

A mediação do livro didático nas aulas de Geografia no Tekoha Ocoy em São Miguel do Iguaçu/Paraná/Brasil

The mediation of the textbook in Geography classes at Tekoha Ocoy in São Miguel do Iguaçu/Paraná/Brazil

La mediación del libro de texto en las clases de Geografía en Tekoha Ocoy en São Miguel do Iguaçu/Paraná/Brasil

Gilmar Tupã Re Sapy Chamorro*

Universidade Federal da Integração Latino-Americana. Foz do Iguaçu, Brasil
gilmargamarra13@gmail.com
ORCID: 0009-0006-7690-9319

Léia Aparecida Veiga

Universidade Federal da Integração Latino-Americana. Foz do Iguaçu, Brasil
leia.veiga@unila.edu.br
ORCID: 0000-0002-7870-293X

Citar como: Tupã Re Sapy Chamorro, G. e Veiga, L. A. (2025). A mediação do livro didático nas aulas de Geografia no Tekoha Ocoy em São Miguel do Iguaçu/Paraná/Brasil. *Desde el Sur*, 17(3), e0042.

RESUMO

As escolas indígenas no território brasileiro utilizam livros didáticos produzidos por autores que não consideram os conhecimentos indígenas e a língua materna. Objetiva-se discutir o papel do professor na mediação do livro didático utilizado nas turmas de 6º anos do Colégio Indígena *Teko Nemoingo*, tendo por base a cultura Avá-Guarani. Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa e do tipo participante, com levantamentos junto a fontes primárias e secundárias de informações. Verificou-se que conceitos do livro didático de Geografia são de difícil compreensão quando não é realizada uma intervenção docente no sentido de partir dos conhecimentos produzidos por ancestrais indígenas e uso da língua materna (escrita e falada) no decorrer da aula. Conclui-se que é fundamental que docentes indígenas atuem em escolas indígenas, com a intencionalidade de mediar o aprendizado a partir dos

* Autor corresponsal: Gilmar Tupã Re Sapy Chamorro, Universidade Federal da Integração Latino-Americana. Foz do Iguaçu, Brasil. Correo: gilmargamarra13@gmail.com

conhecimentos indígenas e não-indígenas, respeitando a ancestralidade e a língua materna do povo Avá-Guarani.

PALAVRAS-CHAVE

Material didático, Educação escolar indígena, geografia escolar, cultura Avá-Guarani, território indígena

ABSTRACT

Indigenous schools in Brazil use textbooks produced by authors who do not consider indigenous knowledge and the mother tongue. The aim of this study is to discuss the role of the teacher in mediating the textbook used in 6th grade classes at the Teko Ñemoingo Indigenous School, based on the Avá-Guarani culture. This is a qualitative and participatory research study, with surveys from primary and secondary sources of information. It was found that concepts in the Geography textbook are difficult to understand when there is no teaching intervention, in the sense of starting from the knowledge produced by indigenous ancestors and using the mother tongue (written and spoken) during the class. It is concluded that it is essential that indigenous teachers work in indigenous schools, with the intention of mediating learning based on indigenous and non-indigenous knowledge, respecting the ancestry and mother tongue of the Avá-Guarani people.

KEYWORDS

Teaching material, indigenous school education, school Geography, Avá-Guarani culture, indigenous territory

RESUMEN

Las escuelas indígenas en Brasil utilizan libros de texto producidos por autores que no consideran el conocimiento indígena ni la lengua materna. El objetivo de este estudio es discutir el papel del profesor en la mediación del libro de texto utilizado en las clases de 6.º grado en la Escuela Indígena Teko Ñemoingo, basado en la cultura Avá-Guaraní. Se trata de una investigación cualitativa y participativa, con encuestas de fuentes de información primarias y secundarias. Se encontró que los conceptos en el libro de texto de Geografía son difíciles de comprender cuando no hay intervención docente, en el sentido de partir del

conocimiento producido por los ancestros indígenas y utilizar la lengua materna (escrita y hablada) durante la clase. Se concluye que es esencial que los profesores indígenas trabajen en escuelas indígenas, con la intención de mediar el aprendizaje basado en el conocimiento indígena y no indígena, respetando la ancestralidad y la lengua materna del pueblo Avá-Guaraní.

PALABRAS CLAVE

Material didáctico, educación escolar indígena, geografía escolar, cultura Ava-Guaraní, territorio indígena

Introdução

No território brasileiro, as Políticas Públicas de Educação, especialmente a produção e distribuição de livros didáticos para o Ensino Fundamental e Médio, têm desempenhado um papel importante no processo de democratização do acesso a recursos didáticos escolares. Os livros didáticos, impressos ou digitais, são materiais utilizados como recursos de ensino e aprendizagem em contextos educacionais, como escolas do Ensino Básico. Trata-se de materiais didáticos distribuídos para os estabelecimentos públicos de ensino brasileiros cadastrados no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), incluindo as escolas confessionais, comunitárias e filantrópicas sem fins lucrativos.

Nas décadas que se seguiram à criação do PNLD, especialmente após a inclusão do Ensino Médio no programa, na segunda metade dos anos 2000, o programa foi expandido, atraindo a atenção de grupos econômicos, políticos, ideológicos e acadêmicos.

Essa política pública possibilita o acesso de diversas camadas da população brasileira a materiais didáticos de qualidade, que podem ser explorados tanto em sala de aula quanto na rotina de estudos em casa. Para estudantes em situação de vulnerabilidade social e de famílias que não comprem livros (para crianças ou jovens) os didáticos muitas vezes acabam sendo um dos poucos recursos disponíveis para leitura e estudo.

Nesse contexto, é importante destacar dois pontos. Primeiro, que do ponto de vista dos processos de ensino e aprendizagem, os livros didáticos não devem ser compreendidos apenas como fontes de conhecimento científico em uma determinada área, mas também como ferramentas didáticas que potencializam a interação ativa entre professores/as e alunos/as. O segundo ponto seria o fato do livro didático, assim como qualquer fonte documental escrita, expressar valores da sociedade na qual

encontra-se inserido o autor, ignorando o conhecimento e interpretação de mundo de outros povos ou grupos também presentes no território.

Dada a importância dos livros didáticos nas escolas brasileiras e considerando as diversas realidades regionais e culturais, em particular nas escolas indígenas, que são o foco desta pesquisa, surge o questionamento: o livro didático utilizado nas escolas indígenas atende às demandas locais e culturais dos discentes? Qual é o papel do/a docente em uma escola indígena, diante das especificidades socioculturais?

Partindo desses questionamentos, o objetivo principal é discutir o papel do professor na mediação do livro didático utilizado nas turmas de 6º anos do Colégio Indígena *Teko Nemoingo* tendo por base a cultura Avá-Guarani.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo pesquisa-participante, na qual um dos autores é professor na escola acima mencionada. Segundo Richardson (1999), pesquisas com abordagem qualitativa têm o potencial de descrever a complexidade de um problema, analisar a interação de certas variáveis e compreender processos dinâmicos vivenciados por grupos sociais. Esta pesquisa também pode ser classificada como pesquisa participante, pois o autor que atua como professor no território indígena, ao ministrar aulas, verificou que os/as discentes se sentiam mais à vontade quando as aulas eram conduzidas em sua língua materna. Além disso, a aprendizagem se tornava mais significativa quando os conceitos científicos da Geografia eram explicados em sua língua materna e a partir das vivências no território indígena, incorporando a cosmovisão Guarani e o cotidiano do território.

Para a obtenção das informações, foram utilizados procedimentos secundários (levantamento de material bibliográfico e documentos escolares) e primários (no território escolar). As técnicas de levantamento primário incluíram: observação participante durante as aulas ministradas por um dos autores, escuta ativa, conforme definido por Scribano e Sena (2020, p. 127), e entrevista semiestruturada (Gil, 2012) com o líder espiritual do território indígena *Tekoha Ocoy*, realizada na presença dos/as alunos/as da turma do 6º ano da escola indígena. Também foram realizados diálogos com membros da comunidade indígena, como pais e avós, para conhecer mais sobre os elementos da cultura Guarani. Destaca-se o conhecimento por um dos autores ao longo de suas práticas e vivências cotidianas no referido território.

A categoria de análise geográfica adotada para esta pesquisa é a de território. É importante destacar que o território não se refere apenas à parte material ou ao substrato espacial, mas é um «espaço definido e

delimitado por e a partir de relações de poder» (Souza, 2000, p. 78). O território resulta das relações de poder que grupos sociais exercem sobre o espaço, e sua dimensão política, segundo Souza (2000, p. 99), seria de «relações de poder espacialmente delimitadas e operando sobre um espaço referencial [...] uma interação entre homens mediada pelo espaço». O território é mutável, podendo ter áreas e temporalidades temporárias ou duradouras.

Ao considerar os territórios indígenas, essa ideia engloba também a dimensão étnico-territorial, onde o território é um espaço coletivo indispensável para a criação e recriação da vida em comunidade, garantindo a existência étnica, histórica e cultural. Como espaço de produção e reprodução da vida, o território demanda relações de poder tanto internas quanto frente àqueles externos ao território (Escobar, 2016).

Embora este estudo não tenha sido submetido à revisão por um Comitê de Ética institucional, os princípios éticos fundamentais para pesquisas envolvendo seres humanos foram rigorosamente adotados. Assim, os procedimentos foram realizados em conformidade com os padrões éticos consistentes com a Declaração de Helsinque. O consentimento informado foi obtido de todos os sujeitos participantes, que foram devidamente informados sobre os objetivos do estudo, o uso de seus depoimentos e seu direito de se retirar a qualquer momento, sem repercussões. Para proteger sua privacidade, os dados pessoais foram tratados com estrita confidencialidade, e as entrevistas foram anonimizadas durante o processo de análise e redação. Em se tratando da entrevista com o líder espiritual, este autorizou por escrito a divulgação da fotografia e do conteúdo da entrevista em língua materna e na língua portuguesa via Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. As informações coletadas foram utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos e de publicação, respeitando a dignidade, a autonomia e o bem-estar dos participantes em todos os momentos.

O texto final segue organizado em três partes. Inicialmente discutiu-se sobre o livro didático escolar no sentido de destacar a importância de ser elaborado por autores indígenas, valorizando também os conhecimentos e cultura próprios desses povos, inclusive a língua materna. Em seguida, abordou-se sobre o Território Ocoy e a escola Indígena, destacando elementos históricos e socioespaciais importantes para o entendimento da realidade vivida por esse povo. Por fim, analisou-se conceitos presentes no livro didático adotado na escola indígena como forma de evidenciar a ausência de conhecimentos indígenas e chamar a atenção para a importância do professor indígena no processo de mediação das aulas, valorizando os conhecimentos Avá-Guarani e a língua materna.

1. Livro didático: caminhos possíveis

Os Livros didáticos (LDs) e congêneres são importantes para o processo de ensino e aprendizagem no Ensino Básico. Ao garantirem lugar primordial entre os principais recursos didáticos, os LDs tornam-se ferramentas pedagógicas sociais poderosas, uma vez que podem auxiliar no processo de emancipação ou de enclausuramento dos indivíduos, dependendo da forma como são contextualizados. Considera-se, então, que o LD pode assumir diversas funções, quais sejam: «como produto cultural; como mercadoria ligada ao mundo editorial e dentro da lógica de mercado capitalista; como suporte de conhecimentos [...] e, ainda, como veículo de valores, ideológicos ou culturais» (Bittencourt, 2004, p. 471).

Bittencourt (2004) destaca a importância dos livros didáticos como ferramentas cruciais e mediadoras no processo de ensino e aprendizagem, enfatizando a sua importância no papel na construção do conhecimento, na promoção do pensamento crítico e na influência sobre a percepção dos alunos. Os livros didáticos não são apenas instrumentos de aprendizagem, mas também podem ser utilizados como forma de engessar o trabalho docente, comprometendo sua autonomia. Também é necessário reforçar que o livro didático não é um material neutro. Ao contrário, ele reflete escolhas teóricas dos autores que o produziram, a linha editorial da editora que o publicou, além de partir de um «lugar de fala¹», refletindo assim uma cultura, uma cosmovisão e um repertório social.

A partir desse entendimento podemos associar os materiais didáticos produzidos na língua materna pelos próprios indígenas com o conceito de «lugar de fala» de Djamila Ribeiro, que diz o seguinte:

Essas experiências comuns resultantes do lugar social que ocupam impedem que a população negra acesse a certos espaços. É aí que entendemos que é possível falar de lugar de fala a partir do *feminist standpoint*: não poder acessar certos espaços, acarreta não se ter produções e epistemologias desses grupos nesses espaços; não poder estar de forma justa nas universidades, meios de comunicação, política institucional, por exemplo, impossibilita que as vozes dos indivíduos desses grupos sejam catalogadas, ouvidas, inclusive, até de quem tem mais acesso à internet. O falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir. Pensamos lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social (Ribeiro, 2017, pp. 36-37).

1 Conceito proposto pela socióloga Djamila Ribeiro (2017) que irá definir lugar de fala como: «O falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir. Pensamos lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social» (Ribeiro, 2017, p. 37).

Essa ideia também é explorada pelo feminismo negro, por denotar a importância de compreender as diferentes reflexões e de marcar as vozes de quem fala, visto que isso ajuda a mostrar as realidades que por muito tempo foram ignoradas. Além disso, a partir desse lugar de fala entende-se que o conceito não fala de experiências individuais, e sim das condições sociais que influenciam em grupos. Por exemplo, isso ocorre quando um Juruá (não indígena) que tem um conhecimento sobre a cultura indígena, ao falar sobre como é a vida na comunidade indígena, não deixa o próprio indígena falar sobre sua realidade, pois quem realmente sabe como é na aldeia e o próprio indígena que mora e vive numa comunidade com o seu povo.

Além disto, no texto de Ribeiro (2017) aborda-se o lugar de fala nas redes:

Acredito que muitas pessoas ligadas a movimentos sociais, em discussões nas redes sociais, já devem ter ouvido a seguinte frase «fique quieto, esse não é seu lugar de fala», ou já deve ter lido textos criticando a teoria sem base alguma com o único intuito de criar polêmica vazia. Não se trata aqui de diminuir a militância feita no mundo virtual, ao contrário, mas de ilustrar o quanto, muitas vezes, há um esvaziamento de conceitos importantes por conta dessa urgência que as redes geram (Ribeiro, 2017, p. 32).

A partir dessa parte do texto é possível associar as experiências de um dos autores junto as redes sociais, ao produzir vídeos mostrando a sua vivência e a realidade da comunidade indígena, perpassando também questões atuais sobre ser indígena, pois muitas vezes as pessoas não conhecem como vivem os indígenas e com isso acabam propagando informações falsas e/ou pejorativas sobre os povos originários. Com isso, vê-se a importância do lugar de fala nas mídias sociais onde o próprio indígena fala e mostra sobre sua realidade porque, como destacado por Ribeiro (2017), por muito tempo essas vozes foram caladas não só nas redes sociais, mas também nos materiais didáticos que são enviados para as escolas indígenas.

Entende-se que os livros didáticos são muito importantes para auxiliar o *mbo'ehara* (professor/a) nas elaborações de seus planos de aula, mas sempre lembrando que esses materiais devem ser usados para que o professor tenha um caminho para suas aulas, um ponto de partida, ou seja, não é uma ferramenta de uso direto e que deve ser reproduzido, e sim um manual norteador para elaboração e adaptação das aulas, principalmente levando em consideração o contexto social dos estudantes, o meio escolar e até mesmo o repertório linguístico da comunidade escolar.

Por isso, defende-se que os materiais didáticos sejam produzidos para contextos escolares específicos, como é o caso de camponeses, quilombolas e indígenas, entre outras instituições de ensino inseridas em contextos sociais, culturais e linguísticos, muito distintos de áreas urbanas onde estuda a imensa maioria dos estudantes e onde atuam o maior quantitativo de professores.

Vera (2014), ao pesquisar sobre materiais didáticos em língua guarani nas escolas Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul, apontou para a pouca produção didática feita em língua indígena no contexto escolar do estado. Avaliando escolas indígenas, afirma que elas estão longe de serem consideradas diferenciadas, pois parte dos materiais enviados pelo Estado, como livros, atlas e dicionários utilizados para o ensino de alunos indígenas são produzidos pelos não indígenas e exclusivamente em língua portuguesa. O autor ainda afirma que mesmo quando existe algum material pedagógico produzido em guarani, são pouco utilizados, deixados ou abandonados nas bibliotecas da escola.

A partir da pesquisa de Vera (2014) é possível pensar sobre a produção ou adaptação de materiais didáticos na língua materna, entendendo que estes materiais seriam essenciais para que o estudante consiga entender e aprender o que está sendo ensinado a partir de sua língua e a sua realidade local.

Partindo da pesquisa de Vera (2014), mas também da prática pedagógica como professor de Geografia junto a escola indígena, verificou-se a dificuldade linguística dos estudantes com a língua portuguesa nos materiais enviados para trabalhar na escola. Além da língua, é necessário reforçar ainda que os materiais didáticos que são enviados utilizam termos, imagens e conceitos que não são da realidade e vivência da comunidade escolar.

A partir do conhecimento como docente e morador da comunidade avá-guarani pode-se dizer que sim, é possível adaptar e preparar as aulas de Geografia sem deixar de lado a valorização da língua materna e dos valores tradicionais, pois a educação indígena deve sempre partir da realidade da comunidade escolar, dos conhecimentos que já vem desde sua nascente. Como diz Martins (2019, p. 279):

A educação Guarani tem na «Opy» a sua referência maior. Os conhecimentos transmitidos pelos «Karái» ensinam o modo de viver com o grupo de fora. [...] Os conhecimentos tradicionais da «Opy» dizem respeito apenas aos Guaranis, por isso não gostam que sejam divulgados, pois o «jurúá» não tem a mesma formação espiritual e os mesmos valores. A educação tradicional sai de dentro de casa («Opy»), por isso tem que preservar, não ficar mostrando (Martins, 2019, p. 279).

O povo guarani tem a *opy* (casa de reza) como a nossa primeira escola, pois é lá que aprendemos com os mais sábios do território por meio da oralidade, com a convivência e a prática da língua guarani. É lá que nos conectamos com o nosso *Ñanderu* (Deus dos ava-guarani) e é da *opy* que os mais novos aprendem e reproduzem os valores ancestrais guaranis. Por isso a luta pelo respeito e pela especificidade de uma escola diferenciada que atenda estudantes e professores indígenas juntamente com a comunidade. Assim, associando com a ideia apresentada pelo líder e filósofo indígena Ailton Krenak em um evento promovido pelo Sesc Consolação, é possível afirmar que a única forma de apreender o conhecimento indígena seria o vivenciando, pois apenas estudando não basta, tendo em vista que as histórias só podem ser contadas por quem as viveu (Krenak *apud* Penzani, 2019).

Penzani (2019) destaca na fala de Krenak a importância da vivência e principalmente da experiência no ensinamento do conhecimento nas tradições indígenas. Essa importância é reafirmada na legislação que assegura o direito de usar as suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem no âmbito do ensino fundamental, tudo garantido na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (Brasil, 1996) e nos princípios da Constituição Federal (1988).

Segundo Penzani (2019), a ideia de Krenak de que as histórias só podem ser contadas por quem as viveu encontra-se relacionada à necessidade de respeitar esses métodos tradicionais de ensino indígena que estão diretamente ligados com a vivência e transmissão através da oralidade de conhecimento.

Sendo assim, acredita-se que embora o direito a uma educação escolar diferenciada, pautada na valorização das memórias históricas, na reafirmação de suas identidades étnicas, na valorização de suas línguas e ciências, bem como o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos de sociedades não indígenas e de outros povos indígenas, esteja garantida na forma de uma lei, não tem sido promovido o acesso a esse direito em escolas indígenas brasileiras. O sistema ainda não é adequado para a comunidade guarani e de outros povos indígenas, assim, mesmo que a escola esteja situada em uma aldeia e que tenham alguns professores indígenas, ainda assim a língua, os materiais e o sistema que atende essa escola não levam em conta a língua, os costumes, cultura e história guarani, não podendo desta forma ser considerada diferenciada.

Nesse sentido, concorda-se com Bergamaschi (2007, p. 205), que ao tratar da educação escolar em territórios indígenas, destaca que os guaranis «afirmam que mesmo funcionando em suas aldeias, [a escola] é de

“branco”, deixam subentendido que a compreendem como constituída e constituidora de uma outra concepção de mundo, de uma outra ordem, a ordem ocidental».

Reafirma-se a urgência de promover um ensino verdadeiramente indígena na escola básica, e em particular na escola localizada no território indígena de vivência do autor desta pesquisa, que apesar de ter a estrutura necessária, é insuficiente nas especificidades do povo guarani. A seguir discute-se sobre o território indígena e a escola como caminho para compreender melhor a realidade vivenciada pelo autor.

2. O Tekoha Ocoy e a escola indígena: aspectos gerais

O *Tekoha Ocoy* onde um dos pesquisadores trabalha e vive até 2025 é o mesmo no qual foram realizados os estágios de docência da licenciatura em Geografia, no Colégio Indígena *Teko Ñemoingo*, que se encontra em uma formação socioespacial de tríplice fronteira, onde a demarcação das fronteiras (Brasil, Argentina e Paraguai) acabou por dividir os povos Indígenas Guarani em grupos, formando comunidades e/ou aldeias, passando assim por graves interferências na cultura, espiritualidade e dimensão de terras.

A população indígena Guarani sempre teve intensa relação com a natureza, mas com o passar do tempo, pressionados pela colonização não indígena, foram forçados a deixar os seus *Tekohas* (territórios), sendo obrigados a ocuparem uma área determinada pelo governo, com um recomeço no modo de sobrevivência de suas famílias e os seus aspectos culturais, buscando dar continuidade na educação das crianças indígenas, enfatizando a importância da *Opy* (casa de reza) e os ensinamentos de *Ñanderu* e *Ñandesy Guasu* (Deus).

No ano de 1974, o Brasil e o Paraguai assinaram o contrato de construção da Usina Hidrelétrica denominada de Itaipu Binacional. Até 1979 a Aldeia Indígena *Tekohá Ocoy* localizava-se na comunidade do *Ocoy Jacutinga*, em uma área de aproximadamente 1.500 hectares, às margens do Rio Paraná, onde viviam em torno de 230 indígenas. Já em 1982, com a formação do Lago de Itaipu, a comunidade foi realocada para São Miguel do Iguaçu, de forma provisória (às margens do Rio Paraná), mas até 2025 as famílias ainda permanecem nessa porção. A Terra Indígena *Tekohá Ocoy*, do Município de São Miguel do Iguaçu, abrigava em 2025 cerca de 900 pessoas do povo Avá-Guarani, em uma área de 251 hectares de terra. Ou seja, a área atual do território indígena foi reduzida em comparativo àquela ocupada até o período anterior à construção do lago da Itaipu.

Essa população pertence aos subgrupos dos *Mbya* e *Nhandeva*, duas das três divisões dos povos Tupi-Guarani, mas a comunidade se caracteriza

como Ava. Ainda falam a língua Tupi-Guarani, traço de extrema importância na manutenção da cultura étnica. Também se caracterizam por ser, na maioria, moradores itinerantes que se deslocam de uma comunidade indígena para outra.

A atividade econômica era representada especialmente pela produção de tanques e redes de peixes para a sustentabilidade da comunidade com auxílio da Itaipu Binacional. Até 2024 essa atividade se destaca pelo cultivo da agricultura: milho, feijão e, em menor escala, amendoim, melancia, batata, mandioca, banana e cebolinha verde. Também há atividades no setor de prestação de serviços realizadas pelos membros da comunidade, como professores, direção e funcionários do colégio, agentes de saúde e outros que atuam em trabalhos agroindustriais, bem como também têm indígenas inseridos em trabalhos informais.

Os Ava-guaranis da Aldeia *Tekoha Ocoy* confeccionam também o artesanato indígena, este carregado de grandes valores culturais e traços étnicos da cultura Guarani. Entre eles destacam-se a Árvore da Vida (animais da fauna regional) conforme Ribeiro (2022, p. 119):

Esse artesanato, então, pode ser entendido como a representação de uma história deslocada. O objeto não se refere a um conhecimento ancestral indígena Guarani, mas, pelo seu significado, os indígenas utilizam esse artesanato como ícone que remonta à história de um tempo relativamente recente, a história do alagamento, da cobertura da terra, de um dilúvio provocado pela intervenção do homem para com a natureza (Ribeiro, 2022, p. 119).

Segundo os relatos dos mais velhos, os indígenas da aldeia Avá-Guarani, no momento que as águas do rio Paraná foram represadas formando o lago, os animais buscaram abrigo no topo das árvores na tentativa de preservar suas vidas. Aos olhos dos indígenas essas eram «árvores da vida», cuja obra da natureza é hoje representada pelo artesanato que leva o nome em guarani de «Yvyra teko rehegua».

A Aldeia Ocoy conta com apoio da Prefeitura Municipal de São Miguel do Iguaçu e a administração da Itaipu Binacional, que desenvolvem alguns projetos nas áreas de habitação, saúde, educação, esporte, lazer, cultura, economia, saneamento básico e alimentação. Até a escrita dessa pesquisa, quem responde pela comunidade é o Cacique e lideranças indígenas. Há na comunidade cinco Casas de Reza, onde são realizados os rituais espirituais, cantos e danças a *Ñanderu*, velórios e demais práticas espirituais.

A comunidade possui um posto de saúde somente para os indígenas da comunidade com médico, dentista, enfermeira, técnica de enfermagem

e agentes de saúde indígenas que trabalham diariamente no atendimento e prevenção de doenças. Também há um espaço para a venda de artesanatos, conhecido como Barracão de Artesanatos, que serve como fonte de renda para a comunidade.

Desde 2008, a casa de nutrição atende cerca de 130 crianças de 0 a 5 anos, que são medidas e pesadas semanalmente. Os *mitã nguera* (crianças) em risco nutricional são acompanhadas pela Pastoral da Criança. A comunidade tem nove campos de futebol com gramados não oficiais, principais pontos de lazer para os jovens indígenas, e um barracão com churrasqueira onde são realizadas festividades locais, como a «Festa dos Povos Indígenas», no mês de abril. Para o transporte dos alunos até a escola, a Prefeitura Municipal disponibiliza um ônibus. A língua oficial no *Tekoha Ocoy* é o Guaraní, embora a maioria da comunidade compreenda e fale português.

A escolarização dos indígenas ocorre no Colégio Estadual Indígena *Teko Ñemoingo*, na comunidade indígena Ocoy, que está localizada no Município de São Miguel do Iguaçu, área de abrangência do Núcleo Regional da Educação de Foz do Iguaçu. O colégio tem como a denominação da instituição de ensino: Colégio Estadual Indígena *Teko Ñemoingo* – Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA (Ensino de Jovens e Adultos).

A primeira denominação dessa instituição de ensino básico foi Escola Rural Indígena Avá-Guarani, situada na Área Indígena *Tekoha Ocoy*, distrito de Santa Rosa do Ocoy, sendo autorizada pela Resolução nº. 8590 de 28 de dezembro de 1984.

No final da década de 1990, mais precisamente em 1999, ocorreu a mudança de Entidade Mantenedora da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) para a Prefeitura Municipal de São Miguel do Iguaçu, passando a ser chamada Escola Rural Municipal Indígena Avá-Guarani, ofertando a Educação Infantil e Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano (antiga 1ª à 4ª série).

No início dos anos 2000, frente à demanda de alunos que precisavam cursar o Ensino Fundamental II, foi solicitado ao governo estadual a construção de mais salas para o funcionamento de turmas do 6º a 9º ano (antiga 5ª a 8ª série). Até aquele momento, os/as alunos/as ao concluírem o Ensino Fundamental I, passavam a frequentar a Escola Estadual Santa Rosa, em Santa Rosa do Ocoy, que não ofertava o ensino da Língua Materna Guaraní e tão pouco apresentava um olhar específico e diferenciado para os aspectos socioculturais indígenas.

Em 2008, por meio da ação do governo estadual, foi instituída, via resolução 687/08, a escola estadual no território indígena, passando a ser

denominada Escola Estadual Indígena Teko Ñemoingo. Em 05 de maio de 2008 deu-se início a novas práticas pedagógicas, que permanecem em pleno funcionamento até 2024. No ano de 2010 houve a alteração de denominação do estabelecimento de ensino (Resolução de Autorização 5453/08 e Parecer 194/10 - CEF), de Escola Estadual Indígena Teko Ñemoingo – Educ.Inf. e Ens. Fund.; para Colégio Estadual Indígena Teko Ñemoingo – Educ.Inf. Ens.Fund. e Med. e EJA. No ano de 2011 foi autorizada a abertura da sala de recurso multifuncional I.

A gestão democrática no Colégio Estadual Indígena Teko Ñemoingo tem sido um instrumento de luta para preservar a construção dos saberes de forma que essa sociedade possa desenvolver o senso crítico do/a aluno/a, o respeito à individualidade e a troca de experiências e resultados. A gestão participativa, neste sentido, constitui-se em um dever para todos os educadores em atuação na escola. Professores e funcionários, ao reconhecerem a importância do processo e colocá-lo em prática, criam uma nova situação para a solução de problemas.

A escola constitui um espaço de produção de novas experiências e de aproveitamento do conhecimento cultural que a etnia Guarani possui. Na gestão democrática é importante lidar com opiniões divergentes. Na comunidade indígena, toda e qualquer decisão é tomada em comum acordo com a equipe do colégio, as lideranças e os/as representantes da comunidade, através de reuniões e rodas de conversa.

A participação nas decisões e elaboração de projetos está respaldada no Artigo 5º, Inciso V da Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999, que coloca a participação da respectiva comunidade ou povo indígena na formulação de projetos.

A legislação educacional brasileira e a Convenção 169 sobre Povos Indígenas e Tribais, da Organização Internacional do Trabalho, também fala sobre a participação dos povos indígenas no planejamento e no acompanhamento da gestão da educação escolar indígena. A escola, junto com a comunidade, reorganiza o Projeto Político Pedagógico, o Plano de Trabalho Docente e a Pedagogia em sala para que possa contemplar a diversidade cultural e linguística, os pensamentos e crenças, as práticas religiosas, as representações simbólicas e a organização política para as gerações, tendo as aspirações da comunidade indígena Guarani, juntamente com a Educação Escolar Indígena oferecendo a colaboração e integração necessária.

Além da legislação que trata da criação e funcionamento de escolas indígenas, é importante considerar outras políticas públicas que chegam a elas, como a política nacional do livro didático, que garante a distribuição

gratuita de livros didáticos de diferentes disciplinas escolares junto às turmas do Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

3. O livro didático das aulas de Geografia no 6º ano

A Escola Estadual *Teko Nemoingo*, localizada no território do Ocoy, em São Miguel do Iguazu, no oeste do Paraná, recebeu, do programa livro didático para trabalho pedagógico junto à disciplina de Geografia, o livro da coleção Araribá, da editora Moderna, período 2024-2027. Na turma do 6º ano o livro utilizado tem a capa com desenhos que remetem a objetos e ideias do mundo não indígena (Figura 1).



FIGURA 1. Em destaque a capa do livro didático utilizado na turma do 6º ano da escola indígena do Ocoy, 2024

Nota. Fonte: Moderna, 2024.

O livro foi escolhido pelos professores que atuavam no estabelecimento de ensino e por outras escolas não indígenas. O material é composto por capítulos que seguem, em linhas gerais, uma organização próxima daquela criada e convencionada há décadas, pensada mesmo antes da institucionalização da Geografia como ciência no Brasil, conforme discutido por Boligian (2010).

A estrutura do livro se assemelha àquela criada para livros e apostilas elaborados a partir do final da primeira metade do século XVII no Brasil,

com capítulos distribuídos de forma a conter capítulos com os conteúdos de geografia física e depois de geografia humana. Segundo Boligian (2010), livros didáticos ainda reproduzem uma estrutura de distribuição dos conteúdos e capítulos semelhantes, por exemplo, à obra «Compendio elementar de Geographia Geral e Especial do Brasil», de Thomaz Pompêu de Souza Brasil, de 1864, tendo na primeira parte «noções gerais», com conceitos de Astronomia, Cartografia e Geografia Física, e na segunda parte teriam os aspectos naturais, populacionais e econômicos de porções de continentes/países.

Em se tratando dos conceitos, definições e noções referentes aos conteúdos básicos apresentados no livro Araribá para turmas do 6º ano, verificou-se que se encontram apresentados somente segundo os conhecimentos historicamente acumulados pela cultura não indígena, não havendo nenhuma menção à forma ou caminhos de entendimento próprios dos indígenas, e tão pouco tem grafia que contemple a língua materna indígena.

Ao trabalhar com o livro em sala de aula, um dos autores já constatou essas ausências. Como exemplos, pode-se citar as ideias e/ou conceitos de: paisagem, elementos naturais, relação ser humano x natureza; movimentos da Terra; cartografia, entre outros.

No livro, o conceito de paisagem é definido como «um conjunto dos elementos naturais e culturais que podem ser vistos e percebidos no espaço» (Moderna, 2023). Ao analisar as páginas 12 a 17 do livro, verifica-se que o conceito de paisagem é explicado como contendo elementos que são separados em sociais e naturais (Figura 2), sendo o ser humano o eixo de tudo.

A todo o momento os textos mostram que os elementos apenas podem ser vistos e percebidos e que, além disso, são transformados pelos seres humanos ao longo dos tempos. Não é apresentada e discutida a forma como os povos originários explicam sobre esses elementos, como se tivesse apenas uma explicação para o conceito de paisagem.

Diante dessa constatação, foi realizado um trabalho de campo com meus alunos e alunas na própria terra indígena, no qual foi entrevistado um membro da comunidade do Ocoy (Figura 3), que é o *chamõi* (líder espiritual).

O *chamõi* é como se fosse o médico da comunidade, um enviado de *ñanderuete* (Deus) aqui na Terra, que cuida das pessoas que estão doentes tanto de doenças físicas como espirituais. Quando alguém está doente, o *chamõi* faz o ritual da cura com seu *petyngua* (cachimbo sagrado) e por meio disso se conecta com o Deus, e assim a pessoa doente se cura.

Além de rituais de cura, ele conhece todas as plantas medicinais para cada doença (desde doenças comuns até espirituais).



FIGURA 2. Em destaque o conteúdo paisagem no livro Araribá, 2023

Nota. Fonte: Moderna, 2024.



FIGURA 3. Em destaque um dos autores e o líder espiritual do território Ocoy, 2024

Nota. Fonte: Acervo dos Autores, 2024

A entrevista foi realizada na *Opy*, que é um espaço sagrado no qual são realizadas as danças, cantos e as rezas ao anoitecer. Para a pergunta sobre o entendimento dos elementos naturais pelos Avá-guarani, nos foi dito o seguinte na língua materna:

Ñandepy, upeaguivoi ñaneresãi ha'eta pendeve. Ha upea mba'e voi ojapo, ita ijara, ita karai kuera maquinape omongu'i, ha'e kuerapy oñembohoga porãse. Ñandeatu rehechavoi mba'eichapa ñade roga, nerehendu mo'ãi y mba'e ñande roga rupi osyryrõ, ha'e kueraatu jokopama, osyryramo'ã umi itagui nda'ikatui osyry. Upeagui nañahendu mo'ãi indígena kuerape y ojukapaha (Diário de campo, 2024)².

O *chamõi* começou afirmando que é a partir delas que os indígenas têm saúde e que vivem bem, e destaca que os elementos como a rocha, por exemplo, têm o seu guardião que cuida dela, e que o não indígena não consegue entender. É por isso que nos lugares onde os *Jurua kuera* (não indígena) vivem estão acontecendo várias coisas ruins e muitas pessoas morrem, pois não respeitam a natureza, e como indígenas tem uma visão diferente dos *juruas*, nunca ouvirão que os indígenas estão morrendo por causa da água, por exemplo.

Sobre a importância da árvore, dos animais, da água e da terra para o nosso povo, o líder espiritual disse:

yvyra peteĩ teĩ ijara ñandeicha avei. yvyrare jaharõ nde reñe'ẽ va'earã ichupe, rehotarõ reikytĩ ha remboguai reitarõ jepe. ijara hakate'ỹ ñandeicha avei rehotarõ pohãre roipe'a pohãrami ha'eja nopenaveima, ohendupy ha'e. Ijarapy oikovoi ko'arupi ñandeichante avei há peteĩ teĩ hery ndaha'e ipeteicha meme (Diário de campo, 2024)³.

Para o líder espiritual, cada uma das árvores tem o seu dono, que é chamado pelos guaranis de *ijara*, ou seja, seria o guardião que cuida dela. Se o indígena derrubar ou até mesmo fazer um pequeno corte deve sempre primeiro falar e pedir permissão, pois elas protegem e não gostam de corte. «Elas escutam quando falamos com elas e elas vivem no nosso

2 Tradução ao português dos autores do texto: «Falo a vocês que é por isso que nós indígenas vivemos bem, pois, ouvimos os *Ijaras* (guardiões). Hoje em dia os não indígenas destroem, extraem e até mesmo trituram em máquinas a rocha para construírem suas casas cada vez mais bonitas. E nós indígenas não, vocês sabem muito bem como são as nossas casas, sem piso de concreto, porque deixamos a água escorrer, a terra respirar. Nunca vão escutar que está alagando ou que os indígenas estão morrendo afogados em suas casas, já eles sim, porque não deixam a água, os rios seguirem seus caminhos, está tudo bloqueado pelo concreto. Podemos perceber claramente como a casa se transforma, já não se escuta mais a água que antes corria ao redor dela, pois eles já bloquearam; se escorrer, será apenas por entre as pedras, mas de um modo que já não consegue fluir livremente. Por isso, não ouviremos mais, entre os povos indígenas, a água que antes era vida, agora sendo morta».

3 Tradução ao português dos autores do texto: «Cada árvore tem dono, assim como nós temos. Quando você entrar no mato, deve falar com ela; se vai cortá-la, deve pedir permissão, mesmo que seja apenas para retirar galhos secos. Seu dono é cuidadoso, como nós também somos. Se você vai retirar para remédio, deve falar com o dono e pedir permissão, pois, sem permissão você pode adoecer, ou até mesmo ser castigado pelos guardiões. O dono dela sempre está por aqui, como nós mesmos, e cada árvore tem seu nome, que não é sempre igual».

meio» (Diário de campo, 2024). Ele ainda destaca que cada uma das árvores tem o seu nome, por isso devemos respeitá-las.

O respeito é necessário não apenas às árvores, mas também a todos os elementos «que Deus deixou» (*ñanderu oheja va'ekue*). As rochas, a água, os animais e a terra têm o seu guardião e todas são importantes para os indígenas. Chama-se a atenção para o fato de nunca serem pensadas de forma separada, ou seja, na cosmovisão guarani todos os elementos naturais são integrados, e em nenhum momento o ser humano é visto como o mais importante que os demais elementos. Todos os elementos são fundamentais para os guaranis manterem a sua cultura, ou seja, o *teko porã* que é o bem viver guarani.

Pode-se associar essas falas do *Chamôï* com que Ailton Krenak (2019) afirmou ao defender que cada elemento não é um recurso, e sim é uma pessoa,

O rio Doce, que nós, os Krenak, chamamos de *Watu*, nosso avô, é uma pessoa, não um recurso, como dizem os economistas. Ele não é algo de que alguém possa se apropriar é uma parte da nossa construção como coletivo que habita um lugar específico (Penzani, 2019, p. 40).

Esse trecho ajuda a refletir sobre a relação dos seres humanos com a natureza, buscando destacar a visão dos povos originários de que o ambiente não é um recurso a ser explorado, mas sim uma parte que está integrada na identidade e na cultura indígena.

Na cultura indígena, a natureza é um ente que está vivo e que interage e se comunica com os seres humanos. O rio *watu*, como mencionado por Krenak (*apud* Penzani, 2019), é considerado um avô, ou seja, uma figura familiar que carrega consigo as histórias e ensinamentos, assim como a identidade e a cultura do povo de Krenak.

Assim, ao reconhecer o rio como uma pessoa, reconhece-se que as suas ações têm impacto direto sobre ele e consequentemente sobre a própria comunidade. Essas práticas espirituais e culturais propiciam a visão de um mundo onde o ser humano é a parte de um todo maior, onde cada um dos elementos da natureza é importante e fundamental para termos um equilíbrio nessas relações.

Vale ressaltar a fundamentalidade dessa perspectiva no contexto da educação escolar indígena, pois implica em uma prática pedagógica que respeita os saberes e as línguas tradicionais indígenas. Conforme diz Barolomeu (1999, p. 16), «a alteridade indígena como fruto da ação pedagógica não só terá sua diferença, mas também poderá contribuir para que haja um mundo mais humano de pessoas livres na sua alteridade».

Assim, ao mantermos essa diferença, a educação contribui para esse fortalecimento das identidades indígenas, garantindo que possam se expressar e participar de forma livre e ativa em uma sociedade plural.

Em contrapartida, a visão ocidental, com predomínio da ideia de elementos enquanto recurso natural, sempre separa a humanidade da natureza. Os originários fazem lembrar a interconexão e a importância de sempre respeitar e valorizar a natureza. Só assim, a partir dessa mudança de mentalidade, ocorrerá o enfrentamento dos desafios ambientais que estão sendo frequentemente vivenciados no mundo contemporâneo, podendo construir um futuro mais sustentável e justo a partir desses conhecimentos ancestrais.

O mesmo ocorre com a explicação sobre as características do sistema solar e planeta Terra, bem como sobre os movimentos da Terra (Figura 4). Toda a abordagem é realizada sob o ponto de vista do entendimento científico dos não indígenas, e não se realiza, em paralelo, a explicação sob o ponto de vista indígena.



FIGURA 4. Em destaque o conteúdo sistema solar e movimentos da Terra no livro Araribá, 2023
Nota. Fonte: Moderna, 2024, pp. 48-49.

Sobre o sistema solar, seria interessante o livro conter explicação sobre as constelações, a partir da cosmovisão indígena, tendo de início o termo na língua materna, que pode ser traduzida como *mbyja aty*, sendo a grafia *mbyja* a palavra estrela e *aty* referente a um conjunto.

No entendimento guarani temos nossos próprios conhecimentos sobre as constelações. O saber sobre as constelações dos não indígenas é importante, mas valorizar e fortalecer os nossos conhecimentos é nosso dever e ajuda no aprendizado dos estudantes, ao passo que devemos partir do cotidiano e da vivência para que construam o próprio conceito.

Assim, para os guaranis as constelações estão relacionadas com várias questões, como época de plantio, pesca, colheita e as estações. Cada constelação tem um nome e sua forma de explicação (Figura 5). Um exemplo é a Constelação da Ema e do Homem Velho, que, segundo o astrônomo Germano Bruno Afonso, que fez uma pesquisa sobre a astronomia indígena, a «Constelação da Ema», ou *ñandu guasu*, fica na região do céu ocupada pelas constelações ocidentais do Cruzeiro do Sul, da Mosca, do Centauro, do Escorpião, do Triângulo Austral e do Altar, e a constelação do «Homem Velho», ou *Tuja'i*, melhor observada na segunda quinzena de dezembro, indica o início do verão no sul e o início das estações chuvosas para o norte do Brasil. A constelação «Homem Velho» é formada pelas constelações ocidentais Taurus e Orion.

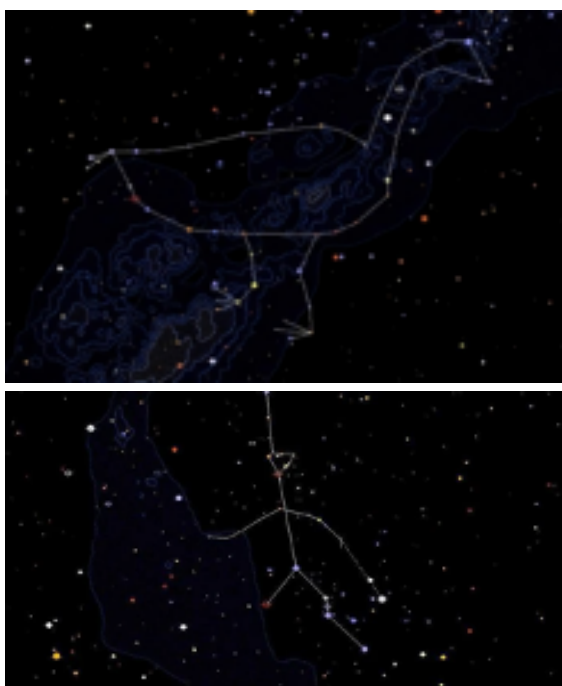


FIGURA 5. Em destaque a Constelação da Ema e do Homem-velho

Nota. Fonte: www.mundopositivo.com.br e <https://futuroastronomo.com.br>

Na história guarani, a constelação do Cruzeiro do Sul segura a cabeça da Constelação da Ema, e caso ela se soltar beberá toda a água que existe na terra, assim causando a seca e a sede no mundo.

Já a história da Constelação do Homem Velho, segundo a história guarani, representa um homem cuja esposa estava interessada no seu irmão, assim, para ficar com o cunhado, a mulher acaba matando o marido cortando suas pernas. Os Deuses guaranis ficaram com pena do marido, que acabou transformando em uma constelação que hoje conhecemos como Homem Velho. Esta constelação está ligada com a chegada do novo e do velho tempo para o povo guarani.

Aqui não se denominam representações fantasiosas, e sim algo que é parte da cosmologia Avá-Guarani, pois acredita-se que tudo que foi explicado aconteceu realmente e sempre é contado pelos mais velhos da comunidade aos mais jovens.

Sobre os movimentos da Terra, o livro didático traz toda a explicação científica, ou seja, o entendimento dos movimentos do planeta tendo por base o entendimento não indígena (Figura 4). Defende-se que seria importante conter também a visão indígena, iniciando pela grafia em língua materna.

O termo Movimento da Terra em guarani é *yvy ku´e rehegua*, sendo *yvy*: terra, *ku´e*: movimento e *rehegua*: sobre. Em se tratando dos movimentos de rotação e translação, os guaranis têm sua própria forma de explicar as consequências surgidas a partir desses movimentos, como podemos exemplificar o dia e a noite, que ocorre através da rotação da Terra em seu próprio eixo.

O professor, além de explicar como a ciência não indígena explica esse evento, também precisa abordar que na cultura indígena avá-guarani a rotação do planeta está ligada à história de dois irmãos *Jasy* e *Kuarahy* (sol e a lua) que são os filhos do *Ñanderu*, que é o Deus (Figura 6).



FIGURA 6. A história dos irmãos Kuarahy e Jasy (sol e a lua)

Nota. Fonte: Painel pintado na parede da biblioteca do Colégio Estadual Indígena Teko Ñemoingo pelos alunos Ava-guaranis juntamente com os professores.

Os termos traduzidos do português para avá-guarani, encontram-se grafados assim: ku'e jere: Rotação; Translação: ku'e guata; ku'e: Movimento; jere: Girar ou Rodar; guata: Caminhar.

Na escrita em guarani, quando é traduzido da língua portuguesa para o guarani, pode parecer não ter sentido. Mas algumas palavras podem significar uma coisa e ao mesmo tempo também ter vários sentidos, assim como no inglês e outras línguas. Como é no caso da palavra guata, que significa caminhar, e em termos geográficos essa palavra se associa melhor ao movimento de translação, pois não é apenas o caminhar físico, mas também pode ser um caminhar espiritual e movimento espacial.

Por fim, tem o termo cartografia, que no livro é apresentado somente no sentido científico não indígena, discutindo o conceito, os tipos de representações do espaço (Figura 7), mas sempre mantendo a explicação da cartografia convencional sem apresentar outros tipos de mapeamentos, como o coletivo, o social.



FIGURA 7. Em destaque a explicação contida no livro didático sobre os tipos de representação do espaço geográfico
Nota. Fonte: Moderna, 2024.

A cartografia tem sido trabalhada a partir da grafia em guarani. Partindo do termo mapa, na língua portuguesa (pois não há cartografia no universo da língua guarani), tem-se *yvy*: terra, e *anga*, originado da palavra *ta'anga*, que significa desenho, ilustração. Importa destacar que em guarani é muito comum as palavras serem abreviadas para formar outras palavras.

Então, para aproximar do cotidiano dos alunos e da língua materna, ao trabalharmos com os mapas nas aulas de geografia, partimos da grafia *yvy'anga*, entendendo que seriam desenhos do cotidiano, do espaço vivenciado pelos guaranis. Esses são mapas com autoria, ou seja, produzidos pelos sujeitos guaranis. Para atender essa concepção de mapeamento, tem sido utilizado mapa social (Figura 8) em paralelo aos mapas convencionais feitos por técnicos não indígenas.



FIGURA 8. Representação da aldeia Tekoha Ocoy por meio da Cartografia Social

Na Figura 8 tem-se a representação de porção da bacia do rio Paraná, com destaque para a Terra Indígena do Ocoy. Esse mapa social foi realizado por um dos autores em um encontro estadual de professores indígenas em Curitiba/PR, no ano de 2023.

Além desses termos/conceitos, outros mais se fazem presentes no livro didático destinado ao Colégio indígena sem a tradução para língua materna e sem correlação com o universo dos povos originários, dificultando assim o aprendizado no Colégio *Teko Nemoingo*, bem como em várias outras escolas no Paraná.

Considerações Finais

Esta pesquisa integra um projeto maior, que terá continuidade para além da defesa do trabalho de conclusão de curso. Até o momento, observa-se que, ao ingressar na universidade e participar de diferentes disciplinas ao longo do curso de Geografia, inclusive no estágio obrigatório de docência e, simultaneamente, como professor na escola indígena do território Ocoy, ministrando aulas de Geografia que respeitam os valores e a cosmologia do povo Avá-Guarani, a ação de um dos autores vai além de um esforço pela construção de um ensino diferenciado. Trata-se de um ato de reafirmação identitária e de fortalecimento da educação escolar indígena.

A pesquisa assume um papel central como instrumento para a continuidade da luta pelo território indígena, não apenas beneficiando os

mbo'éharas (professores) presentes e futuros, mas também contribuindo de forma significativa para o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem dos *temimbo'ékuera* (estudantes) da comunidade Avá-Guarani. O foco é fortalecer o ensino de Geografia, integrando as particularidades da cosmovisão Guarani, onde o território, a natureza e as relações comunitárias se entrelaçam e formam a base do conhecimento indígena.

A promoção de um ensino bilíngue e intercultural na escola indígena do território Ocoy é fundamental para garantir que o currículo reflita tanto o conhecimento científico da Geografia quanto o saber tradicional indígena.

A educação escolar indígena precisa ser construída a partir de um currículo que respeite e valorize a cosmologia Guarani, possibilitando que os estudantes se reconheçam em sua cultura e, ao mesmo tempo, dialoguem com os saberes não indígenas. Assim, os professores indígenas desempenham um papel crucial como mediadores não apenas do conhecimento acadêmico, mas também como guardiões e conhecedores da cultura e da cosmovisão do povo Avá-Guarani.

O desafio de articular o conhecimento indígena com o conhecimento científico pode ser superado através de uma prática pedagógica que valorize a vivência territorial e a cosmologia indígena como bases para o aprendizado intercultural. Ao integrar esses saberes e fazeres ao currículo, cria-se um ambiente educacional indígena mais qualitativo, alinhado com as especificidades culturais e linguísticas da comunidade Avá-Guarani. A educação escolar indígena, desta forma, torna-se um campo de resistência e fortalecimento das identidades étnicas, promovendo a continuidade cultural e a soberania sobre o território, fundamentais para a sobrevivência e o desenvolvimento das comunidades indígenas.

Contribución de autoría

Gilmar Tupã Re Sapy Chamorro cumplió con las funciones de conceptualización, investigación, análisis de datos, redacción del borrador original, y redacción, revisión y edición del texto final.

Léia Aparecida Veiga participó en las funciones de conceptualización, investigación, análisis de datos, metodología, redacción del borrador original, y redacción, revisión y edición del texto final.

Fuente de financiamiento

Autofinanciado.

Potenciales conflictos de interés

Ninguno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bergamaschi, M. A. (2007). Educação escolar indígena: Um modo próprio de recriar a escola nas aldeias Guarani. *Cadernos Cedes, Campinas*, 27(72), 197-213. <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/FbPmgf6CRTZKkHKyYtTvfGn/>
- Bittencourt, C. M. F. (2004). Em foco: história, produção e memória do livro didático. *Educação e Pesquisa*, 30(3), 471-473. <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27952/29724>
- Gil, A. C. (2012). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. (6.ª ed.). Atlas.
- Martins, A. M. D. (2013). Narrativas: uma inspiração metodológica para as escolas Guarani. p 277-290. Em J. Benvenuti, M. A. Bergamaschi e T. B. I. Marques (orgs.), *A Educação Indígena sob o ponto de vista de seus protagonistas*. Evangraf.
- Melià, B. (1999). Educação indígena na escola. *Cadernos Cedes*, XIX(49). www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n49/a02v1949.pdf
- Penzani, R. (2019). Krenak: «O que as crianças aprendem ficando presas? A fugir». *Lunetas*. <https://lunetas.com.br/ailton-krenak/>
- Presidência da República do Brasil. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.
- Presidência da República do Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- Ribeiro, R. G. T. (2022). *A Etnomatemática presente em artesanatos e adeços produzidos por uma comunidade indígena Guarani do oeste do Paraná*. [Tese de doutorado em Educação para Ciências e a Matemática, Universidade Estadual de Maringá, Maringá].
- Ribeiro, D. (2017). *O que é lugar de fala?* Letramento.
- Richardson, R. J. (1999). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. Atlas.
- Santana Filho, M. M. de. (2017). Sobre o Livro Didático de Geografia e os dilemas na prática docente. Em I. M. Tonini, L. B. Goulart, M. M. de Santana Filho e R. E. M. Martins e R. Z. Costella (org.), *O Livro Didático de Geografia e os desafios da docência para aprendizagem* (pp. 239-258). Sulina.
- Scribano, A. e Sena, A. de. (2020). A entrevista: um olhar sobre a escuta a partir de duas experiências. *Norus*, 8(13), 122-145.
- Souza, M. L. de. (2000). O Território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. En I. E. Castro, P. C. da C. Gomes e R. L. Corrêa (orgs.). *Geografia: conceitos e temas*. (2.ª ed.). Bertrand Brasil.
- Vera, T. (2014). Materiais didáticos em língua guarani nas escolas Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul. *Tellus*, 14(26), 131-146.

Gilmar Tupã Re Sapy Chamorro é licenciado em Geografia pela Universidade Federal da Integração Latino-Americana/UNILA e Professor de Geografia no Colégio Estadual Indígena Teko Ñemoingo. Estudante no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGEDU), Universidade Federal da Integração Latino-Americana/UNILA, Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil.

Léia Aparecida Veiga é doutora em Geografia pela Universidade Estadual de Maringá/UEM e Professora no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGEDU), Universidade Federal da Integração Latino-Americana/UNILA, Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil.

Recepción: 30/4/2025

Aceptación: 21/6/2025