



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - CAMPUS A. C. SIMÕES
INSTITUTO DE GEOGRAFIA, DESENVOLVIMENTO E MEIO AMBIENTE
CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

SAMUEL NUNES DA SILVA

**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM ALAGOAS E O ENSINO DE
GEOGRAFIA**

Maceió - AL

2024

SAMUEL NUNES DA SILVA

**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM ALAGOAS E O ENSINO DE
GEOGRAFIA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Geografia da Universidade Federal de
Alagoas, como requisito parcial à obtenção do
título de Licenciatura em Geografia.

Orientador(a): Profa. Dra. Cirlene Jeane Santos
e Santos

Maceió - AL

2024

Catlogação na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária: Taciana Sousa dos Santos – CRB-4 – 2062

S586e Silva, Samuel Nunes da.
Educação escolar indígena em Alagoas e o ensino de geografia / Samuel Nunes da Silva. – 2024.
32 f. : il. color.

Orientadora: Cirlene Jeane Santos e Santos.
Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Geografia:
Licenciatura) – Universidade Federal de Alagoas. Instituto de Geografia,
Desenvolvimento e Meio Ambiente. Maceió, 2024.

Bibliografia: f. 30-32.

1. Educação escolar indígena - Alagoas. 2. Ensino de geografia. 3. Escolas indígenas. I. Título.


CDU: 91 : 37 (=1-82) (813.5)

Folha de Aprovação

SAMUEL NUNES DA SILVA


Título do trabalho: Educação Escolar Indígena em Alagoas e o Ensino de Geografia

Trabalho de Conclusão de Curso
submetido à banca examinadora do curso
de Geografia da Universidade Federal de
Alagoas e aprovada em 08 de fevereiro
de 2024.


Documento assinado digitalmente
 CIRLENE JEANE SANTOS E SANTOS
Data: 21/02/2024 18:43:43-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Orientadora – Doutora, Cirlene Jeane Santos e Santos, Instituto de Geografia,
Desenvolvimento e Meio Ambiente

Banca examinadora:

Documento assinado digitalmente
 LIVIA THAYSA SANTOS DE ALBUQUERQUE GAMA
Data: 21/02/2024 18:39:49-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Examinadora Externa – Especialista, Lívia Thaysa Santos de Albuquerque Gama,
Universidade Federal de Alagoas – Campus Arapiraca

Documento assinado digitalmente
 MARIA ESTER FERREIRA DA SILVA VIEGAS
Data: 22/02/2024 09:21:43-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Examinadora Interna – Doutora, Maria Ester Ferreira da Silva Viegas,
Universidade Federal do Alagoas – Campus Arapiraca

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus, que guiou meus passos durante toda a jornada acadêmica, iluminando meu caminho, principalmente nos momentos de maiores dificuldades.

À “mainha”, Francisca Nunes, cujo amor e apoio constante foram alicerces fundamentais para a minha formação. Sua dedicação e sacrifícios não passam despercebidos, e sou profundamente grato por tudo que fez por mim.

À minha querida irmã, Érika Patrícia, companheira de muitas aventuras e confidente em todos os momentos, agradeço por seu apoio e encorajamento constante. Sua presença foi fundamental para a conclusão desta etapa de minha vida. Aos meus irmão e familiares, expresso minha gratidão por todo o apoio e incentivo ao longo dessa jornada acadêmica.

Aos meus amigos, João Pedro Luiz, Mateus Bispo, Herigleydson Thomás, Luana Tavares, Taís Silva, Alysson Henrique, Isabele Tenório, Dayvisson Soares e Nathaly Elana, cuja companhia tornou os desafios mais leves e as vitórias mais significativas. Agradeço pela amizade, troca de conhecimento e por fazerem parte de momentos inesquecíveis.

Ao meu companheiro Herlisson Michael Aredes, por todo amor, paciência e apoio emocional, principalmente nessa reta final da graduação, ao seu lado meus dias são mais vibrantes e os desafios diários se tornam menores.

À minha orientadora, Cirlene Jeane Santos e Santos, orientadora desde o primeiro período do curso, agradeço pela orientação sábia, paciência e dedicação. Sua expertise e conselhos foram cruciais para o desenvolvimento deste trabalho, e sou imensamente grato por sua orientação.

Não poderia deixar de expressar minha gratidão às instituições que tornaram possível minha permanência na graduação durante esses longos cinco anos. A Universidade Federal de Alagoas (UFAL), à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoa (FAPEAL) e ao Estado Brasileiro, que mesmo em tempos sóbrios resistiu ao fascismo e mostrou que o caminho para o desenvolvimento econômico, tecnológico e social de nosso país parte da valorização da educação.

Mais uma vez, agradeço a todos que de alguma forma contribuíram para a concretização desse sonho. Minha eterna gratidão!

RESUMO

Historicamente, a educação destinada aos "índios" assumiu um caráter colonizador, relegando esses indivíduos ao desaparecimento. Somente a partir da Constituição Federal de 1988 é que a Educação Escolar Indígena (EEI) foi garantida para esse público. Em Alagoas, aproximadamente 3 mil alunos estão matriculados nas escolas indígenas do Estado, destacando a importância de abordar esse tema neste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). O objetivo principal desta pesquisa é discutir a realidade da EEI no Estado de Alagoas, especialmente no contexto do ensino de Geografia. Para atingir esse propósito, o itinerário metodológico adotado iniciou-se com uma pesquisa bibliográfica e documental, evoluindo para a aplicação de um questionário junto a um professor de Geografia de escolas indígenas do estadual. Os resultados obtidos revelaram diversos desafios enfrentados por esses educadores, incluindo a desvalorização da profissão docente, a carência de materiais didáticos adaptados e o desânimo por parte dos alunos. Além disso, destacaram-se os obstáculos na construção de um currículo adaptado, que visa preservar e resgatar as identidades de cada povo indígena do Estado.

Palavras-chave: Educação Escolar; Ensino de Geografia; Educação intercultural; Escolas Indígenas.

ABSTRACT

Historically, education aimed at "Indians" took on a colonizing character, relegating these individuals to disappearance. It was only after the Federal Constitution of 1988 that Indigenous School Education was guaranteed for this public. In Alagoas, approximately 3 thousand students are enrolled in the State's indigenous schools, highlighting the importance of addressing this topic in this Course Completion Work (TCC). The main objective of this research is to discuss the reality of Indigenous School Education in the State of Alagoas, especially in the context of Geography teaching. To achieve this purpose, the methodological itinerary adopted began with bibliographical and documentary research, evolving into the application of a questionnaire with a Geography teacher from indigenous schools in the state. The results obtained revealed several challenges faced by these educators, including the devaluation of the teaching profession, the lack of adapted teaching materials and discouragement on the part of students. Furthermore, obstacles were highlighted in the construction of an adapted curriculum, which aims to preserve and rescue the identities of each indigenous people in the State.

Keywords: Schooling; Teaching Geography; Intercultural education; Indigenous Schools.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Escolas indígenas em Alagoas por municípios.....	26
---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	- Escolas indígenas e seus povos.....	25
----------	---------------------------------------	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Comum Curricular
EEI	Educação Escolar Indígena
EI	Educação Indígena
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	METODOLOGIA	15
3	FUNDAMENTOS LEGAIS PARA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	17
3.1	Constituição Federal de 1988	17
3.2	Leis de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB)	18
3.3	Currículo e Educação Escolar Indígena	19
4	DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL	22
5	EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM ALAGOAS	24
5.1	Histórico recente.....	24
5.2	Ensino de Geografia frente a realidade cotidiana	26
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	31
	REFERÊNCIAS	32

1 INTRODUÇÃO

Pensar a Educação dos povos indígenas requer uma abordagem que vá além do mero aspecto educacional, pois está intrinsecamente ligada aos interesses do Estado e às lutas travadas pelos povos originários em busca da garantia do direito ao território, saúde, educação, preservação de sua cultura. Historicamente, esses povos têm levantado suas vozes em reivindicações, seja pela proteção de seus territórios ancestrais, seja pela preservação de suas ricas culturas e identidades. A necessidade de compreender a relação entre Educação e os interesses do Estado é essencial, pois muitas vezes as políticas educacionais são influenciadas por agendas políticas e econômicas que podem impactar profundamente as comunidades indígenas. Dessa forma, não é possível abordar a EI de maneira isolada, ignorando o contexto mais amplo de sua luta por direitos. Vale ressaltar que, ao longo da história, a vida desses povos não tem sido marcada por conquistas fáceis, mas sim pela resistência contínua contra adversidades e desafios (Oliveira, 1988). Portanto, a discussão sobre EI deve ser enriquecida com um entendimento mais amplo das dinâmicas sociais e políticas que a cercam, considerando a dimensão territorial dessas disputas que são travadas por esses grupos.

A partir das missões religiosas iniciadas no século XVI, diversas ordens vieram ao Brasil colonial, desde Franciscanos e Beneditos até Jesuítas, sendo esse último o mais relevante, visto que eram as maiores missões, a primeira missão jesuíta ocorreu em 1549 sob o comando do padre Manoel de Nóbrega, os jesuítas a partir desse momento ficaram responsáveis pela educação dos “índios”, desvalorizavam as crenças, os modos de vida e as identidades desses povos, impondo o cristianismo no lugar da ancestralidade, e os modos de vida da sociedade branca no lugar das relações comunitárias que existiam nas aldeias, a educação para “índios” surge neste momento para aculturá-los e catequiza-los, inserindo-os na sociedade colonial (Félix *et al*, 2017).

Inicialmente as escolas funcionavam de acordo com o plano de estudos de Manoel de Nóbrega, nele a aprendizagem iniciava com o português e passava pela doutrina cristã, depois disso eram encaminhados para as escolas de ler e escrever, onde também tinham acesso ao canto orfeônico e a música instrumental, só a partir daí, passavam a receber uma formação profissional e agrícola e, aprendiam a língua latina (Rodrigues, Dias e Lima, 2017, p. 05).

A educação para os povos indígenas, pensada pelos colonizadores, era antagônica à educação praticada pelos povos tradicionais. Neste contexto, o processo educacional perpassava todas as etapas da vida do sujeito, e as experiências cotidianas nas comunidades eram consideradas suficientes na construção de um sujeito útil para a comunidade (Rodrigues,

Dias e Lima, 2017). O plano de estudos de Manoel de Nóbrega representava, dessa forma, uma educação alienadora, na medida em que visava à formação de um sujeito que pudesse ser incorporado nas atividades econômicas da colônia. Para alcançar esse objetivo, fazia-se necessário eliminar os modos de vida tradicionais. “Os índios aprendiam pela força da tradição, de forma espontânea e não programada, até que tudo mudou com a influência dos ensinamentos jesuíticos em sua cultura, fazendo com que estes, mesmo sem perceber, perdessem parte de seus costumes” (Rodrigues, Dias e Lima, 2017, p. 03).

Vale diferenciar as concepções de EEI e EI, visto que ainda hoje causa confusão. A EEI, é aquela possibilitada através de uma educação formal, oportunizando aos indígenas acessos aos conhecimentos de seus povos e de não-indígenas. Segundo Silva (2019, p. 173) a EEI é,

uma modalidade de ensino específica, diferenciada, bilíngue ou multilíngue, em alguns casos, e também intercultural, que se constitui como espaço de organização dos processos educativos formais implementados nas escolas indígenas. Em outras palavras, a Educação Escolar Indígena (EEI) é formada pelos processos de escolarização vivenciados pelos povos indígenas.

Ou seja, é uma educação formal que deve ser fortalecida pelo Estado brasileiro, na medida em que se trata de um grupo vulnerável que historicamente teve seu direito de existir questionado pela sociedade nacional.

Já a EI, é uma educação informal, independe de uma escola, é possibilitada em seus cotidianos, logo que são processos próprios de aprendizagens geralmente realizado através da oralidade dos mais velhos, há aqueles também que são ensinados em rituais, danças e cerimoniais tradicionais em cada comunidade, assim:

a Educação Indígena nos mostra que não é só a escola que ensina, pois, a aprendizagem ocorre em diferentes contextos, em situações cotidianas e extraordinárias, como nos rituais tradicionais, no pensamento mitológico, através do sistema de metades, transmitidos pelos mais velhos, sugerindo-nos, a partir dessa constatação, refletir sobre a estrutura de nossas instituições educacionais (Rosa e Nunes, 2013, p. 115).

A tentativa da formação de uma EEI no Brasil surge com a Constituição Federal de 1988, quando no capítulo III, Art. 210 oportuniza uma educação diferenciada para esse público, desde então, os povos originários reivindicam uma educação que “fortalecesse a cultura e a identidade indígena, conquistando espaços, oportunizando conhecimentos e valorizando os processos educacionais internos” (Mendonça e Oliveira, 2020, p.11). Neste sentido, essa nova educação objetiva-se ao fortalecimento das identidades de cada povo e no desenvolvimento da autonomia e autodeterminação.

A Constituição Federal de 1988, possibilitou não somente a utilização das línguas maternas desses sujeitos, mas também assegurou que os indígenas não fossem tratados como grupo étnico transitório fadado ao desaparecimento, mas grupo social que não somente incorpora saberes não-indígenas, mas geradores de conhecimentos.

Apesar da existência de legislações que garantam a educação, esse direito não é efetivamente assegurado a todos, por um lado porque as políticas educacionais caminham para o desenvolvimento de uma educação para “índios”, atualmente disfarçada de EEI, cumprindo o objetivo de transmitir os conhecimentos não-indígenas por meio da escola, tentando inseri-los na sociedade não-indígena, sendo desta forma uma instituição pensada e formada por colonizadores (Grupioni, 2000; Luciano, 2006).

Com base nisso, esse trabalho se propõe a discutir a EEI no Estado de Alagoas e o ensino de Geografia, tendo como objeto a rede estadual de educação, na qual possui mais de 3 mil alunos matriculados em escolas dessa modalidade em oito municípios do Estado (Alagoas, 2023). Justifica-se para a escolha desse tema a necessidade das discussões das temáticas indígenas nos cursos de licenciatura em Geografia, logo que durante meu período de formação essas discussões se fizeram ausentes ou insuficientes.

2 METODOLOGIA

Considerando a natureza do objeto desta pesquisa, a metodologia adotada será de cunho qualitativo, uma vez que é nesse tipo de pesquisa que é possível compreender a realidade de forma mais ampla e profunda, sem precisar de esforço meramente quantificável. Gerhardt e Silveira (2009, p. 32) pontuaram a preocupação deste tipo de investigação ao afirmar que “a pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”, como é o caso dessa pesquisa.

Além disso, “as pesquisas qualitativas apresentam várias peculiaridades, tais como acesso à experiência e ao contexto de determinado problema” (Coronel *et al*, 2013, p. 309). É nesse sentido que compreendemos que o objeto e o perfil dos pesquisadores determinam a natureza desta pesquisa.

Neste contexto, “a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental” (Godoy, 1995, p. 21). Considera-se que a aproximação do pesquisador e o objeto estudado possibilita uma leitura crítica da realidade, dando liberdade metodológica no processo de análise dos dados levantados no percurso da pesquisa, alicerçado nos fundamentos teóricos da investigação.

Com o intuito de levantar as principais referências na área da pesquisa, foi realizada a pesquisa bibliográfica em periódicos, sites oficiais, livros, teses e dissertações. Os principais autores encontrados que fundamentam este trabalho de conclusão do curso (Fontana, 2018), foram: Félix *et al* (2017), Rodrigues, Dias e Lima (2017), Silva (2019), Rosa e Nunes (2013), Grupioni (2000), Luciano (2006), Santos (2019), Ladeira (2004), Brito (2015) e Silva (2018), entre outros.

A pesquisa documental, com o objetivo de levantar os principais documentos norteadores, foi fundamental para o desenvolvimento desse trabalho. Os principais documentos consultados foram a Constituição Federal de 1988, Leis e Diretrizes da Educação Básica (1996), Resolução CNE/CEB n. 5 de 2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação, Decreto Nº 58.510 que dispõe sobre a criação de escolas estaduais indígenas pertencentes à rede estadual de ensino, Escolar Base Nacional Comum Curricular (2017).

Com o intuito de obter depoimentos de professores indígenas de geografia, o meio escolhido foi o questionário eletrônico (*Google* formulários), no qual “são instrumentos de coleta de dados constituídos por uma série sistematicamente estipulada de questões que, por sua vez, devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador” (Fontana, 2018,

p. 76). Conseguimos que dois professores indígenas de Geografia respondessem ao questionário. O primeiro é o único professor(a) indígena de Geografia do povo Wassu Cocal do estado de Alagoas e lecionou em três escolas do estado: Escola Estadual Indígena José Máximo de Oliveira, Escola Estadual Indígena Manoel Honório da Silva e Escola Estadual Indígena Professora Marlene Marques dos Santos, com o intuito de manter o anonimato utilizamos para identificação P1 (Professor 1), já o segundo professor(a), é do povo Karuazu e lecionou na Escola Estadual Indígena José Carapina identificaremos como P2 (professor 2).

Por fim, há uma discussão crítica da EEI e o ensino de Geografia, abordando desde uma educação para “índios” iniciada com as missões religiosas, o reconhecimento legal de uma educação diferenciada na Constituição de 1988, até os desafios e possibilidades para o ensino de geografia na EEI.

Por isso, o presente trabalho é dividido em três capítulos: 1º Fundamentos legais para EEI, na qual traz um levantamento das principais normatizações das políticas educacionais, discutindo a importância das conquistas legais para esses povos; 2º Desafios e possibilidades para EEI no Brasil, discutindo os principais desafios para a superação de uma EEI colonizadora e as possibilidades para uma educação verdadeiramente comprometida com os interesses desses povos, suas culturas, identidades e territórios; e por fim o 3º capítulo, EEI em Alagoas, discutindo as políticas educacionais adotadas e o ensino de Geografia.

3 FUNDAMENTOS LEGAIS PARA EDUCAÇÃO INDÍGENA

Os avanços legais na garantia de direitos aos povos originários são lutas antigas, não há povo que mais tenha resistido e lutado por direitos neste país do que os indígenas, com a educação não foi diferente; uma educação que se preocupe com o resgate de memórias, preserve as diferentes culturas e identidades é uma necessidade, principalmente para esses povos que historicamente tiveram suas histórias, culturas e identidades apagadas. Os avanços legais contemporâneos iniciaram com a Constituição Federal de 1988 e repercutiram nas normatizações da educação seguintes, a partir daí os povos originários foram reconhecidos como sujeitos com características próprias e precisavam de processos de aprendizagens específicos.

3.1 Constituição Federal de 1988

A partir da Constituição Federal de 1988 o direito à EEI, de caráter formal foi oportunizada, o artigo 210, disse: “§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (Brasil, 1988, p. 124); sendo assim, ao reconhecer a utilização da língua materna e processos diferenciados de aprendizagem, abre-se a possibilidade de se desenvolver uma educação voltada aos interesses destes sujeitos com valorização cultural e identitária (Mendonça e Oliveira, 2020).

a Constituição de 1988 merece especial atenção, pois foi com a sua promulgação que se reconheceu aos índios o direito de permanecerem índios e terem suas tradições e modos de vida respeitados e protegidos pelo Estado brasileiro, rompendo com a tradição legislativa e administrativa que sempre procurou incorporar os índios à comunhão nacional, entendendo-os como categoria étnica e social transitória, fadada ao desaparecimento (Grupioni, 2000, p. 274-275).

Com a garantia estabelecida na Constituição Federal de 1988, abriu-se espaço para que as normatizações posteriores na área da educação se preocupassem com a EEI, conferindo-lhe forma e um arcabouço de atuação. A importância desse documento para o desenvolvimento desta modalidade é indiscutível, pois representa o documento maior da República que reconheceu as diferenças desses povos e a importância de educações diferenciadas para a preservação sociocultural e das identidades étnicas. Isso possibilitou o rompimento com a lógica da “educação para os índios” que servia aos interesses de elites raciais.

3.2 Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)

Como desdobramento da preocupação da Constituição Federal de 1988 com a educação diferenciada aos indígenas, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) de 1996 vem com o objetivo de assegurar uma educação voltada aos processos internos das comunidades, deixando principalmente em seus artigos 78 e 79 os alicerces que se fundaria a educação para esses povos:

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências; II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas.

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural à comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa. §1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas. §2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos: I – fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena; II – manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; III – desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; IV – elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado (Brasil, 1996, p. 25-26).

Observa-se, que o Art. 78 se preocupa em apoiar os aspectos culturais e identitários, de modo a garantir a preservação das diferentes culturas das comunidades, proporcionando a recuperação de suas memórias, possibilitando também o conhecimento de outras culturas indígenas e não-indígenas, sem precisar incorporá-la em seus modos de vida, já no “Art. 79, a LDB abre espaço para os próprios indígenas fazerem parte do processo de elaboração dos projetos educacionais para sua comunidade” (Simas e Pereira, 2010, p. 02)

Ainda nestes documentos o termo “índios” era adotado, desconsiderando a diversidade étnica e cultural desses povos, entretanto, esse documento oportunizou um grande avanço para época, visto que não somente reconheceu, como na Constituição Federal de 1988, mas de maneira mais clara orientou para a estruturação de um sistema educacional que se preocupasse com uma educação específica para esse público, com escolas, currículos e profissionais específicos, sendo dever da União, Estados e Municípios a sua oferta.

A LDB, destaca-se como um importante documento da EEI, na medida em que possibilita uma nova relação entre Estado, sociedade e povos indígenas no Brasil, superando o estigma de povo fadado ao desaparecimento; como também orienta para elaboração de escolas, currículos e profissionais específicos, pensados a partir das demandas desses povos, rompendo com o processo de aculturação, visto que o indígena não seria mais tratado com receptáculo vazio, ansiando para ser preenchido por conhecimentos da sociedade não-indígena, mas sujeitos com saberes tradicionais, logo a educação possibilita a construção de seus saberes a partir das vivências da própria comunidade (Santana e Santana, 2020).

3.3 Currículo e Educação Escolar Indígena

Considerando as especificidades curriculares da EEI a elaboração de um currículo diferenciado emerge como uma necessidade imperativa. Esse currículo deve ser concebido como um instrumento voltado para a “recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências” (Brasil, 2012, p. 03).

Em 2012, o Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Câmara de Educação Básica (CEB) estabeleceram diretrizes fundamentais para a construção de uma EEI diferenciada, bilíngue ou multilíngue e intercultural. Esse documento normativo não apenas assegurou o caráter emancipador que deve permear a EEI, mas também destacou a importância crucial dos currículos nas escolas indígenas.

Os artigos 15 e 16 desse documento normativo delineiam o papel essencial do currículo nas escolas indígenas, enfatizando a sua contribuição para o fortalecimento das identidades por meio das relações comunitárias. Nesse contexto, o currículo não é apenas um conjunto de disciplinas, mas uma ferramenta poderosa para a preservação da história, identidade étnica e línguas das comunidades indígenas, promovendo assim uma educação que respeita e valoriza a diversidade cultural nas escolas indígenas e o fortalecimento das identidades através das relações comunitárias:

Art. 15 O currículo das escolas indígenas, ligado às concepções e práticas que definem o papel sociocultural da escola, diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços da escola, de suas atividades pedagógicas, das relações sociais tecidas no cotidiano escolar, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares, constituindo parte importante dos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades.

Art. 16 A observação destes critérios demandam, por parte dos sistemas de ensino e de suas instituições formadoras, a criação das condições para a

construção e o desenvolvimento dos currículos das escolas indígenas com a participação das comunidades indígenas, promovendo a gestão comunitária, democrática e diferenciada da EEI, bem como a formação inicial e continuada dos professores indígenas – docentes e gestores – que privilegie a discussão a respeito das propostas curriculares das escolas indígenas em atenção aos interesses e especificidades de suas respectivas comunidades (Brasil, 2012, p. 08-09)

Dessa forma, o currículo deve ser construído em uma perspectiva intercultural e etnopolíticas pelas comunidades indígenas, além da utilização da língua nativa de cada povo, devendo também haver flexibilização de modo que as especificidades culturais étnicas de cada comunidade sejam respeitadas pelas escolas, tanto nos currículos, quanto no próprio calendário letivos (Brasil, 2012).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017, sendo “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2017, p. 07), surge na tentativa de estabelecer uma base comum curricular, entretanto tal documento desconsidera as especificidades da EEI e inviabiliza o protagonismo dos professores e estudantes no processo educacional.

Na BNCC os indígenas aparecem como sujeitos históricos do passado, o que vai em contramão a uma educação que valoriza e resgata memórias e culturas de comunidades que reivindicam o fortalecimento de suas identidades e reconhecimento nacional de sua existência como sujeitos de presente com culturas próprias. Há no documento

32 formulações, referentes à EEI, ou à cultura indígena em uma perspectiva mais ampla, sendo duas destinadas para Língua Portuguesa, duas para Arte, dez para Educação Física, quatro destinadas para Geografia, onze para História, uma para Ensino Religioso e duas para Ciências Humanas (Militão, 2022, p. 12).

Na disciplina de Geografia, no ensino fundamental, quatro habilidades destacam traços culturais, territoriais e demográficos desses grupos no território nacional. Essas habilidades, ao contrário dos presentes em outras disciplinas, colocam esses grupos como sujeitos do presente, incentivando a valorização dos elementos, manifestações e territórios tradicionais, conforme demonstrado a seguir:

(EF04GE01) Selecionar, em seus lugares de vivência e em suas histórias familiares e/ou da comunidade, elementos de distintas culturas (indígenas, afro-brasileiras, de outras regiões do país, latino-americanas, europeias, asiáticas etc.), valorizando o que é próprio em cada uma delas e sua contribuição para a formação da cultura local, regional e brasileira.

(EF04GE06) Identificar e descrever territórios étnico-culturais existentes no Brasil, tais como terras indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos, reconhecendo a legitimidade da demarcação desses territórios.

(EF07GE03) Selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades dos povos indígenas originários, das comunidades remanescentes de quilombos, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caiçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades.

(EF07GE04) Analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática), assim como aspectos de renda, sexo e idade nas regiões brasileiras (Brasil, 2017, p. 376-387).

As competências destacadas evidenciam uma sintonia com a abordagem da EEI, ao fomentarem o respeito, a valorização e o reconhecimento das culturas, territórios e direitos dos povos indígenas e de outras comunidades étnicas. Elas não apenas incentivam a apreciação da rica diversidade cultural, territorial e demográfica existente no Brasil, mas também realçam a contribuição vital dos povos indígenas na formação das identidades culturais locais, regionais e nacionais

Entretanto, as formulações são insuficientes com a EEI de modo que, o conteúdo das habilidades mencionadas aponta para uma abordagem que encara os povos indígenas como meros artefatos da cultura brasileira, deixando de reconhecer sua capacidade intrínseca de criar e recriar suas próprias identidades e culturas. Essa perspectiva sugere que esses povos são tratados como entidades do passado, implicando que apenas “existiram” em um período histórico específico, desconsiderando assim sua presença contínua e sua contribuição ativa para a diversidade cultural do Brasil (Militão, 2022). Contudo na Geografia, a abordagem caminha para valorização intercultural, reconhecendo as contribuições dos povos indígenas na formação da cultura e do território brasileiro, sendo compatível com o papel da Geografia que é ser uma ciência do presente.

4 DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL

A despeito do que garante a Constituição Federal de 1988 e demais normatizações educacionais indígenas, atualmente, essas políticas sofrem problemas para sua real implementação, de modo que ainda há comunidades que reivindicam a construção de escolas para atendimento especializado aos estudantes. Inúmeros são os desafios para implementação de uma educação que possibilite a autonomia e a autodeterminação desses sujeitos (Brasil, 1988).

A primeira, parte de um problema antigo, a garantia do acesso as terras pelos povos indígenas, resultante do “processo histórico de desterritorialização, provocado pelo avanço do capital sobre os povos e territórios indígenas, a terra configura-se a principal pauta destes povos” (Santos, 2019, p. 331), a impossibilização das demarcações dos territórios por elites econômicas e políticas, resultam na dificuldade de reconhecimento da comunidade e visibilizações de aldeias que demandam por escolas especializadas as crianças e jovens indígenas. Esse problema, gera por um lado a invisibilização de povos e por outro lado a marginalização educacional dos sujeitos.

Ladeira (2004) mostrou que muitos são os desafios para a EI, desde os impasses dos discursos pedagógicos que são utilizadas como instrumentos de controle social por grupos políticos e elites econômicas, até as implementações de escolas aos mesmos moldes de escolas não-indígenas, com os mesmos currículos, avaliações, estruturas, funcionamento e cargas horárias, desconsiderando as especificidades desses sujeitos no processo educacional.

Por outro lado, as precariedades do funcionamento dessas escolas já foram observadas e também é um problema grave, sem infraestruturas e falta de profissionais qualificados, não dando condições mínimas para o seu funcionamento de modo a garantir a qualidade de ensino-aprendizagem aos nativos, sendo “possível levantar a suspeita de que a precariedade no funcionamento das escolas indígenas é uma situação propositalmente criada a serviço da prática integracionista, contribuindo de maneira significativa para a desestabilização da organização sociocultural desses povos” (Brito, 2015, p. 76).

No que se refere ao material pedagógico, a LDB assegura a elaboração e publicação destes, com características específicas para esse público (Brasil, 1996), contudo há falta de financiamento e dificuldade de distribuições nas escolas, dessa forma, a escassez destes materiais surge como impasse para as práticas dos professores indígenas, que acabam ficando sem materiais didáticos para auxiliar no ensino dos estudantes (Ladeira, 2004; Brito, 2015).

A LDB (Brasil, 1996), considerando as especificidades dos povos indígenas destacou a importância da formação especializada para esse público, com isso surgem os programas de formação de professores indígenas, com o objetivo de formar profissionais mais capacitados para trabalhar com esses sujeitos, priorizando os próprios indígenas nesse processo, ou seja, indígenas formando indígenas; Sanchez e Leal (2021, p. 371) destacam que

a formação superior de professores indígenas fortalece uma luta política histórica dos povos originários. Por meio dela, ressurgem processos de reivindicação educacional e cultural, com verdadeiras implicações sociais, já que, além de oferecer a possibilidade de educar em níveis mais altos os professores responsáveis pelo ensino nas escolas das aldeias, contribui para a autonomia das educações próprias e, conseqüentemente, para o empoderamento dessas populações.

Entretanto, a escassez de professores ainda é uma realidade, por um lado as dificuldades de ser um professor indígena, aliado a problemas estruturais das escolas afetam no cotidiano escolar e na permanência desses profissionais na área, da mesma maneira, a desvalorização docente desmotiva os profissionais. Contudo, desde a Constituição Federal de 1988 houve avanços, hoje já são mais de 3.359 escolas indígenas no Brasil, segundo o censo escolar de 2020 (Inep, 2021), resultado de muitas reivindicações desses povos, na medida em que ao reconhecerem a importância da educação escolar, reivindicam pelo acesso as escolas e um ensino de maior qualidade.

Quando dada condições para manutenção e preservação do modo de vida indígena e assegurado o direito a educação a esses sujeitos pelo Estado Brasileiro, através da existência de escolas, currículos e profissionais capacitados para o trabalho, gera-se uma modalidade de educação que tem como princípios: a autonomia, a preservação da identidade e a autodeterminação; logo uma educação emancipadora aos sujeitos que em mais de 500 anos lutam pelos seus territórios e modos de viver. Rosa e Nunes (2013), ao discutirem a EEI haviam defendido a “indigenização” das escolas, ou seja, a escola enquanto instituição criada pela sociedade não-indígena deve ser repensada pelos indígenas, com valores e princípios compatíveis com suas tradições, neste sentido a escola passa de uma instituição que atua como instrumento de aculturação e passa a ser uma instituição com forma, concepções, currículos, profissionais e calendários distintos, servindo ao fortalecimento étnico e cultural desses povos.

Conclui-se, portanto, que as possibilidades para EEI são sólidas, desde que incentivadas e fortalecidas pelo poder público, Municipal, estadual e federal, na medida em que o capital tem interesses antagônicos com a existência de escolas dessa modalidade, sobretudo por interesses dos territoriais e recursos que possuem em territórios demarcados.

5 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM ALAGOAS

5.1 Histórico recente

A formação de uma EEI em Alagoas é recente, como discutido, a partir de 1988 com o Constituição Federal e normatizações posteriores a obrigatoriedade da elaboração de uma educação escolar específica, intercultural e bilingue para esse público já era uma realidade legal, entretanto, esse direito em estava longe de ser efetivamente assegurada a todas as crianças e jovens indígenas alagoanas. Somente a partir do convenio firmado entre o Estado de Alagoas e a FUNAI, entre os anos de 2000-2002, que seis escolas começaram a ser construídas, finalizando as obras quatro anos depois, em 2006, neste mesmo ano o Estado de Alagoas estadualizou as escolas, incorporando-as na Rede Estadual de Educação (Oliveira, 2021).

Posteriormente, normatizações estaduais educacionais foram elaboradas e visibilizavam as comunidades e povos indígenas, como por exemplo a criação da Comissão Permanente de Articulação da Política de Educação em 2015, o Plano Estadual de Educação de Alagoas (PEE) para os anos entre 2006-2015 e PEE entre 2015 e 2025 e o Decreto Estadual nº 58.510 de 12 de abril de 2018, que criaram mais escolas indígenas na rede estadual de educação.

“O planejamento da educação, principalmente no âmbito estadual é de grande importância no processo de organização do sistema estadual de educação de Alagoas, por ser um instrumento para organizar a educação, e pensar ações que de fato venham traduzir as reais necessidades” (Santos, 2023); tendo como principais objetivos, o estabelecimento de metas e estratégias para o sistema educacional alagoano, neste sentido, metas como a universalização de vagas para populações indígenas, o estabelecimento de concursos para vagas para professores efetivos atuarem em escolas indígenas foram estabelecidos no PEE (Alagoas, 2014).

Tabela 1 – Escolas indígenas e seus povos

Municípios	Escolas Indígenas	Povo Indígena
Palmeira Dos Índios	E.E. Ind. Pajé Miguel Selestino (Fazenda Canto) Xucuru-Kariri E.E. Ind. Mata Da Cafurna Xucuru-Kariri E.E. Ind. José Gomes Selestino Xucuru-Kariri E.E. Ind. Cacique Alfredo Celestino Xucuru-Kariri E.E. Ind. Balbino Ferreira Xucuru-Kariri E.E. Ind. Xucuru-Kariri Yapi-Leanawã Xucuru-Kariri	Xucuru-Kariri
São Sebastião	E.E. Ind. Itapó Karapotó	Karapotó
Feira Grande	E.E. Ind. Tingui-Botó Tingui-Botó	Tingui-Botó
Traipú	E. E. Ind. Aconã	Aconã
Porto Real Do Colégio	E.E. Ind. Pajé Francisco Queiroz Suíra Kariri-Xocó	Kariri-Xocó
Pariconha	E.E. Ind. José Carapina E.E. Ind. Juvino Henrique Da Silva Katokinn	Jiripankó Katokinn
Inhapí	E.E. Ind. Ancelmo Bispo De Souza Koiupanká	Koiupanká
Joaquim Gomes	E.E. Ind. José Máximo De Oliveira E.E. Ind. Manoel Honório Da Silva E.E. Marlene Marques Dos Santos E.E. José Manoel De Souza	Wassu Cocal
Total de Escolas: 17		

Fonte: Secretaria de Estado de Educação de Alagoas, SEDUC/AL.

Atualmente, a Rede Estadual de Educação de Alagoas conta com 17 escolas indígena, atendendo cerca de 3 mil alunos, entre eles alunos indígenas de nove etnias no Estado de Alagoas, como mostra a tabela a seguir.

Figura 1 – Escolas indígenas em Alagoas por municípios



Fonte: Alagoas, 2023.

As 17 escolas indígenas alagoanas estão distribuídas em oito municípios do Estado, sendo o município Palmeira dos Índios o com maior contratação de escolas, seis ao todo, seguido de Joaquim Gomes com quatro escolas dessa modalidade, as microrregiões da Serrana do Sertão alagoano e Arapiraca cada uma com dois municípios, como mostra a figura 1.

5.2 Ensino de Geografia frente a realidade cotidiana

A EEI tem sido objeto de uma abordagem pedagógica pautada na valorização intercultural, linguísticas e territoriais dos povos originários ao longo do tempo. No contexto desse paradigma educacional, a disciplina de Geografia assume um papel importante, devendo proporcionar uma compreensão aprofundada das relações territoriais, fundamentais para a identidade e preservação cultural dessas comunidades; os professores que responderam esse questionário não possuem formação intercultural, entretanto atuam como professores indígenas em suas comunidades.

No ensino de Geografia, as categorias geográficas adquirem destaque ao oferecerem instrumentos conceituais para a compreensão e análise do espaço. Termos como as categorias: território, paisagem, lugar, espaço e região (Castro *et al*, 1995) quando desenvolvidos de forma contextualizada, possibilita aos alunos indígenas a compreensão de suas relações com a

natureza, suas diferenciações da sociedade não-indígena e seus conflitos cotidianos, visto que no ensino de Geografia

alerta-se para a relevância dos conhecimentos cotidianos dos alunos, especialmente a respeito do lugar onde vivem e suas representações sobre os diferentes lugares do globo. O professor deve captar os significados que os alunos dão aos conceitos científicos que são trabalhados no ensino. Para formar um pensamento espacial, é necessário que eles formem conceitos geográficos abrangentes, que são ferramentas fundamentais para compreender os diversos espaços, para localizar e analisar os significados dos lugares e sua relação com a vida cotidiana (Cavalcanti, 2010, p. 7).

Dessa, a importância do ensino de Geografia para os povos tradicionais, a formação de um pensamento espacial para que o educando seja capaz de compreender os significados e representações em suas vidas cotidianas. Os professores quando questionando “Como você aborda o ensino de Geografia com seus alunos indígenas? Quais estratégias você utiliza para promover um ambiente de aprendizado eficaz?” responderam que o contexto e as especificidades dos alunos devem ser considerados no momento da aula de Geografia e destacam as estratégias a utilização de entrevistas, jogos e podcasts, entre outros:

“Sempre busco utilizar as especificações dos alunos, para facilitar o entendimento e interação dos estudantes nas aulas. Como estratégia busco fazer entrevistas, podcasts, seminários, jogos, desafios e aulas de campo” (P1).
 “Buscando sempre iniciar as aulas partindo do contexto local” (P2).

Na medida em que há valorização dos conhecimentos prévios dos alunos, um aspecto urgente no ensino de Geografia, emerge como uma possibilidade pedagógica. O reconhecimento e a incorporação dos saberes tradicionais dos estudantes indígenas no currículo fortalecem a ligação entre conhecimento escolar e a realidade por eles vivenciada, promovendo, desse modo, uma aprendizagem mais autêntica e comprometida com a realidade do educando (Silva, 2018).

Apesar dos progressos no âmbito da EEI, o ensino de Geografia se depara com desafios frente à implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A percepção de que a BNCC apresenta lacunas curriculares para contemplar as especificidades das comunidades indígenas realça a necessidade de uma revisão e adaptação curricular. Tais desafios englobam a busca por estratégias que propiciem a construção e implementação efetiva de uma Base Comum Curricular, considerando a participação dos sujeitos indígenas em sua elaboração e implementação, de maneira participativa e democrática (Militão, 2022).

Os entrevistados quando questionados sobre o currículo “como você percebe as diferenças entre os currículos de Geografia destinados a alunos indígenas e não-indígenas? Quais aspectos destacam-se nessa comparação?” Destacaram a diferenciação dos currículos, pontuando que o currículo indígena visa o reconhecimento e pertencimento do povo e o professor P1 destacou a inexistência de um currículo adaptado a essa modalidade de ensino e a reprovação de um currículo escolar indígena Wassu construído pela comunidade escolar:

Para ser sincero, não existe diferença. Aqui em Wassu, até tentamos fazer um currículo específico Indígena, porém o estado não aprovou. Acredito que a diferença se observa apenas nas datas comemorativas da aldeia, ou em momentos culturais, onde buscamos sempre tratar as especificidades dos nossos alunos! (P1).

Destaca-se o fato de trabalhar uma realidade que não condiz com o público alvo. Já o currículo destinado aos indígenas visa o reconhecimento e pertencimento do povo voltado às características físicas, culturais e sociais (P2).

Por outro lado, quando perguntado sobre “quais são os principais desafios que você enfrenta em sua prática docente e como eles impactam seu trabalho?” Os professores listaram obstáculos que impactam seu trabalho como professores de Geografia indígena: falta de materiais didáticos adequados, desvalorização das escolas indígenas, carência de suporte aos educadores indígenas, falta de interesse dos alunos, não envolvimento da família e valorização salarial,

O maior desafio é a falta de material de apoio, pois percebo que as escolas Indígenas são desvalorizadas e o estado não se preocupa em dar suporte suficiente para os educadores. Outra coisa que deve ser mencionado é a falta de interesse de alguns alunos e pouco incentivo vindo das famílias para ajudá-los na sua trajetória. A questão salarial, pois os professores Indígenas recebem sempre abaixo do valor recebido pelos professores não-indígenas, isso faz nos sentirmos uma frustração em nosso trabalho. Por fim, posso citar a criação do cargo de professor Indígena, onde nós que fazemos parte da educação escolar estamos lutando afim de criar essa categoria para que os educadores sejam valorizados, e um concurso só indígena seria o carro chefe para essa valorização! (P1).

Falta de incentivo das famílias. A falta de interesse em participar ativamente da construção do conhecimento (P2).

Ademais, destaca que a importância da criação do cargo de professor indígena e a realização de concursos para provimentos dessas vagas, visto que o estado realiza processos seletivos simplificados periodicamente, sinalizando para uma política de preenchimento de maneira temporária, opondo-se a uma política educacional de longo prazo no estado, que

reconheça efetivamente a existência desses sujeitos e não os tratar como povos fadados ao desaparecimento.

Quando perguntado “como as tradições e manifestações culturais das comunidades indígenas se manifestam nas escolas em que você atua? De que maneira esses elementos são incluídos ao ambiente escolar?” relataram que há presença das tradições nas escolas nos momentos culturais, logo que essas manifestações são necessárias para o senso de pertencimento:

As tradições sempre são manifestadas através dos momentos culturais na escola, nas palestras, aulas de campo e entrevista com os anciãos de Wassu (P1).

As manifestações culturais estão presentes no ambiente escolar de modo que faz necessário para as questões de pertencimento e valorização do povo. (P2)

Já quando questionado “de que forma suas vivências pessoais e culturais contribuem para a sua abordagem na prática docente? Como essas experiências moldam sua perspectiva educacional?” destacaram as especificidades da EI e a importância dos saberes tradicionais que devem ser passados para as futuras gerações, como também evidenciam que o trabalho dentro das comunidades indígenas os faz reconhecer as demandas dessa comunidade:

Trabalhar com o meu povo, me fez compreender que a educação Indígena não pode ser tratada, como uma educação normal, pois temos nossas especificidades, que devem ser respeitadas, valorizadas e transmitidas para as novas gerações. Ressalto que mesmo fazendo parte de uma educação Indígena, nunca ficou esquecido que os povos originários tem o direito de aprender todos os tipos de saberes sem exceção! (P1).

Sim. Conviver diariamente com um povo indígena, faz a diferença em reconhecer as demandas educacionais voltadas para a aprendizagem (P2).

Com o intuito de saber sobre a percepção dos entrevistados acerca das escolas indígenas foi perguntado: “Na sua percepção, as escolas indígenas estão adequadamente preparadas para acolher os alunos indígenas? Quais aspectos você considera cruciais para garantir um ambiente educacional inclusivo?” responderam que consideram as escolas estão adequadas, destacando-os que as escolas indígenas surgiram antes da existência de espaços físicos:

Em certo ponto sim, pois sabemos que a escola não é apenas o espaço físico, mas sim todos que fazem parte do corpo docente, juntamente com estudantes e famílias, sabemos que a educação Indígena não começou em prédios, mas sim de baixo de árvores, em casas de taipa e ocas, se formos comparar com outros lugares, podemos perceber que Wassu possui um acervo natural riquíssimo comparado com outros lugares não-indígenas. Por outro lado, sinto

falta de materiais de apoio escolar vindo da SEDUC, também existe a falta de capacitações direcionadas ao educador indígena! (P1).

Sim. A valorização dos aspectos sociais e culturais (P2).

Seguidamente, foi destacado pelos professores a carência de materiais didáticos; sendo de responsabilidade de Secretaria de Estado da Educação de Alagoas, logo que é encarregada da distribuição na Rede Estadual de Ensino. Tal situação deixa os professores sem os recursos necessários para o trabalho com seus alunos indígenas, contribuindo assim para a precarização das escolas e, principalmente, no processo de aprendizagem dos educandos. (Ladeira 2004 e Brito 2015).

Por fim, a abordagem pedagógica centrada na valorização intercultural, linguística e territorial na EEI revela-se como uma ferramenta essencial para preservar e fortalecer as identidades culturais das comunidades originárias. O papel fundamental da disciplina de Geografia, ao oferecer um entendimento aprofundado das relações territoriais, destaca a relevância de categorias geográficas contextualizadas para permitir aos alunos indígenas uma compreensão ampla de suas relações com a natureza e seus contextos sociais distintos. A necessidade de valorizar os conhecimentos cotidianos, juntamente com a incorporação dos saberes tradicionais no currículo, ressalta a urgência de uma educação autêntica e comprometida com a realidade vivenciada pelos educandos indígenas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do supracitado, entende-se que a despeito do que garante a constituição e demais normatizações educacionais, a EEI apresenta dificuldades para sua efetiva implementação, desde disputas por reconhecimento de seus territórios até construção de escolas e formação de seus docentes. Em Alagoas, as primeiras escolas indígenas começaram a serem construídas a partir de um convenio do Estado e a FUNAI, hoje a Rede Estadual de Educação de Alagoas possui dezessete escolas indígenas no estado em oito municípios e aproximadamente 3 mil alunos matriculados. Os principais desafios identificados para práticas docente, enfrentado pelos entrevistados foram falta de materiais didáticos adaptados, desvalorização da docência e falta de envolvimento dos alunos e a ausência de currículo adaptado para as escolas indígenas do Estado, já que a BNCC, apresenta problemas para sua implementação nessas escolas, logo que traz um viés de educação homogeneizadora, considerando o sujeito indígena como sujeito do passado.

Por outro lado, no que se refere ao ensino de Geografia, o mesmo deve ser trabalhado a partir da realidade do educando, a falta um currículo comprometido com a valorização de suas especificidades compromete a qualidade do ensino, como também se confrontam com os princípios e objetivos dessa modalidade. O ensino de Geografia, merece destaque, visto que é a ciência responsável pelo estudo do espaço e suas dinâmicas sociais, dessa forma o espaço de vivencia cotidiano surgem como objetos de analises, com reconhecimento da cultural e identitário de cada povo.

REFERÊNCIAS

ALAGOAS. **Dezessete escolas estaduais atendem indígenas em Alagoas**. Disponível em: <https://alagoas.al.gov.br/noticia/dezessete-escolas-estaduais-atendem-indigenas-em-alagoas>. Acesso em: 27, dez e 2023.

_____. **Dezessete escolas estaduais atendem indígenas em Alagoas**. Disponível em: <https://alagoas.al.gov.br/noticia/dezessete-escolas-estaduais-atendem-indigenas-em-alagoas>. Acesso em: 24 jan. 2024

_____. Gabinete Civil. **decreto nº 58.510, de 12 de abril de 2018**. Dispõe sobre a criação de escolas estaduais indígenas pertencentes à rede estadual de ensino. <http://www.gabinetecivil.al.gov.br/legislacao>. Acesso em 08. nov. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n. 5, de 22 de junho de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em 03 dez. 2023.

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

_____. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRITO, E. M. Os Karipuna do Amapá e os desafios para a implantação da educação escolar indígena diferenciada na aldeia do Espírito Santo. **Revista Nanduty**, [S. l.], v. 3, n. 3, p. 65–83, 2015. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/nanduty/article/view/3705>. Acesso em: 24 jan. 2024.

CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo César da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato. **Geografia: Conceitos e Temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. Anais do I Seminário nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010.

CORONEL, D. A. et al. Métodos qualitativos e quantitativos em pesquisa: uma abordagem introdutória. In: LANA, R. de P; GUIMARÃES, G.; LIMA, G. S. (Aut/Ed.). V Simpósio Brasileiro de Agropecuária Sustentável/ II Congresso Internacional de Agropecuária sustentável: multifuncionalidades sustentáveis no campo: agricultura, pecuária e florestas. Anais [...]. Viçosa: Os Editores, 2013, p. 307-338.

FÉLIX, Ana Claudia; MONTEIRO, Eielton; MONTEIRO, Elizete; SANTANA, Elma; COSTA, Jucivani; SOUZA, Simone. **Educação Indígena**. In: MENDES, Marcos; OLIVEIRA, NETIÊ; VALENTE, Helienai. Atuação docente na diversidade. P ará, 2017

FONTANA, F. Técnicas de pesquisa. In: MAZUCATO, T. (Org.). **Metodologia da pesquisa e do trabalho científico**. Penápolis: FUNEPE, 2018. p. 59-78.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GRUPIONI, Luís Donisete. Educação e povos indígenas: construindo uma política nacional de Educação Escolar Indígena. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 81, n. 198, 2000.

LADEIRA, Maria Elisa. **Desafios de uma política para a Educação Escolar Indígena**. **Revista de Estudos e Pesquisas**, 2004.

Luciano, G. J. S. (2006). O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Coleção Educação para todos. Brasília: **MEC/Secad**; LACED/Museu Nacional.

MENDONÇA, Dener Guedes; OLIVEIRA, Ramony Maria da Silva Reis. Educação indígena no Brasil: Entre legislações, formação docente e tecnologias. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 8, p. e518985564-e518985564, 2020.

MINISTERIO DE EDUCAÇÃO. **Indígena na Educação Básica. Conselho Nacional de Educação**. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <https://abrir.link/c4Tur>. Acesso em: 30 jan. 2022.

OLIVEIRA, Allyne Jaciara Alves Rios. **Povo koiupanká e a Educação Escolar Indígena: 15 anos de resistência no sertão alagoano**. 2022. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Centro de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2021.

RODRIGUES, Lucicleide Araújo; DIAS, Kétsia Ferreira Viana Bezerra; LIMA, Valéria de Araújo. A educação indígena no período colonial (1500-1822). In: **COPRECIS (Congresso Nacional de Práticas Educativas)**. **Paraíba: Realize**. 2017.

ROSA, R. R. G. da; NUNES, R. B. Educação Escolar Indígena e / ou Educação Indígena: Questões e possibilidades para “kainganguizar” a escola. **Século XXI – Revista de Ciências Sociais**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 88–119, 2013. DOI: 10.5902/2236672511222. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/seculoxxi/article/view/11222>. Acesso em: 24 jul. 2023.

SANCHEZ, Laura Marcela Cubides; LEAL, Fabiana Soares Fernandes. "Licenciatura em Educação Básica Intercultural": avanços, desafios e potencialidades na formação superior de professores indígenas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 102, p. 357-375, 2021.

SANTANA, I. L.; DE SANTANA, N. V. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: um olhar a partir de Freire, LDB e Estatuto dos Povos Indígenas. **ODEERE**, [S. l.], v. 5, n. 9, p. 391-407, 2020. DOI: 10.22481/odeere.v5i9.6639. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/odeere/article/view/6639>. Acesso em: 20 jul. 2023.

SANTOS, G. V. dos. O movimento indígena contemporâneo e os conflitos no campo sob a ótica da Geografia. **Terra Livre**, [S. l.], v. 1, n. 52, p. 323–359, 2019. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/1520>. Acesso em: 9 dez. 2023.

SANTOS, I. M.; AZEVEDO, J. A. PLANEJAMENTO EDUCACIONAL: UM OLHAR NO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE ALAGOAS. **Interfaces Científicas - Educação**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 105–118, 2019. DOI: 10.17564/2316-3828.2019v8n1p105-118. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/5091>. Acesso em: 8 ago. 2023.

SEDUC/AL Secretaria de Estado de Educação de Alagoas,. Disponível em: <http://www.educacao.al.gov.br/educacao/educacao-indigena>, acesso em: 08/08/2023

SILVA, E. H. Índios: pensando o ensino e questionando as práticas pedagógicas. In: Instrumento: **Rev. Est. e Pesq. em Educação**, Juiz de Fora, v. 21, n. 2, p. 168-186, jul./dez. 2019. DOI 10.34019/1984-5499.2019.v21.27711, ISSN 1984-5499, p.173.

SILVA, Solange Rodrigues da et al. **Ensino de geografia e educação escolar indígena: da interculturalidade a outras imaginações espaciais**. 2018.

SIMAS, Hellen Cristina Picanço; PEREIRA, Regina Celi Mendes. Desafios da Educação Escolar Indígena. **Revista escrita**, v. 2010, n. 11, 2010.