar na mesma moradia?

Estas questões levariam o estudante, mesmo que os de seis anos, a reconhecer ou a conhecer não só o elemento de construção, mas também a forma como os Tupinikim organizam este microespaço de vivência, que implica na macro-organização socioespacial do povo.

### **A Educadora Mosapyr e seus planos de aulas**

A educadora Mosapyr começou a atuar na educação escolar indígena no ano de 2022. Embora seja indígena Tupinikim, 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. A educadora enviou 13 planos de aulas. As aulas de Geografia nesta turma de 5º ano acontecem sempre de forma geminada, 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.

Foi identificado um plano de aula no qual a educadora fez uma espécie de introdução ao 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, estava previsto passar 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 foram retomados em outros planos de aulas.

Neste grupo foram identificados dois planos de aulas. O primeiro plano teve como

conteúdo “Paisagens e suas transformações” e como objetivo “compreender as transformações da paisagem ao longo 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, a educadora 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, Mosapyr coloca como tema Paisagem natural e Modificada e propôs identificar 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 paisagem, 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.

Os planos de aulas sobre a categoria região foram sete. O trabalho previu 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. Ela planejou retomar o objetivo de reconhecer os estados de acordo com as regiões, por meio de uma série de exercícios escritos. Em outro plano de aula 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 planejou discutir cada região.

Em ambos os planos deste bloco, vê-se o mesmo objetivo de identificar a região de acordo com os estados, 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.

Entre os planos das regiões há dois planos que falavam dos estados brasileiros, com o objetivo de identificar os estados do Brasil, siglas e capitais. Estes planos foram 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.

Outros planos foram destinados a discutir sobre o estado do Espírito Santo, local de moradia dos estudantes. Foram dois planos e 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 previu passar 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 previu falar sobre o clima do estado, 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 para posteriormente fazerem uma série de exercícios sobre o tema.

Em linhas gerais, a educadora teve a intenção de trabalhar os conceitos da Geografia enfatizando as paisagens e regiões. Para o desenvolvimento dos conceitos a educadora primeiro previu trabalhar o conceito depois disponibilizaria exercícios. Nos planos de aulas de paisagem, a educadora valorizou 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, pois fazem parte do espaço de contato dos mesmos, uma vez que frequentam a praça com suas famílias.

Embora os planos de aulas de Mosapyr trabalhassem mais diretamente com os conceitos da Geografia, não havia previsão de comparar 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 às paisagens, poderia também se trabalhar com recortes das paisagens da aldeia onde os estudantes vivem. A título de exemplo, verifica-se que, próximo à escola, há um espaço chamado de Morcego, que antes era uma aldeia e que os alunos 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 sido considerada 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. Poderiam verificar, 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.

### **A Educadora Irundyk e seus planos de aulas**

Irundyk tem sua formação iniciada no Magistério Indígena, como professora alfabetizadora e está atuando há cerca de 18 anos no magistério. Neste tempo, já teve experiências com todas as etapas, inclusive nos Anos Finais do Ensino Fundamental, 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.

Quanto aos planos de aula de Irundyk, estes 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 à qualidade da imagem. Além disso, os planos recebidos e analisados não seguem uma sequência, ou seja, são de datas distantes umas das outras e de meses diferentes.

No plano de aula um, está prevista uma roda de conversa sobre o modo de vida Tupinikim focado na localização do território Tupinikim no século XVI, também há uma atividade sobre os meios de transporte tradicional dos Tupinikim que existiam no século XVI e que ainda existem até hoje, a canoa, a partir da leitura de um texto “O menino Poti”.

No plano de aula dois, foi proposta 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 previu uma roda de conversa para discutir sobre as características do indígena do século XVI e destacou “para que as mesmas resistam se identificando ainda mais como indígena”. Como atividade deste componente, os alunos teriam de 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 contexto do texto selecionado para discussão.

No plano de aula três, a educadora planejou uma roda de conversa sobre os modos de vida dos Tupinikim no século XVI destacando a moradia, caça, pesca, comparando aos dias atuais. A mesma deu mais ênfase à moradia e os estudantes desenhariam e discutiriam. Foi previsto também para os estudantes realizarem outras atividades relacionadas ao tema, de

forma interdisciplinar com os componentes de Língua Portuguesa e História.

No último plano analisado, Irundyk retomou o tema sobre as transformações que ocorreram no modo de vida dos Tupinikim com destaque para alguns fatores como alimentação, moradia, vestimenta e agricultura. Os estudantes deveriam registrar as mudanças e permanências em um quadro. A educadora planejou 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 é nítida a preocupação com os aspectos específicos do povo Tupinikim no desenvolvimento do mesmo. Em seus planos apareceram temas como Moradia do século XVI e atual; Meios de Transporte tradicional e outros; Modo de vida Tupinikim: transformações e permanências; Território do Povo Tupinikim no século XVI; Pontos de Referência para localização dentro da aldeia; Identidade; todos identificados no Currículo para as Escolas Tupinikim. Nos planos também foram 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 deveria preencher o seu diário *on-line* com os conteúdos desenvolvidos.

No desenvolvimento de uma das aulas, a educadora selecionou o texto de Daniel Munduruku, pois embora seja importante tratar a questão de identidade é necessário que o faça com bastante cautela para não gerar constrangimento étnico. Seria interessante se Yrundyk tivesse escrito algumas orientações que daria na roda de conversa com o texto “É índio ou não é índio”, e o indígena do século XVI, assim seria possível ter uma melhor visão da forma como se desenvolveria o trabalho, haja vista que o termo identidade não estava explícito no plano 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.

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, se considerarmos a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky (1984), 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, poderia ser 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 Espírito Santo, 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, 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 Educação Escolar Indígena (EEI), prevista na educação escolar entre os Tupinikim.

### **A Educadora Xe Pó e seus planos de aulas**

Assim como algumas das educadoras já citadas, Xe pó também tem uma experiência de longos anos na educação escolar entre os Tupinikim, mais precisamente de 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, é graduada em Pedagogia e especialista em Alfabetização e Letramento. A educadora Xe pó enviou duas sequências didáticas e um projeto, este último tem como tema o 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”, a 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 desenvolveu de forma interdisciplinar, e fez questão de enumerar as habilidades contidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no currículo estado do Espírito Santo e Planos de Ensino da Secretaria Municipal de Educação (Semed)/ Aracruz/ES. Na Geografia, a educadora deixa registrado que a habilidade da BNCC a ser desenvolvida será a 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, propôs 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 aldeia<sup>2</sup>. Também propôs roda de conversa com anciãos da aldeia para falar sobre o rio, como eram as pescas, as armadilhas usadas. Também é prevista, na sequência didática, a produção e escrita de textos do tipo relato histórico e de receitas, abordando a 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 em 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) e fotos da praia.

---

<sup>2</sup> 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; Dias; Lima, 2014, p. 5), sob a coordenação de Luzia Florêncio Rodrigues.

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.

No entanto, uma questão crucial no ensino de Geografia que poderia ter sido explorada na sequência didática é a cartografia, por meio do mapeamento do rio Comboios, onde nasce o rio, onde deságua, quais são os pesqueiros, quais tipos de peixes podem ser encontrados em cada um dos pesqueiros, onde ficam os lugares que crianças pescam, onde estão situados 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 operacional, 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.

### **Considerações finais**

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 ler mundos, o seu mundo, o mundo do estudante e outros mundos, “oportunizando aos estudantes a compreensão do lugar em que vive” (Brasil, BNCC, 2018). A Geografia presente na educação básica também permite “desenvolver o pensamento espacial, estimulando o raciocínio geográfico para representar e interpretar o mundo em permanente transformação e relacionando componentes da sociedade e da natureza” (Brasil, 2018, p. 360). Nesta mesma linha de raciocínio, Callai (2010, p. 32) defende a importância de trabalhar a Geografia nos Anos Iniciais, pois “ao aprender a ler, lendo as palavras e incorporando seu significado, a criança está construindo as ferramentas para ler o mundo. E neste sentido de mundo, colaborar para que o outro desenvolva o pensamento geográfico, que, de acordo com Cavalcanti (2019, p. 102), “é uma importante contribuição da Geografia para o desenvolvimento mental dos alunos e para a sua autonomia”.

Para tanto, o lugar 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 respostas para as questões: Onde? Quando? Por que aqui e não ali? Perguntas essas, conceituadas por



Cavalcanti (2019) como perguntas geográficas. E acrescenta-se porque aqui e ali, se são espaços construídos de forma diferente pelas relações constituídas entre seres humanos e natureza e entre si, enquanto seres sociais?

Este pensamento necessita ser refinado, aprimorado para enxergar, ter sentido e se sentir parte. O refinamento não se adquire de qualquer jeito, necessita de direcionamentos, dos 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, 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 são resultado dos tempos em seus espaços, das 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.

A análise dos planos de aula, mesmo que sua análise seja limitada, uma vez que, para experienciar estes em sua prática, seria preciso uma investigação mais refinada do Ensino da Geografia em seus contextos; não deixa 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, na proposta escolar analisada, 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 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, abrir possibilidades para buscar “gerir” este espaço a seu modo de vida tendo em vista sempre a sua autonomia identitária, de subsistência e resistência.

Fica evidente no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), (Brasil, 1998) e no Currículo para as Aldeias Tupinikim (Aracruz/ES, SEMED, 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 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 uma 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 realidades, pois na roda em si há uma significância de viver, de espiritualidade, além do aprender e do fazer, que não pode ser experienciada devido às 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 (1995) situação antagônica, haja vista que pertencem ao território. Mas que hoje, embora concorde 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 à realidade específica do povo, nos

planos de aulas da educadora que não possui essa formação, 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 às Ciências Sociais, evidenciou muito a História em detrimento da 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. Outra questão constatada neste trabalho é que o Currículo Específico e Diferenciado faz uma diferença considerável para o ensino da Geografia no contexto indígena. As educadoras que tinham acesso a este currículo mais completo, conseguiram 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 Aldeias Tupinikim está passando por um processo de revisão iniciado em 2019, que embora esteja numa caminhada de três anos, tenha sido interrompido pelo *lockdown* da pandemia da Covid-19, os Tupinikim são protagonistas deste processo e 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. As formações que destacam o ensino da Geografia, uma vez que nos programas de formação continuada nas diferentes esferas (municipal, estadual e federal) para o Ensino Fundamental Anos Iniciais prevê a alfabetização da Língua Portuguesa e Matemática, negligenciando outros componentes curriculares. Também é desafio na EEI executar, 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 há 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 à sua autonomia com a contribuição do 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

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, Aracruz, 2006.

ARACRUZ. *Dados da Gestão Escolar*. Secretaria Municipal de Educação, Aracruz, 1998, 2000 e 2022.

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, n. 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.

CALLAI, Helena Copetti. Escola, cotidiano e lugar. In: BUITONI, Marísia Margarida Santiago (org). *Geografia: Ensino Fundamental*, v.22, Brasília : Ministério da Educação, 2010, p.25-42.

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

FUNAI. Fundação Nacional do Índio. *Instrução Normativa nº 001/PRES/1995*. Brasília: FUNAI, 1995.

GAMA, Fernanda Cavalcante; SOUZA, Marilin Pereira de Souza e; SERRÃO, Michelle Carneiro A importância da disciplina de geografia para a educação escolar indígena. *UFAM Business Review*, Manaus, v. 2, n.1, p. 13-21, jan./jun. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.ufam.edu.br/ufamb>. Acesso em: 01 fev. 2021.

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

RODRIGUES, Lucicleide Araújo; DIAS, Késsia Ferreira Viana Bezerra; LIMA, Valéria de Araújo. A educação indígena no período colonial (1500-1822). In: CONGRESSO NACIONAL DE PRÁTICAS EDUCATIVAS (COPRECIS), 2014. Campina Grande. *Anais [...]*. Campina Grade: Realize Editora, 2014. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/31005>. Acesso em: 17 ago. 2022.

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

STRAFORINI, Rafael. A totalidade mundo nas primeiras séries do ensino fundamental: um desafio a ser enfrentado. *Terra Livre*, [S.l.], v. 1, n. 18, p. 95-114, jan./jun. 2002.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização*. 10. ed. São Paulo: Libertad, 2002. p. 80 – 82.

VIEIRA, José Guilherme Silva. *Metodologia de pesquisa científica na prática*. Curitiba: Editora Fael, 2010.

21

---

Leidiane Pego de Souza Sezinando

Mestre em Ensino, Licenciada em Ciências Sociais e Geografia, com especialização em educação do Campo. É professora indígena de Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental na Escola Municipal Indígena Caieira Velha em Aracruz- ES e presta assessoria para formação da segunda turma do PROLIND.

Endereço Profissional: EMEFI Caieiras Velha: Rodovia Primo Bitti, Aldeia Caieiras Velhas Aracruz - ES

E-mail: [leidianepegodesouza@gmail.com](mailto:leidianepegodesouza@gmail.com)

Adriana David Ferreira Gusmao

Doutora e Mestre em Geografia, Psicóloga e especialista em Psicologia da Educação, professora titular do Departamento de Geografia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e atua nos cursos de Geografia, Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Ensino da mesma instituição.

Endereço Profissional: Estrada do Bem Querer, Km 04 - Vitória da Conquista-Bahia.

E-mail: [adrianadavid@uesb.edu.br](mailto:adrianadavid@uesb.edu.br)

---

Recebido para publicação em 06 de maio de 2024.  
Aprovado para publicação em 17 de setembro de 2024.  
Publicado em 11 de outubro de 2024.