

## Educação escolar indígena: uma análise de como fica a geografia de acordo com o currículo

### Indigenous school education: an analysis of how geography is shaped according to the curriculum

### Éducation scolaire autochtone : une analyse de la place de la géographie selon le curriculum

Isabelle Brandão Barbosa Iacovino – [isabelle.iacovino@sou.unifal-mg.edu.br](mailto:isabelle.iacovino@sou.unifal-mg.edu.br)  
Discente de Geografia na Universidade Federal de Alfenas  
Orcid : <https://orcid.org/0009-0004-6539-6103>

#### Resumo

O processo de criação das escolas indígenas foi resultado de lutas históricas conduzidas pelos movimentos indígenas em prol do direito à terra. A pressão exercida obrigou o governo brasileiro a homologar uma série de documentos que deram início à institucionalização da escola indígena como diferenciada, configurando-se uma escola bilíngue e intercultural voltada aos povos indígenas. A Constituição Federal de 1988 foi um marco nesse processo de valorização, assumindo a responsabilidade de reconhecer os direitos educacionais indígenas. Contudo, a oficialização efetiva ocorreu com a Lei nº 9.394/1996. Essa lei estabeleceu a escola indígena com direito a currículo próprio e bilíngue, entretanto, com a existência de currículos nacionais, como a BNCC, que pouco dialogam com suas identidades, adaptar os conteúdos exigidos se torna um grande desafio, como é o caso da Geografia.

**Palavras-chave:** Geografia; Currículo; Escolas Indígenas; BNCC.

#### Abstract

The process of creating Indigenous schools was the result of historical struggles carried out by Indigenous movements in defense of their right to land. The pressure exerted forced the Brazilian government to ratify a series of documents that initiated the institutionalization of Indigenous schools as differentiated, establishing them as bilingual and intercultural schools aimed at Indigenous peoples. The Federal Constitution of 1988 was a milestone in this process of recognition, assigning the State the responsibility of acknowledging Indigenous educational rights. However, effective officialization only occurred with Law No. 9,394/1996. This law granted Indigenous schools the right to their own bilingual curriculum. Nevertheless, given the existence of national curricula, such as BNCC, that hardly dialogue with Indigenous identities, adapting the required content remains a major challenge, as in the case of Geography.

**Keywords:** Geography; Curriculum; Indigenous Schools; BNCC.

### Resumen ou Résumé

Le processus de création des écoles autochtones a été le résultat de luttes historiques menées par les mouvements autochtones en faveur du droit à la terre. La pression exercée a obligé le gouvernement brésilien à homologuer une série de documents qui ont initié l'institutionnalisation de l'école autochtone en tant qu'école différenciée, se configurant comme une école bilingue et interculturelle destinée aux peuples autochtones. La Constitution fédérale de 1988 a été une étape importante dans ce processus de valorisation, en assumant la responsabilité de reconnaître les droits éducatifs autochtones. Toutefois, l'officialisation effective s'est produite avec la Loi n° 9.394/1996. Cette loi a établi l'école autochtone comme ayant le droit à un curriculum propre et bilingue ; cependant, face à l'existence de curriculums nationaux comme la BNCC, qui dialoguent peu avec leurs identités, adapter les contenus exigés devient un grand défi, comme c'est le cas de la Géographie.

**MOTS-CLÉS:** Géographie; Curriculum; Écoles autochtones ; BNCC.

Recebido em: 29/11/2025  
Aceito para publicação: 06/04/2026



## Introdução

A educação escolar indígena no Brasil ganhou novo fôlego a partir de 1996, com a promulgação da Lei nº 9.394, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Esse marco legal introduziu medidas significativas para a estruturação da educação indígena, estabelecendo-a como bilíngue, intercultural e voltada para a valorização das culturas originárias. Em seu artigo 78, a LDB atribui à União a responsabilidade de ofertar esse modelo de ensino, enquanto o artigo 32, inciso III, assegura às comunidades indígenas o direito de utilizar suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem no ensino fundamental. Já o artigo 79 apresenta diretrizes relacionadas a programas de ensino e pesquisa, abordando desde a elaboração de currículos até a produção de materiais didáticos e o acesso ao ensino superior (Brasil, 1996).

Motivada por tais dispositivos, a União, em parceria com lideranças indígenas, elaborou em 1998 o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI). O documento surgiu como resposta a reivindicações de professores indígenas, que, apesar do respaldo jurídico da LDB e da Constituição Federal, denunciavam a distância entre os dispositivos legais e a realidade cotidiana das escolas. O RCNEI, nesse sentido, buscou reduzir essa lacuna, propondo diretrizes que contemplassem práticas pedagógicas específicas e conteúdos diferenciados, ainda que, em grande parte, permanecesse no campo da expectativa.

Diante desse cenário, analisaremos a presença da Geografia em documentos como a BNCC e o RCNEI e, como esses currículos retratam esses povos, geram contradições no processo de construção do que deveria ser a educação escolar indígena, bem como, entender como a geografia como componente curricular e ciência, pode abordar os saberes tradicionais e as especificidades culturais dos povos indígenas quando se tem a existência desses currículos obrigatórios que reproduzem padrões externos às suas realidades culturais, sociais e identitárias.

## Desenvolvimento

De acordo com Bioto-Cavalcanti e Cavalcanti (2020), o termo currículo tem origem no latim *currere*, significando curso ou percurso, e expressa movimento. Silva (1999) aponta que o currículo como objeto de estudo surgiu nos anos 1920, nos Estados Unidos, vinculado à racionalização e mensuração de resultados educacionais.

Moreira (2007) amplia essa compreensão ao relacionar o currículo às dimensões sociais, culturais e educacionais que formam identidades. No caso da educação indígena, destaca-se seu caráter ideológico, pois, segundo Silva (1999, p.101), “o texto curricular está recheado de narrativas nacionais, étnicas e raciais”, que privilegiam identidades dominantes e reduzem as dominadas ao exótico ou folclórico. Nessa linha, Poutignat (1998) afirma que identidades étnicas resultam da relação dialética entre a autodefinição indígena e a definição imposta pelas identidades dominantes, gerando embates de poder. Freire (1997) reforça ao considerar a identidade étnica um processo histórico, político e econômico em constante construção.

A mudança desse paradigma dominador não se dará enquanto, de acordo com Silva (1999), questionamentos fundamentais sobre as conexões do currículo com as relações de poder não forem feitos. Em diálogo com esse conceito, Arroyo (2013) exprime o currículo como um espaço de configuração política do poder, sendo o centro da ação estruturante da função da escola e por conta disso se torna o território mais cercado e disputado, um bom exemplo sendo a quantidade de referenciais curriculares existentes para as mais diversas etapas e modalidades de ensino.

### **Geografia no referencial nacional curricular para as escolas indígenas**

De acordo com o referencial curricular nacional para as escolas indígenas a geografia se torna visível e importante para as populações indígenas principalmente, quando se aborda as diferentes etnias indígenas que integram essa comunidade. Partindo do pressuposto de que dentro das suas diferenças culturais, linguísticas, organizacionais, territoriais e climáticas essas etnias produzem e alteram o espaço geográfico de formas diferentes e partir dessa relação, cada povo cria sua própria geografia.



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

Segundo o referencial, a geografia é o espaço de análise das relações entre paisagem, lugar, território e cultura, sendo o espaço geográfico considerado sagrado por refletir tais interações e a influência da natureza. Essa identificação é o ponto de partida para o ensino da disciplina aos povos indígenas.

Aplicada a essas comunidades, a geografia resulta da combinação entre a científica e a tradicional, concebida por elas desde suas origens. Nesse processo, conceitos como “paisagem”, “território” e “espaço geográfico” são inseridos no cotidiano indígena (Sousa e Neto, 2020). Dentro dessa perspectiva, a cartografia se torna central, já que a luta indígena se estrutura em torno da terra, e os mapas são instrumentos estratégicos para a demarcação e defesa territorial. O referencial ainda a define como porta de entrada e saída, permitindo que o indígena compreenda o mundo não indígena e, ao mesmo tempo, seja compreendido por ele.

Embora elaborado com lideranças indígenas, o referencial em alguns momentos assume um viés centrado no homem branco, tratando a geografia como meio para compreender suas características, como expresso: “a geografia deve ser também um instrumento para o índio compreender melhor o mundo do não-índio [...]” (Brasil, 1998, p. 229).

Quanto aos temas, propõe-se relacionar os conteúdos à realidade das comunidades, partindo do cotidiano e da cultura para então ampliar para conceitos universais. Nesse sentido, Cavalcanti (2012) destaca que práticas e atividades devem ser pensadas em favor da cultura dos alunos, permitindo que professores e estudantes construam e reconstruam a geografia.

Entre os conteúdos do RCNEI, o uso dos recursos naturais se mostra central, ao identificar elementos da área, seu uso pela comunidade e possíveis projetos sustentáveis. Contudo, como observa Venturi (2006), o termo “recursos naturais” carrega valor econômico — rochas para construção, rios para energia, paisagens para especulação imobiliária — reduzindo elementos que, para os



povos indígenas, possuem um maior valor cultural e espiritual que vai além do econômico.

Na geografia clássica, natureza refere-se aos elementos formadores do planeta, constituídos de objetos naturais (Suertegary; Rossato, 2010), permitindo abordar o cotidiano das comunidades indígenas sem a conotação econômica implícita no termo “recursos naturais”. A cartografia, por sua vez, busca estimular a produção de mapas nas aldeias, representando famílias, limites da comunidade, escola e moradias. Contudo, embora justificada pela importância da luta pela terra, os subtemas sugeridos não mencionam diretamente essa questão.

Outro conteúdo trata da relação com os não-índios, abordando usos diferenciados do território, mas frequentemente colocando a realidade indígena em comparação à não indígena, em contraste com Maher et al. (2022), que defendem a escola indígena como espaço de reafirmação identitária e de autonomia.

O referencial também impulsionou mudanças mais amplas, como a criação de referenciais para formação docente e cursos de licenciatura intercultural, que buscam preparar professores indígenas para atuarem em suas próprias escolas (Sousa e Neto, 2020). O ser protagonista de seu próprio ensino e o agente principal de seu ensino é necessário para gerar uma geografia que abrace a causa indígena e que valorize as etnias, culturas e tradições que sobreviveram com muito esforço a um apagamento planejado que reverbera até os dias de hoje, ainda assim, esse protagonismo só pode existir seguindo o princípio de que,

[...] a educação ofertada aos povos indígenas precisa de um currículo que contemple as especificidades dessa parcela da população brasileira. Portanto, quando se tratar de currículo para os povos indígenas se deve considerar que estes têm direitos assegurados na Constituição brasileira; que o currículo deve ser organizado com base em suas especificidades quanto ao calendário escolar, as metodologias e processos de avaliação de modo diferenciado, intercultural e bilíngue ou multilíngue (Guajajara e Pereira, 2023, p.318).

O que vai de encontro direto com a situação que se encontra na educação brasileira pós 2017, com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular que, de acordo com Militão (2022, p.8) “visa um projeto homogeneizador que descaracteriza e invalida a concepção de interculturalidade”.

## **Geografia na base nacional comum curricular e as escolas indígenas**

A Base Nacional Comum Curricular, elaborada entre 2015 e 2018, alterou a estrutura do ensino fundamental e médio, adotando um padrão globalizado que busca homogeneizar o ensino e reflete os interesses de países ricos. Esse processo gerou críticas de estudiosos, professores e entidades, por aproximar-se de um viés mercadológico para atender à sociedade civil privada, evidenciado pela atuação de editoras e movimentos ligados à iniciativa privada. Apesar das reivindicações, organizações como ANPED e ABRAPEC foram silenciadas durante a construção do documento (Costa, 2018).

Para Katuta (2019), a BNCC expressa interferência do mercado contra projetos de sociedade emancipatória, diluindo disciplinas das ciências humanas, como a geografia. Essa redução é prejudicial, pois a geografia estimula análises críticas das práticas espaciais. Nesse contexto,

[...] professores de diversos componentes curriculares, dentre eles a Geografia, estão sendo desafiados a pensar o que ensinar, como ensinar e, principalmente, para que ensinar com uma carga horária mínima que, mesmo antes da BNCC, já era considerada insuficiente.” (Da Silva; De Salles, 2021, p.216).

Apesar da BNCC apresentar em seu texto introdutório uma preocupação com a organização do currículo escolar indígena, sua organização pautada na pedagogia das competências, limita a autonomia das comunidades indígenas. Ainda assim, a BNCC não é benéfica para a sociedade de forma geral, principalmente por sua estrutura de habilidades e competências que classifica o aluno, mas também pelo o tido como “projeto de vida” que estimula uma visão individualizada e neoliberal onde o “eu” sobrepõe o “nós”, o que faz com que qualquer grupo como negros, indígenas e LGBTQIA+ não ache seu espaço dentro dessa equação, principalmente por se tratar de grupos que buscam um projeto de sociedade emancipada que visa a justiça social.

O que fica evidenciado em uma das competências da base para o ensino médio “Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida” (Brasil, 2017c, p. 565).

Focando-se na análise da geografia da BNCC do ensino fundamental, recorte feito por essa ser a etapa mais numerosa dentro da educação escolar indígena, as unidades temáticas e os conteúdos são de certa forma similares com os propostos pelo RCNEI.

No sexto ano os objetos de conhecimento trabalhados em cada unidade são respectivamente: Identidades socioculturais, relações entre os componentes físicos naturais, transformação das paisagens naturais e antrópicas, fenômenos naturais e sociais representados de diferentes maneiras e biodiversidade e ciclo hidrológico. A semelhança da base com o referencial se acentua quando se vai para além das unidades e seus objetos e se coloca em pauta as habilidades dentro deles.

(EF06GE01) Comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos. (EF06GE02) Analisar modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos originários. (EF06GE06) Identificar as características das paisagens transformadas pelo trabalho humano a partir do desenvolvimento da agropecuária e do processo de industrialização. (EF06GE08) Medir distâncias na superfície pelas escalas gráficas e numéricas dos mapas. (EF06GE11) Analisar distintas interações das sociedades com a natureza, com base na distribuição dos componentes físico-naturais, incluindo as transformações da biodiversidade local e do mundo (Brasil, p. 390-391, 2018).

As habilidades se relacionam e assemelham com as sugestões do eixo I e III do RCNEI, citados anteriormente, principalmente na questão de promover essa reflexão sobre o sujeito e o seu meio, trazer elementos cartográficos, propor a análise das diferentes relações e dinâmicas de diferentes culturas com a paisagem, identificar elementos da paisagem e como a presença humana os altera. Uma ênfase necessária é no conteúdo (EF06GE02) que foca principalmente em estudar a relação e modificação da paisagem pelos povos indígenas, sendo o primeiro conteúdo dos anos finais do ensino fundamental a abordar a perspectiva indígena.

No sétimo ano, se tem como objetivo dos eixos temáticos ideias e concepções sobre a formação territorial do Brasil, formação territorial do Brasil, características da população brasileira, produção, circulação e consumo de mercadorias, desigualdade social e o trabalho, mapas temáticos do Brasil e biodiversidade brasileira. O único objetivo que em parte se repete do sexto ano, é o objetivo de biodiversidade, aqui ao invés de um conteúdo relacionado aos

estudos dos povos indígenas se tem dois, tendo a única semelhança com o RCNEI é abordagem sobre a formação do território brasileiro.

**(EFO7GE03) 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 caixaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades.** (EFO7GE04) 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, 2018, p. 387, grifo próprio).

A forma em que a habilidade apontada coloca os povos indígenas (e demais comunidades citadas), em uma situação onde ao invés de trabalhar a luta pela terra e a territorialidade por meio de suas características, o papel do resto da sociedade civil nessa luta, como estado brasileiro trata essa situação, principais organizações e movimentos nessa luta, não se trabalha com argumentos que reconheçam as territorialidades dos povos indígenas, o que gera uma situação complexa, pois hoje além da luta pela demarcação, se tem a luta pela demarcação de forma correta por conta de leis como o Marco Temporal, que propõe demarcar sim as terras, mas de uma maneira errônea que pisa na história e tradição desses povos.

A maneira como o conteúdo é proposto precisa ser estudada com cuidado já que como estabelece Malta (2013) para determinar os conteúdos dos currículos, deve-se definir o que queremos em relação às crianças, adultos e o papel da escola e professores, sem esquecer da função política, social e ideológica que o currículo assume, e nessa proposta a BNCC continua mantendo a visão do indígena no papel de conquista de algo, e não como sujeito à espera de um direito que é reconhecido por diversas legislações brasileiras.

Ao todo na BNCC do ensino fundamental anos finais e no ensino fundamental anos iniciais, apenas cinco habilidades têm relação com a temática indígena, sendo os três citados anteriormente e mais dois presentes na base dos anos iniciais do ensino fundamental.

(EFO4GE01) 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. (EFO4GE06) 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 (Brasil, 2018, p. 377).

A forma como esse conteúdo está disposto, coloca os povos indígenas em um lugar de artefatos brasileiros e não como povo próprio que concebe suas próprias tradições, cultura e singularidade (Militão, 2022). Ainda, de acordo com Gonçalves, Machado e Correia (2020) ter um currículo alinhado com competências, habilidades e conteúdos traz para a para a escola um trabalho político pedagógico verticalizado que ocasiona, para a escola indígena, um alijamento com esses sujeitos na hora de elaborar o próprio currículo o que tira o protagonismo dos povos indígenas.

Para além disso, pontua-se que provavelmente a principal diferença entre o Referencial Nacional Para as Escolas Indígenas e a Base Nacional Comum Curricular é justamente o caráter para o qual foram concebidos, já que no caso da RCNEI é deixado claro que “[...] este documento possa servir de base para que cada escola indígena construa o seu próprio referencial de análise e avaliação do que ela está sendo feito e, ao mesmo tempo, elabore um planejamento adequado para que nela se quer realizar” (Brasil, 1998, p.13).

Enquanto a BNCC é concebida em sua apresentação com o objetivo de “uma Base para toda a Educação Básica brasileira” (Brasil, 2018, p. 5), mas para Mendes e Salles (2024, p.3) “a BNCC surge como um discurso homogeneizante da iniciativa privada, onde é necessário adequar os sujeitos alunos/as a novas demandas econômicas neoliberais”. Essa condição nacional que a BNCC traz, acaba por não incluir as diferentes realidades culturais, sociais e econômicas do nosso país, o que diverge da proposta de uma educação específica, intercultural e bilíngue (Arroyo, 2016).

### **Considerações Finais**

Concluimos que, no que diz respeito ao ensino da Geografia, sua presença na escola comum tem sido cada vez mais esvaziada, seja pela redução da carga horária destinada à disciplina, seja pela sua progressiva descaracterização enquanto ciência fundamental para a formação do pensamento crítico, da consciência espacial e do caráter dos estudantes — como discutido anteriormente. A Geografia, que deveria contribuir para a compreensão do mundo e das relações

socioespaciais, acaba sendo tratada de forma superficial, perdendo seu potencial emancipador. Nas escolas indígenas, essa situação torna-se ainda mais preocupante, pois a disciplina é frequentemente ministrada com conteúdo e abordagens descontextualizadas, que não dialogam com os saberes tradicionais das comunidades e, em muitos casos, reforçam uma visão externa e homogeneizadora da realidade indígena. O currículo aplicado muitas vezes ignora ou minimiza as especificidades culturais, territoriais e epistemológicas dos povos indígenas, distanciando-se de suas vivências e necessidades reais.

A institucionalização da Educação Escolar Indígena, embora represente um avanço histórico e legal importante, configura-se como um processo complexo, permeado por tensões, avanços e retrocessos. Trata-se de uma construção ainda em curso, que exige um diálogo constante, horizontal e respeitoso entre as comunidades indígenas e as instâncias governamentais e educacionais. Diante desse cenário, torna-se imprescindível o fortalecimento de políticas públicas e práticas pedagógicas que não apenas reconheçam, mas também valorizem ativamente a identidade, a cultura, os territórios e os modos próprios de ensinar e aprender dessas populações.

Nesse sentido, é fundamental que se ampliem as pesquisas e as iniciativas voltadas à construção de uma educação verdadeiramente intercultural, bilíngue e contextualizada. Embora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) declare em seu texto oficial que respeita as modalidades de ensino, na prática sua implementação demonstra o contrário: impõe padrões uniformizadores, ignora particularidades culturais e dificulta a manutenção das especificidades da Educação Escolar Indígena. Ao invés de promover uma educação inclusiva e diversa, a BNCC tem contribuído para o apagamento das vozes indígenas dentro do espaço escolar, desrespeitando a autonomia pedagógica dessas comunidades e comprometendo a efetivação de uma educação que seja, de fato, plural, democrática e anticolonial.

### **Agradecimento**

Agradeço a Profa. Dra. Sandra de Castro de Azevedo pela orientação do Trabalho de Conclusão de Curso que resultou neste artigo.

## Referências

- ARROYO, M. Corpos Resistentes Produtores De Cultura Corporal: Haverá Lugar Na Base Nacional Comum? **Motrivivência**, v.28, n.48, p. 15–31, set./2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br>. Acesso em: 01 dez. 2024.
- ARROYO, M. **Currículo, território em disputas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BIOTO-CAVALCANTI, Patrícia Aparecida; CAVALCANTI, Fabio. Discutindo as teorias sobre currículo escolar. **Cadernos de Pós-graduação**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 3-13, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5585>. Acesso em: 30 nov. 2024.
- BRASIL. **LDB** - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: Ministério da Educação, 1998.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, p. 45–47, 2012.
- COSTA, V. do S. S da. **Base Nacional Comum Curricular como Política de Regulação do Currículo, da Dimensão Global ao Local: o que pensam os professores?** 2018. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br>. Acesso em: 02 dez. 2024.
- DA SILVA MENDES, Adrião; DE SALLES, Sandro Guimarães. O discurso regulador da BNCC para a Educação Escolar Indígena: etnofagia neoliberal e biopolítica/necropolítica como sinônimos. **Debates em Educação**, v. 16, n. 38, p. e17652-e17652, 2024. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br>. Acesso em: 03 dez. 2024.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- GONÇALVES, R. M.; MACHADO, T. M. R.; CORREIA, M. J. N. A BNCC na contramão das demandas sociais: planejamento com e planejamento para. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 38, p. 338-351, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br>. Acesso em: 03 dez. 2024.
- GUJAJARA, Edilson Ribeiro; DE JESUS PEREIRA, Josenildo. A EDUCAÇÃO INDÍGENA NA PERSPECTIVA DO CURRÍCULO INTERCULTURAL BILÍNGUE. **Multidebates**, v. 7, n. 2, p. 316-327, 2023. Disponível em: [file:///C:/Users/User/Downloads/653-Texto%20do%20artigo-1657-1-10-20230922%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/653-Texto%20do%20artigo-1657-1-10-20230922%20(1).pdf). Acesso em: 01 dez. 2024.
- KATUTA, Ângela Massumi. Mercantilização e financeirização da educação brasileira: a proposta neoliberal, o apagão pedagógico global (APG) e as resistências. **Geografia**, Rio Claro-SP, v. 44, n. 1, 2019. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br>. Acesso em: 03 dez. 2024.
- MAHER, Terezinha Machado; MENDES, Jackeline Rodrigues; CESAR, América Lúcia. Produções acadêmicas sobre a Educação Escolar Indígena: um tributo a

Marilda Cavalcanti. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 38, p. 202259451, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 01 dez. 2024.

MALTA, Shirley Cristina L. Uma abordagem sobre currículo e teorias afins visando a compreensão e mudança. **Espaço do Currículo**, v. 6, n. 2, p. 340-354, mai./ago. de 2013. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br>. Acesso em: 03 dez. 2024.

MILITÃO, Andréia Nunes. Contrapontos da BNCC para a Educação Escolar Indígena. **Olhar de Professor**, v. 25, p. 1-17, 2022. Disponível em: <https://revistas.uepg.br>. Acesso em: 02 dez. 2024.

MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria. Currículo, Conhecimento e Cultura. **Indagações sobre currículo**. Brasília, MEC/SEB, 2007, p. 17-42. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 30 nov. 2024.

POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne (Orgs.). **Teorias da etnicidade: seguido de Grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth**. Tradução de Élcio Fernandes. São Paulo: UNESP, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUSA, Elson M. Monteiro; NETO, Adolfo da C. Oliveira. Geografia e Povos Indígenas no Brasil: Uma Análise a Partir dos Documentos Normativos da Educação Escolar Indígena. **Revista Caminhos de Geografia**. Uberlândia: Periódicos UFU, v. 21, n. 78, p. 78-92, 2020. Disponível em: <https://www.researchgate.net>. Acesso em: 01 dez. 2024.

SUERTEGARAY, D. M. A.; ROSSATO, M. S. Natureza: Concepções no Ensino Fundamental de Geografia. In: BUITONI, M. M. S. (Org.), **Coleção Explorando o Ensino: Geografia**. Brasília, v. 22, 2010. Disponível em: <http://200.144.244.96>. Acesso em: 04 dez. 2024.

VENTURI, Luis Antonio Bittar. RECURSO NATURAL: A CONSTRUÇÃO DE UM CONCEITO. **GEOUSP: Espaço e Tempo (Online)**, n.º 20, abril de 2006, p. 09. Disponível em: <https://revistas.usp.br>. Acesso em: 04 dez. 2024.