

UFRRJ
INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
MESTRADO EM GEOGRAFIA

A GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: O Caso da
Produção do PPPI – Projeto Político Pedagógico Indígena e do
Material Didático Bilingue Mbya-Português no Contexto do
Magistério Indígena do Rio de Janeiro

Pedro Neves

2025



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
MESTRADO EM GEOGRAFIA

**A GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: O Caso da Produção
do PPPI – Projeto Político Pedagógico Indígena e do Material Didático Bilingue
Mbya-Português no Contexto do Magistério Indígena do Rio de Janeiro**

PEDRO NEVES

Sob a Orientação da Professora

Monika Richter

E Co-orientação do Professor

Domingos Barros Nobre

Dissertação submetida como requisito
parcial para obtenção do grau de Mestre, no
Programa de Pós-Graduação em Geografia,
Área de Ensino de Geografia

Nova Iguaçu – RJ

Março de 2025

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

N511g Neves, Pedro Henrique dos Santos, 1993-
A GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: O Caso
da Produção do PPPI - Projeto Político Pedagógico Indígena
e do Material Didático Bilingue Mbya-Português no
Contexto do Magistério Indígena do Rio de Janeiro /
Pedro Henrique dos Santos Neves. - Angra dos Reis,
2025.
122 f.: il.

Orientadora: Monika Richter.
Coorientador: Domingos Barros Nobre.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal
Rural do Rio de Janeiro, PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA -
PPGEO , 2025.

1. Geografia. 2. Guarani Mbya. 3. Educação
Diferenciada. 4. PPPI. 5. Material Didático. I.
Richter, Monika, 1967-, orient. II. Barros Nobre,
Domingos, 1958-, coorient. III Universidade Federal
Rural do Rio de Janeiro. PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA -
PPGEO . IV. Título.



HOMOLOGAÇÃO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO Nº 21/2025 - IGEO (11.39.00.34)

Nº do Protocolo: 23083.017314/2025-31

Seropédica-RJ, 04 de abril de 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

PEDRO HENRIQUE DOS SANTOS NEVES

A CARTOGRAFIA SOCIAL NA CONSTRUÇÃO DO PPPI: A PRODUÇÃO DE MATERIAL
DIDÁTICO DE GEOGRAFIA BILÍNGUE MBYA-PORTUGUÊS

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Geografia**, no Programa de Pós-Graduação em Geografia, área de concentração em Espaço, Questões Ambientais e Formação em Geografia.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 27/03/2025

MONIKA RICHTER – Dra UFF - Orientadora

DOMINGOS BARROS NOBRE Dr. UFF - Coorientador

LICIO CAETANO DO REGO MONTEIRO - Dr. UFRJ

ROBERTA CARVALHO ARRUIZZO – Dra UFRRJ

(Assinado digitalmente em 15/04/2025 13:28)

ROBERTA CARVALHO ARRUIZZO
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeGEOIM (12.28.01.00.00.87)
Matrícula: ###467#4

(Assinado digitalmente em 13/05/2025 23:44)

LICIO CAETANO DO REGO MONTEIRO
ASSINANTE EXTERNO
CPF: ###.###.427-##

(Assinado digitalmente em 04/04/2025 15:15)

DOMINGOS BARROS NOBRE
ASSINANTE EXTERNO
CPF: ###.###.747-##

(Assinado digitalmente em 04/04/2025 15:01)

MONIKA RICHTER
ASSINANTE EXTERNO
CPF: ###.###.977-##

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrj.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **21**, ano: **2025**, tipo: **HOMOLOGAÇÃO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**, data de emissão: **04/04/2025** e o código de verificação: **db8a26a9b1**

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar minha gratidão a todas as pessoas que contribuíram para a construção deste trabalho. Minha intenção aqui nunca foi pensar em um título, pois o título mais importante já me foi dado pelo Corinthians. Esta pesquisa é parte de um registro de várias jornadas que se confluem e que, apesar das dificuldades, podem resultar em trabalhos belos e inspiradores para outras pessoas.

Em primeiro lugar, agradeço aos meus amigos, professores e estudantes da comunidade de Sapukai. Cada momento compartilhado com vocês é enriquecedor, repleto de ensinamentos, descontração, respeito pelas diferentes formas de existência, cooperação e coletividade. São qualidades e respostas que têm o poder de curar um mundo adoecido.

Agradeço à minha família. Eu poderia ter nascido em qualquer família, mas tive a sorte de nascer em um lar que, mesmo diante das dificuldades econômicas e das carências, me ensinou o cuidar, a qualidade mais valiosa. A história dessa família com a educação escolar começa com uma matriarca, uma merendeira dedicada, embora não tenha concluído os estudos, nos educou a sempre a dar o nosso melhor.

Agradeço ao Programa “Escolas do Território”, que, como o próprio nome sugere, me mostrou que o território é uma grande escola. Por meio dele, conheci grandes amigos e amigas, comunidades tradicionais e seus mestres e mestras, que transformaram minhas práticas educacionais e minha formação humana para melhor.

Aos professores Domingos e Monika, que foram muito mais que orientadores neste processo de pesquisa. Foram profissionais que me inspiraram e abriram caminhos para que eu pudesse contribuir, à minha maneira. Por acreditarem na pesquisa como ferramenta voltada à defesa dos direitos daqueles que constroem este país.

Por fim, mas não menos importante, agradeço à minha esposa, amiga e pedagoga Anna Vecchia, que dedica todo o seu carinho, conselhos e orientações. Com ela, divido não apenas um amor, mas também uma luta pela educação.

Agradeço à Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro; ao Programa de PósGraduação em Geografia (PPGGEO) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pois “o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001” e "This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001.

Poxa... que tanto estuda que não acaba.

Vó Celina

RESUMO

A presente pesquisa, desenvolveu-se a partir do processo de revisão e atualização do Projeto Político Pedagógico Indígena do Colégio Indígena Estadual Guarani Karai Kuery Renda, localizado na aldeia Sapukai, em Angra dos Reis, investigando a relação entre a Geografia e a Educação Escolar Indígena. Para isso, foram realizadas oficinas colaborativas por meio do acompanhamento pedagógico oferecido pelo Programa “Escolas do Território”, que integro, utilizando metodologias participativas e articulando saberes tradicionais com conhecimentos acadêmicos. A Cartografia Social como ferramenta pedagógica, promovendo o uso de mapas analógicos, tecnologias de sensoriamento remoto e mapeamento digital bilíngue (Mbya-Português) para pensar uma escola a partir da cultura e do território dos Guarani Mbya. O estudo também integra outros campos do conhecimento, com apoio da Antropologia no suporte da interculturalidade crítica e da área da Linguagem com o bilinguismo de manutenção, valorizando a língua materna como forma de resistência cultural e defesa do território tradicional. Além de documentar a experiência do Magistério Indígena ao longo de sete anos e a retomada das Formações Continuadas de Professores, a dissertação também evidencia os desafios enfrentados na implementação de políticas públicas para a educação diferenciada no Estado do Rio de Janeiro. A pesquisa, busca não apenas produzir conhecimento acadêmico, mas também contribuir com o fortalecimento da luta dos Guarani Mbya de Sapukai por uma educação diferenciada e territorialmente situada. Com os relatos da integração das atividades, refletimos sobre orientações e diretrizes para a construção de um PPPI, um currículo escolar de Geografia e um material didático bilíngue alinhado às realidades socioculturais dos Guarani Mbya, valorizando seus saberes, língua e território.

Palavras-chave: Guarani Mbya; Geografia; PPPI; Educação Diferenciada; Material Didático Bilingue.

RESUMEN

La presente investigación se desarrolló a partir del proceso de revisión y actualización del Proyecto Político Pedagógico Indígena (PPPI) del Colegio Indígena Estadual Guarani Karai Kuery Renda, ubicado en la aldea Sapukai, en Angra dos Reis, investigando la relación entre la Geografía y la Educación Escolar Indígena. Para ello, se realizaron talleres colaborativos a través del acompañamiento pedagógico ofrecido por el programa "Escuelas del Territorio", del cual formo parte, utilizando metodologías participativas y articulando saberes tradicionales con conocimientos académicos. La Cartografía Social como herramienta pedagógica promovió el uso de mapas analógicos, tecnologías de sensores remotos y mapeo digital bilingüe (Mbya-Portugués) para pensar una escuela a partir de la cultura y el territorio de los Guarani Mbya. El estudio también integra otros campos del conocimiento, con el apoyo de la Antropología en el sustento de la interculturalidad crítica y del área de Lenguaje con el bilingüismo de mantenimiento, valorizando la lengua materna como forma de resistencia cultural y defensa del territorio tradicional. Además de documentar la experiencia del Magisterio Indígena a lo largo de siete años y la retomada de las Formaciones Continuas de Profesores, la disertación también evidencia los desafíos enfrentados en la implementación de políticas públicas para la educación diferenciada en el Estado de Río de Janeiro. La investigación busca no solo producir conocimiento académico, sino también contribuir al fortalecimiento de la lucha de los Guarani Mbya de Sapukai por una educación diferenciada y territorialmente situada. Con los relatos de la integración de las actividades, reflexionamos sobre orientaciones y directrices para la construcción de un PPPI, un currículo escolar de Geografía y un material didáctico bilingüe alineado a las realidades socioculturales de los Guarani Mbya, valorizando sus saberes, lengua y territorio.

Palabras clave: Guarani Mbya; Geografía; PPPI; Educación Diferenciada; Material Didáctico Bilingüe.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGB - Associação dos Geógrafos Brasileiros;
BNCC - Base Nacional Comum Curricular;
CAIK - Centro de Assessoria Intercultural *Kondó*
CEDAC - Centro de Ação Comunitária;
CGY - Comissão Guarani Yvyrupa;
CIEGKKR – Colégio Indígena Estadual Guarani Karai Kuery Renda;
CIMI - Conselho Indigenista Missionário;
CPII - Colégio Pedro II;
CTI - Centro de Trabalho Indigenista;
EJA – Educação de Jovens e Adultos;
FEUFF – Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense;
FioCruz - Fundação Oswaldo Cruz
FOFA – Fortalezas, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças;
FUNAI – Fundação Nacional do Índio;
FUNASA - Fundação Nacional de Saúde
GEF - Fundo Global para o Meio Ambiente
IBAMA - Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis;
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística;
IEAR – Instituto de Educação de Angra dos Reis;
INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária;
IPHAN - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional;
ISA - Instituto Socioambiental;
MEC - Ministério da Educação;
MJC - Missionária de Jesus Crucificado;
MPF – Ministério Público Federal;
NEI-RJ - Núcleo de Educação Indígena do Estado do Rio de Janeiro;
NEPEDIF - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Diferenciada;
OIT - Organização Internacional do Trabalho;
OTSS – Observatório de Territórios Sustentáveis e Saudáveis da Bocaina;
PCI - Patrimônio Cultural Imaterial;
PNCSA - Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia;
PNGATI – Política Nacional de Gestão Ambiental e Territorial Indígena;

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento;
PPPI – Projeto Político Pedagógico Indígena;
RJ – Rio de Janeiro;
PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação da UFF;
Projeto GATI - Projeto de Gestão Ambiental e Territorial Indígena;
SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade;
SECT - Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia de Angra dos Reis;
SEEDUC-RJ – Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro;
SIL - Summer Institute of Linguistics – “Instituto Linguístico de Verão”;
SIG - Sistema de Informação Geográfica;
SME – Secretaria Municipal de Educação;
SPI - Serviço de Proteção aos Índios;
TI – Terra Indígena;
TIE’s - Tecnologias de Informação Espacial;
UC - Unidades de Conservação;
UFF – Universidade Federal Fluminense;
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura;
UNI - União das Nações Indígenas

LISTA DE PALAVRAS GUARANI MBYA¹

Ara Pyau - Tempo Novos

Ara Yma - Tempos Antigos

Avaxi – Milho;

Avaxi ete - Milho verdadeiro, milho sagrado

Ayvu - Palavra falada

Ayvu monhendü - Transmissão

Ayvu porã etei - Suporte e fundamento de palavras verdadeiras

Etavakuére - Aqueles que são maioria, que são muitos no mundo

Exãa - Acontecimentos

Exarau - Sonhar

Guata - Caminhar

Guyra - Pássaro

Jaxy - Lua

Jeroky - Danças

Jety - Batata-doce

Jexarau - Sonhos

Joapygua – Núcleo Familiar Extenso

Jurua – Não índio ou não indígena

Ka 'a - Erva-mate

Kaaguy ete - Mata verdadeira/original

Kaaguy Ovy - Mata toda verde (Mata Atlântica).

Kyringue – Criança

Kunumingue / Kunhataingue – Jovem

Kokue - Roça

Kuaray - Deus Sol

Kunhã - Mulher

Mandio - Mandioca

Mbaraka guaxu - Violão

Mendoi - Amendoim

Nhanderu - Nosso pai

¹ A maioria das palavras citadas em Guarani, foram consultadas em Ladeira (2001), de quem mantive a grafia.

Nheeru kuéry pave - Pais das almas reunidos

Nhe'ẽ - Alma

Nhee Ru Tu - Pais das almas

Nheeru ete – Verdadeiros pais das almas

Nhemongueta - Ensinar

Mbaekuaa 'vae - Líderes espirituais

Mbyareko - Jeito de ser *Mbya*

Mboraei - Cânticos

Oo - Casa

Oporaive - Cantos e rezas

Opy - Casa de reza

Parakupe - Costa atlântica

Pindo Etei - Palmeira verdadeira e eterna

Porã - Bom

Rawe - Rabeca

Taquara - Bambu

Tekoá - O lugar de viver o *mbyareko*

Teko porã - Estado bom, pleno

Teko marangatu - Estado virtuoso, justo

Teko yma - Costume antigo

Tembiapo - Artesanato

Tujakue / Guaimingue - Adulto (a)

Vaikue - Ruim

Xeramõi / Xerayi - Velho(a) sábio(a)

Yvy - Terra

Yvy Marãey - Terra sem males

Yvy Mbyte - Centro do Mundo

Yvy porã - Terra sadia

Yvy vai - Mundo imperfeito (nosso planeta)

Yyipokuére - Gerados no próprio mundo terreno

Yvyra - Plantas

Yvyraiija - Líderes espirituais

Yvytu - Ventos fortes

Yy porã - Água boa

Lista de Figuras

Figura 1 - Núcleos Regionais do Projeto GATI

Figura 2 – Exemplos Apresentados do Projeto GATI

Figura 3 – Mapas analógicos da tekoá Sapukai: elaborados pelos pesquisadores Guarani

Figura 4 – Carta da tekoá Sapukai

Figura 5 – Fluxograma do processo

Figura 6 – Exemplos dos mapas analógicos dos joapygua feitos durante a primeira Oficina de Cartografia Social

Figura 7 – Rede Temática do Magistério Indígena

Figura 8 – Exemplos de mapas dos Joapygua feitos durante a segunda Oficina de Cartografia Social (março de 2024)

Figura 9 – Exemplo de heredograma feito por Ladeira (2001)

Figura 10 – Exemplo de levantamento familiar

Figura 11 – Exemplos de levantamento populacional feito pelos próprios estudantes do Magistério

Figura 12 – Plano de aula do Xondaro

Figura 13 – Sequência didática sobre os jexarau

Figura 14 – Sequência didática sobre calendário Ara Pyau e Ara Yma

Figura 15 – Sequência didática sobre o caminhar do sol (Tery)

Figura 16 – Mapa Conceitual de Geografia

Figura 17 - Os estudantes praticando os elementos básicos da fotografia

Figura 18 - Os estudantes tirando foto em seus joapygua

Figura 19 - Seleção das Fotos produzidas pelos estudantes e a inclusão no Google Earth

Figura 20 - Representação de ícones

Figura 21 - Representação de índices

Figura 22 - Representação de símbolos

Figura 23 - Texto com a descrição do Colégio

Figura 24 - Aula de Língua Portuguesa com Professor Alexandre Mello

Figura 25 - Revisão do texto "Colégio" com a professora Anna Vecchia

Figura 26 - Correção coletiva do texto Nhembo'eaty

Figura 27 - Exemplos de marcadores produzidos pelo Projeto GATI

Figura 28 - Conteúdo audiovisual sendo introduzido nos marcadores

Figura 29 - Comparação dos nomes dos marcos antes e depois

Figura 30 - Comparação de antes e depois dos nomes dos comunitários

Lista de Gráficos

Gráfico 1 - Levantamento populacional da Aldeia Sapukai

Gráfico 2 - Pirâmide etária da Aldeia Sapukai

Lista de Tabelas

Tabela 1- Tipos de mapeamento indígena a partir de Whitehead

Tabela 2 - Comparação entre os materiais

SUMARIO

INTRODUÇÃO	1
1. OS GUARANI MBYA.....	7
1.1. Origem.....	7
1.2. <i>Mbyareko</i> , jeito de ser Mbya.....	8
1.3. <i>Ayvu</i> - Alma e Palavra	9
1.4. <i>Guata</i> – O caminhar ou a mobilidade	10
1.5. O caminhar em busca da <i>Yvy Marãey</i>	11
1.6. <i>Ka'aguy Ovy</i> , a relação com a Mata Atlântica	13
1.7. <i>Tekoa</i> , terra e território	15
1.8. O <i>Joapygua</i> , a organização familiar.....	17
1.9. O <i>Nheemongarai</i> e a infância Mbya	18
1.10. <i>Jurua</i> , o externo	20
1.11. <i>Tekoa Sapukai</i>	22
2. A LUTA PELA EDUCAÇÃO ESCOLAR NA ALDEIA SAPUKAI.....	27
2.1. <i>Nhanemba'e'yn</i> – “Aquilo que veio de fora”.....	27
2.2. Os fundamentos e as conquistas no campo da jurisdição	28
2.3. <i>Tekoa Sapukai</i> e a luta pela Educação Diferenciada.....	31
2.4. Programa “Escolas do Território”	33
3. GEOGRAFIA, TERRITORIO E CARTOGRAFIA: CAMINHOS PARA CONSTRUÇÃO PARA UMA PROPOSTA POLÍTICA NAS ESCOLAS INDIGENAS	37
3.1. A epistemologia da Geografia.....	37
3.2. Ensino de Geografia e o CIEGKKR	40
3.2.2. Luta pela terra	43
3.3. Os Programas de Gestões Territoriais e os Mbya	44
4. A GEOGRAFIA NO CONTEXTO DO MAGISTÉRIO INDIGENA.....	51
4.1. A Geografia no PPI	53
4.2. Instrumentalização da Cartografia Social	58
4.3. Demografia, Família e Ancestralidade.....	63
4.4. Oficina de materiais didáticos estritamente indígena.....	67
4.4.1 <i>Xondaro</i>	69
4.4.2 <i>Jexarau Porã / Jexarau Vaikue</i>	70
4.4.3 <i>Ara</i> , o céu Guarani	72

4.5. Estudos de uma Nova Visão de Área de Geografia com os professores indígenas	76
5. MATERIAL DIDÁTICO BILÍNGUE.....	80
5.2. Oficina de Fotografia: Artes, Percepção e Paisagem	83
5.3. Oficina de Desenho: Criando Signos para os marcadores do Mapa Digital	86
5.4. Oficinas de Produção Textual Bilíngue.....	91
5.5. Resgate de materiais prévios	96
5.6. Oficina de Toponímia e Instrumentalização com Mapas Interativos Digitais	100
CONCLUSÃO.....	105
REFERENCIAS	112
ANEXOS	119

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve início em 2018, durante a implantação do Curso de Ensino Médio com Habilitação em Magistério Indígena, voltado para a comunidade da aldeia Sapukai, no bairro Bracuí, em Angra dos Reis - RJ. Vinculada ao grupo de pesquisa “Espaços Educativos e Diversidade Cultural” (CNPq) e ao programa “Escolas do Território” do Instituto de Educação de Angra dos Reis = IEAR/UFF, a pesquisa busca a construção de um currículo escolar diferenciado, que respeite e incorpore as especificidades culturais e territoriais da etnia Guarani Mbya de Sapukai.

O objetivo é evidenciar as contribuições da Geografia na elaboração desse currículo, aprofundando as investigações iniciadas na graduação e expandindo a análise no mestrado. Como parte desse processo, foram realizadas oficinas de atualização do mapa digital bilíngue, articulando metodologias participativas e o uso da Cartografia Social como ferramenta pedagógica e de fortalecimento territorial.

Além de seu caráter acadêmico, a pesquisa assume um papel denunciativo ao expor os desafios já históricos enfrentados pela educação escolar indígena no Rio de Janeiro. A experiência acumulada ao longo de sete anos do Curso de Magistério Indígena revela a ineficiência do governo estadual na implementação de políticas públicas efetivas, marcada pela falta de investimentos e pelo desinteresse na construção de metodologias específicas para atender às necessidades das comunidades indígenas.

A pesquisa está respaldada por marcos legais fundamentais, como o Estatuto do Índio (Lei nº 6.001/73) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (Parecer nº 13/2012 do CNE/CEB). Nesse contexto, a Geografia contribui de forma significativa para a valorização da cultura, da língua e do território Guarani Mbya, utilizando abordagens como a Cartografia Crítica e a Cartografia Social.

Por meio da pesquisa-ação participativa, buscamos sistematizar a produção do mapa digital bilíngue como um material didático inovador, que contribua para o fortalecimento da identidade e a autodeterminação da comunidade de Sapukai. Essa iniciativa visa integrar o mapeamento territorial ao currículo escolar, contribuindo para a construção do Projeto Político Pedagógico do Colégio Indígena e promovendo uma educação intercultural e emancipatória.

O trabalho se justifica, na medida em que a questão indígena tem sido um eixo central na minha trajetória acadêmica e profissional, permeando diferentes processos formativos e ampliando minha compreensão crítica sobre educação, território e cultura.

Nesse sentido, a justificativa desta pesquisa se organiza em três dimensões interligadas: pessoal, pedagógica e política.

A dimensão *pessoal* se fundamenta na minha participação no Curso de Magistério Indígena desde 2018, o que me permitiu acompanhar de perto os desafios, conquistas e transformações desse processo formativo. Ao longo desses anos, estabeleci laços com os estudantes e a comunidade da aldeia Sapukai, compartilhando experiências que moldaram minha visão sobre a educação escolar indígena. Esse envolvimento fortaleceu meu compromisso com a pesquisa, impulsionando-me a contribuir para a sistematização e aprimoramento das práticas pedagógicas no contexto Guarani Mbya.

A dimensão *pedagógica* se sustenta na necessidade de construir metodologias e materiais didáticos que respeitem e valorizem a cultura, a língua e o território dos Guarani Mbya. A proposta desta pesquisa está ancorada na articulação entre o conhecimento tradicional e o conhecimento acadêmico, promovendo um diálogo intercultural que enriqueça tanto a teoria quanto a prática educacional. Ao utilizar a Cartografia Social e a Geografia como ferramentas pedagógicas, buscamos desenvolver materiais que possibilitem uma aprendizagem mais significativa e contextualizada para os estudantes indígenas.

Por fim, a dimensão *política* está relacionada ao compromisso da pesquisa com a defesa da educação diferenciada e dos direitos territoriais dos povos indígenas. A universidade, entendida como um espaço de produção e democratização do conhecimento, pode atuar como uma tecnologia social em parceria com os movimentos indígenas, contribuindo para a construção de políticas públicas voltadas às necessidades dessas comunidades. A luta dos Guarani Mbya por uma educação que respeite sua cultura e seu território se insere em um contexto mais amplo de reivindicação por direitos historicamente negligenciados pelo Estado brasileiro. Assim, a pesquisa busca não apenas compreender, mas também fortalecer estratégias que garantam uma educação intercultural e emancipatória.

Dessa forma, esta pesquisa se justifica tanto pelo seu caráter acadêmico quanto pelo seu potencial de contribuir para a autonomia da comunidade Guarani Mbya, consolidando práticas pedagógicas alinhadas às suas realidades e perspectivas. O objetivo geral do trabalho foi utilizar a Geografia para contribuir na elaboração do PPPI diferenciado e a Cartografia Social para produzir coletivamente um mapa digital bilíngue como material didático a ser empregado pelo Colégio Indígena. Para alcançar esse propósito, foram delineados cinco objetivos específicos. Primeiramente, busca-se analisar

a organização social dos Guarani Mbya, identificando elementos culturais e territoriais que possam contribuir para a elaboração do PPPI. Em seguida, o estudo visa historicizar o processo de luta pela educação diferenciada na Aldeia Sapukai, destacando os marcos históricos e as conquistas alcançadas. No terceiro capítulo, o foco recai sobre analisar as contribuições da Geografia, com base em gestão territorial, currículos de referência e perspectivas críticas, visando subsidiar a construção de um currículo de Geografia indígena. No quarto capítulo, o objetivo é analisar as relações entre Geografia, território e cartografia, propondo diretrizes para a elaboração de um currículo de Geografia em contexto indígena. Por fim, o quinto capítulo pretende descrever e analisar as oficinas realizadas para a construção de material didático bilíngue, destacando sua relevância para o ensino de Geografia em contextos indígenas. Esses objetivos, articulados entre si, buscam oferecer uma base sólida para a construção de um currículo de Geografia que respeite e valorize os saberes indígenas.

A fundamentação teórica deste trabalho está organizada em torno de cinco questões centrais, que orientam a reflexão em cada capítulo. A primeira questão busca responder: Quais elementos da organização social, cultura e território dos Guarani Mbya podem fundamentar a construção de um currículo diferenciado de Geografia? Essa pergunta guia a análise do primeiro capítulo, que explora a relação entre os saberes tradicionais e a Geografia. No segundo capítulo, a investigação é conduzida pela questão: Como se deu o processo de luta pela construção da educação diferenciada na Aldeia Sapukai, e quais foram os principais desafios e avanços? Aqui, o foco está na trajetória histórica da educação indígena. O terceiro capítulo é orientado pela pergunta: Como as discussões sobre gestão territorial, a luta pela terra, a releitura por uma Geografia que dialogue com os diferentes saberes pode ser associada ao PPPI do colégio indígena? Essa questão articula as contribuições teóricas da Geografia com as demandas do contexto indígena. No quarto capítulo, a reflexão é direcionada pela questão: Como os conceitos de Geografia, território e cartografia podem ser aplicados na construção de um currículo de Geografia para escolas indígenas? Por fim, o quinto capítulo busca responder: Como se organizou o processo de produção do material didático bilíngue, e qual sua importância para o ensino de Geografia nas escolas indígenas? Essas questões, articuladas aos objetivos específicos, proporcionam um caminho teórico-metodológico guiaram a nossa pesquisa.

A pesquisa foi desenvolvida a partir da atualização do PPPI investigando a relação entre a Geografia e a Educação Escolar Indígena. Embora contribua para o campo da

Geografia, a pesquisa possui caráter interdisciplinar, articulando diferentes campos do conhecimento em dimensões pedagógica, geográfica, cartográfica, antropológica e linguística. Para isso, foram adotadas metodologias participativas, alinhadas aos princípios da justiça social, da democratização do conhecimento e da valorização dos saberes tradicionais.

A Metodologia de *Pesquisa-Ação Participativa* (IAP), proposta por Fals-Borda, Brandão e Cetrulo (1986), apresentou-se como uma alternativa para integrar a produção de conhecimento científico com a ação social. Essa abordagem permitiu envolver diretamente a comunidade Guarani Mbya no processo de investigação, promovendo a participação ativa dos sujeitos pesquisados e fortalecendo a construção de um saber coletivo. Através de oficinas colaborativas realizadas no âmbito do programa "Escolas do Território", articulamos saberes tradicionais com conhecimentos acadêmicos, respeitando e valorizando as epistemologias próprias dos Guarani Mbya.

A *Educação Popular*, conforme defendida por Brandão (1984), também orientou o trabalho, ao vincular a aquisição de saberes específicos a uma proposta educacional. A pesquisa buscou não apenas produzir conhecimento acadêmico, mas também contribuir para o fortalecimento da luta da comunidade de Sapukai por uma educação escolar diferenciada.

A Metodologia *Participante*, conforme proposta por Faria (2018), foi utilizada nas Oficinas para promover uma abordagem comunitária. Essa metodologia valorizou a participação ativa da comunidade indígena, respeitando suas epistemologias e fortalecendo suas culturas e organizações sociais.

O conceito de *Território* como metodologia mostra como a Geografia proporciona ferramentas para a pesquisa, fundamentando a capacidade de integrar dimensões materiais, simbólicas, políticas e culturais, oferecendo um arcabouço teórico e prático para analisar a realidade do povo Mbya de Sapukai e sua relação com a educação escolar.

Para fundamentar esse conceito, buscarei sua definição na obra *Metamorfoses do Espaço Habitado* de Santos (2022), pelo contexto em que o autor estava propondo uma renovação da disciplina Geografia. Santos defende que o território só se torna um conceito utilizável para a análise social quando considerado a partir de seu uso, incluindo todos os atores sociais. Ele é mais do que um espaço físico; é o chão onde se constroem identidades, relações sociais e o sentimento de pertencimento. Além disso, Santos destaca que o território é redefinido a partir de especializações em sua utilização, sejam elas naturais, culturais ou resultantes de intervenções políticas e técnicas, conferindo a cada

lugar um novo papel e significado. Essa perspectiva é essencial para compreender o território como um espaço dinâmico e multifacetado, o que se alinha aos objetivos desta pesquisa.

Complementando essa visão, Haesbaert (2004) destaca que a *multiterritorialidade* caracteriza a contemporaneidade, onde os indivíduos e grupos vivenciam múltiplos territórios simultaneamente, seja por meio de deslocamentos físicos, conexões virtuais ou sobreposições de territorialidades. Já Ladeira (2001) destaca que, para os Guarani Mbya, o *Território Mbya* está associado à noção de mundo e, portanto, vinculado a um espaço geográfico onde desenvolvem relações que definem um modo de ser e viver. Para os Mbya, o território é um espaço de conflito e resistência, onde lutam pela manutenção de suas terras e culturas frente às pressões do Estado e de outros atores.

No caso dos Mbya, o território é o espaço onde se desenvolvem suas práticas culturais, religiosas e de subsistência, sendo essencial para a manutenção de sua identidade e modo de vida. A escola, portanto, deve preparar os estudantes para compreender esse contexto, valorizando sua cultura ao mesmo tempo em que os capacita para interagir com o mundo exterior.

O currículo escolar deve incluir a história do povo Mbya, sua luta pela terra e sua relação com o território ao longo do tempo, fortalecendo a identidade cultural e o sentimento de pertencimento entre os estudantes. Além disso, o território é o espaço onde os saberes tradicionais são praticados e transmitidos de geração em geração. O currículo escolar, portanto, é um território em disputa, onde se confrontam diferentes visões de mundo e projetos de sociedade.

A *Cartografia Social* como metodologia, conforme proposta por Acselrad (2008), se consolidou como uma alternativa que combina práticas participativas, reflexões críticas e o uso de tecnologias digitais. Ao incluir comunidades locais no processo de produção de mapas, essa abordagem desafia hierarquias de saber e promove a valorização de conhecimentos tradicionais. As experiências vivenciadas nas oficinas evidenciam o potencial dessa metodologia para a pesquisa qualitativa, destacando a importância de ouvir as vozes locais e de reconhecer que o espaço não é apenas físico, mas também simbólico e afetivo.

Em um contexto marcado por desigualdades e exclusões, a Cartografia Social se apresenta como uma ferramenta para a construção de mapas que não apenas representam, mas também transformam realidades. Ao resgatar saberes tradicionais e desafiar narrativas hegemônicas, essa metodologia contribui para a descolonização do saber

cartográfico e para a afirmação de identidades culturais, reforçando a ideia de que mapear é também um ato político.

A pesquisa em questão tem como fundamento a aplicação das metodologias da *Interculturalidade Crítica* e do *Bilinguismo de Manutenção* ou *Resistência*, conforme discutido por Nobre (2019), no desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico Indígena (PPPI), de um currículo escolar de Geografia e de um material didático bilíngue voltado para a realidade sociocultural dos Guarani Mbya.

A Interculturalidade Crítica, enquanto referencial metodológico, orienta o currículo escolar para além de uma simples coexistência de saberes, buscando relações dialógicas que promovam a valorização e a ressignificação do conhecimento tradicional Guarani Mbya. Já o Bilinguismo de Manutenção ou Resistência enfatiza a importância do ensino na língua materna como estratégia de fortalecimento identitário e de resistência frente às tentativas históricas de apagamento linguístico e cultural.

Por fim, a metodologia de *Sistematização* de Experiências, proposta por Holliday (2006), permitiu reconstruir e interpretar criticamente os processos vivenciados ao longo da pesquisa. A sistematização das experiências do Magistério Indígena ao longo de sete anos e a retomada das Formações Continuidas de Professores evidenciaram os desafios enfrentados na implementação de políticas públicas para a educação diferenciada no Estado do Rio de Janeiro. Essa abordagem dialética permitiu identificar, classificar e reorganizar os elementos da prática vivenciada, formulando lições que contribuíram para a construção de um PPPI, um currículo escolar de Geografia e um material didático bilíngue alinhado às realidades socioculturais dos Guarani Mbya.

1. OS GUARANI MBYA

Para contextualizar o processo da presente pesquisa, é fundamental reconhecer o contexto cultural dos Guarani Mbya da Tekoa Sapukai. Neste capítulo, analisaremos esse grupo étnico com base na tese de doutorado de Ladeira (2001) e na publicação *Guata Porã | Belo caminhar* (2015), desenvolvida em parceria com o Centro de Trabalho Indigenista - CTI. Essas obras reúnem uma sistematização de pesquisas clássicas sobre o macrogrupo étnico Guarani, abordam a configuração espacial do subgrupo Guarani Mbya e uma coletânea de depoimentos de diversos *xeramõi* (sábios) e *xejaryi* (sábias) das regiões sul e sudeste do Brasil. Além disso, utilizaremos a dissertação de mestrado de Mello (2024), que em sua pesquisa aborda aspectos sociolinguísticos, faz um recorte sobre processos históricos com foco nos grupos do litoral sul fluminense, com a transcrição de diversos depoimentos e as notícias colhidas sobre a aldeia Sapukai. Vou citar também a minha monografia, Neves (2020), que dá continuidade e aprofunda essa análise. Para fins textuais, irei referenciar esse subgrupo como os Mbya.

1.1. Origem

Segundo Ladeira (2001), os Guarani Mbya fazem parte de um subgrupo do macrogrupo Guarani, cuja língua pertence ao tronco Tupi e à família linguística Tupi-Guarani. Apesar dos intensos e agressivos processos de colonização do continente americano, contudo, os Guarani Mbya conseguiram manter sua língua materna. Este fato, além de demonstrar a força e vitalidade cultural do povo Mbya, deve-se a sua profunda relação espiritual que ela carrega, bem como aos mecanismos de resiliência cultural desenvolvida ao longo do tempo.

Adriano Karai Jekupe Morinico afirma que, quando *Nhanderu* (nosso pai) gerou o Guarani, ele não deu um nome ao local de origem, apenas disse que é *Yvy Mbyte*, o "centro do mundo" (Ladeira & CTI, 2015, p. 19). Embora os pesquisadores tenham diferentes versões sobre a origem dos Mbya, todos concordam em uma coisa: esse grupo começou a viver na região que hoje se encontra as florestas do alto Paraná, Paraguai e médio Uruguai há aproximadamente 2.000 anos. Eles se mudaram para áreas maiores e se instalaram perto dos rios Paraná, Uruguai e Paraguai. As suas aldeias se espalharam ao

longo desses rios, e seu território ia até o Norte, perto do rio Tietê, e a oeste, perto do rio Paraguai. (Clastres, 1978 apud Ladeira, 2001, p. 82).

Os Mbya habitam em muitas partes do sul da América; Ladeira (2001, p. 63) estima que a aproximadamente existam 10 mil Guarani Mbya no Brasil; no Paraguai, são estimados mais de 14 mil; Cerca de 4.500 pessoas vivem na província de Misiones na Argentina, onde a maioria da população Guarani é Mbya. Schmidel (1998, apud Ladeira, 2001, p. 58) aponta que os colonizadores chamavam os Guarani de "*carijó*" e outros povos que viviam na costa atlântica, ao longo do antigo caminho chamado de *Peabiru*, sem distinguir as diferentes etnias presentes nesses territórios.

De acordo com Ladeira (1992, Apud Ladeira, 2001) alguns grupos de Guarani resistiram à dominação dos espanhóis e dos padres jesuítas nos séculos XVIII e XIX. Eles se refugiaram para as montanhas e florestas onde agora se localiza o Paraguai. Esses grupos foram chamados de "*Caingua*" ou "*Kaigua*", do aportuguesamento "caipira", que significam "pessoas da floresta", caracterizados como forma pejorativa. Os Guarani de hoje, conhecidos como Mbya, Kaiowa, Xiripá e Paim. e Nhandewa.

Monteiro (1992 Apud Ladeira, 2001, p. 58) destaca a importância de diferenciar entre os "Guarani históricos" e os Guarani contemporâneos. Embora esses grupos tenham alguma relação, é fundamental reconhecer que eles não permaneceram cristalizados ao longo do tempo. O autor explica que a cultura Guarani passou por mudanças significativas devido aos séculos de colonização, o que resultou em uma redução drástica da população e na diminuição do território tradicional que ocupavam. No entanto, apesar desses processos adversos, os Mbya persistem e sua cultura até hoje manifesta muitos dos elementos ancestrais.

1.2. *Mbyareko*, jeito de ser Mbya

A religião é a base da organização social dos Mbya; através dela serão compreendidas as suas explicações sobre alguns elementos da sua cultura como seu modo de vida, distribuição, subsistência, conhecimentos, calendário, gestão territorial, relação com mundo do não indígena e principalmente com a língua.

Para os Guarani, estar no mundo não é algo que acontece por acaso. Eles acreditam que essa presença no mundo é uma decisão de *Nhanderu*. O *xeramõi* Aristides da Silva diz que quando as almas são enviadas para a terra, elas já vêm com um propósito de viver e estar no mundo, que é passado através da *nhe'ẽ* [alma] (Ladeira & CTI, 2015, p. 22).

Cada pessoa, vivendo nesse mundo que eles consideram *yvy vai* (imperfeito), deve trabalhar para manter um conjunto de regras e cuidados do mundo e das relações, como uma maneira de curar esta Terra. (Ladeira, 2001, p. 132)

A construção das condições necessárias para formar uma *tekoa* são definidas por características comuns, independentemente da localização. Para os Mbya, o valor de um lugar vem da sua história e das conexões que têm com o ambiente e sua ancestralidade. O valor dos lugares onde vivem, vem de todas as suas experiências e relações com sua *tekoa* e o mundo. Isso inclui como convivem e se relacionam com o ambiente, como fazem suas atividades, e como realizam suas práticas culturais. Eles acreditam na sua relação com a terra através de uma continuidade histórica.

Além disso, eles atribuem valor especial aos lugares que possuem características naturais ou que foram modificados pelos seus ancestrais. Isso pode incluir plantas, animais, e até mesmo ruínas antigas. Esses elementos são vistos como heranças dos seus antepassados ou de *Nhanderu ete* (o primeiro pai), e são fundamentais para a identidade e o sentido de pertencimento a *yvy* (terra). (Ladeira, 2001, p. 137).

Entre esses lugares sagrados, destaca-se a *opy* (casa de reza), que representa um elo profundo entre o mundo físico e o espiritual. A conexão com o território não se restringe apenas aos aspectos físicos da natureza, mas também se expande para os espaços de significação religiosas, onde as tradições e memórias ancestrais são contínuas. É por meio desses espaços que os Mbya mantêm vivas as suas práticas que fortalecem e conectam suas relações com seus antepassados e a *yvy*. (Ladeira, 2001, p. 168).

Na *opy*, o canto e a dança não são apenas práticas culturais, mas são formas de expressão espiritual que permitem aos indivíduos alinhar seus corpos e almas. Essas práticas ajudam a sincronizar o aspecto físico e espiritual dos participantes, facilitando uma experiência espiritual mais profunda que se conecta através da palavra.

1.3. *Ayvu* - Alma e Palavra

Anhetengua a'e ma! É verdade mesmo! Essa palavra que nós aprendemos através dos nossos antigos avós, dos nossos tataravós, nós sabemos e também acreditamos; sabemos que é certo. Nós, Guarani, não estamos anotando letras, só que a palavra é a palavra – nunca mentimos. Xeramõi Timoteo Oliveira - Karai Tataendy (Ladeira & CTI, 2015, p. 8).

Na cultura Guaraní Mbya, a "palavra" é fundamental e está ligada à vida espiritual e cultural deles. Para os Mbya, a palavra falada, chamada de "*ayvu*," é sagrada e cheia de significado. Melià (1995 apud Ladeira, 2001, p. 32) aponta que para eles, a *nhe'ẽ* e a palavra compartilham um significado comum e é essencial que o portador de uma alma estruture sua vida como um *ayvu porã etei* (suporte e fundamento de palavras verdadeiras).

Sem a religião não há língua e sem a língua não há religião. A compreensão do mundo, das suas relações com o meio, e das questões filosóficas e espirituais é expressa pela língua. Como os Mbya não desenvolveram a escrita antes da chegada dos europeus, todos os seus conhecimentos, contos, canções e práticas religiosas são preservados e transmitidos oralmente. A perda da língua, portanto, representaria uma grave ameaça à continuidade de sua identidade cultural e espiritual, comparado a um ato de etnocídio (Neves, 2020, p. 15).

Eles acreditam que as palavras não são só para falar, mas para *nhemongueta* (ensinar), passar conhecimentos e manter vivas suas tradições e crenças. Por isso, a palavra é tratada com muito respeito e faz parte da sua identidade étnica e religiosa. O ato de transmitir mensagens e ensinamentos é intimamente relacionado ao conceito de *nhemongueta*. As *ayvu porã etei* são vistas como autênticas, e sua *ayvu monhendu* (transmissão) através das gerações é crucial para a preservação do sistema tradicional dos Mbya.

Eles acreditam que aprender é um ato espontâneo e nem todos são forçados a receber ensinamentos divinos. Isso reflete sua compreensão da conexão pessoal que cada indivíduo tem com a "palavra" e seu significado em sua vida. Assim, a transmissão oral não é apenas uma prática cultural, mas uma maneira de garantir a continuação e atualização da tradição. (Ladeira, 2001, p. 33).

Em resumo, para haver as trocas de conhecimento, a palavra deve caminhar, assim como a alma, fazendo com que o Mbya traduza isso no seu constante caminhar, com a mobilidade territorial.

1.4. Guata – O caminhar ou a mobilidade

Andar de um lugar para outro faz parte da cultura do povo Mbya. Eles se movem não só para viver, mas também para fazer cerimônias importantes, encontrar parentes e manter a união entre as famílias. Caminhar é sagrado, pois isso reflete sua conexão com

a terra e seus ancestrais, enquanto eles atravessam espaços que têm significado histórico e religioso (Ladeira & CTI, 2015, p. 19).

Essa visão dialoga diretamente com a ideia de mobilidade, onde o movimento dos indivíduos e grupos conecta o antigo e o novo, misturando temporalidades e transformando os lugares. Santos (1998, p.100) ressalta que essa interação entre o passado e o presente não apenas molda os espaços, mas também reflete os fatores sociais e culturais que organizam a vida em cada local. Assim, a mobilidade se torna uma ligação que harmoniza as diferenças temporais e amplia o significado do lugar como um espaço em constante construção.

Segundo Ladeira (2001, p. 85), eles têm um forte vínculo com a terra e a cultura, e por isso, suas movimentações são diferentes do que se pensa sobre os nômades. Nômades são aqueles que não têm um lugar fixo para morar e ficam mudando de lugar. Eles se movem e isso faz parte do seu modo de vida, como forma de estratégia para fortalecimento do território e cultura.

Os Mbya migraram historicamente para *parakupe* (costa atlântica), praticando sua forma de adaptar e produzir espaço. A mobilidade permite que eles respondam às pressões externas, como invasões de terras, grandes empreendimentos, especulação imobiliária e disponibilidade de recursos, garantindo sua sobrevivência e a resiliência em uma paisagem na *Kaguy Ovy*² (Mata Atlântica).

1.5. O caminhar em busca da *Yvy Marãey*

As explicações sobre o caminhar dos Guarani Mbya em sentido ao que chamamos de leste inicia por um processo religioso, indo em direção onde nasce *Kuaray* (sol). Eles acreditam que, ao seguindo *Kuaray*, estão caminhando em direção ao lugar sagrado onde o mundo começou e onde eles devem se reconectar com suas origens. (Ladeira, 2001, p. 167).

A outra explicação religiosa, é que esse movimento começou devido ao processo de retomada até a *Yvy Marãey* (Terra Sem Males). O *xeramõi* Mario Kuaray Mirim Guimarães nos ensina que os Guarani já realizavam suas caminhadas antes mesmo da chegada dos *jurua* (não indígenas), ocupando a região que hoje conhecemos como

² *Kaguy Ovy*, segundo professor Dirceu Karai Mirim, significa “tudo verde”, como eles se referem a Mata Atlântica

Paranaguá e passaram pelo Paraná, abrindo caminho no mato fechado sob a orientação de *Nhanderu* (Ladeira & CTI, 2015, p. 33).

Após processos de colonização e guerras, os Mbya decidiram ficar por um bom tempo reclusos na região das matas da fronteira entre Paraguai e Brasil, que hoje é chamada de Guaíra e Paraná, quando os *yvyraiija* (líderes espirituais) e *kunhã* (mulheres) passaram a receber em seus sonhos, mensagens para o caminho da “Terra Sem Males” e seu sentido apontava para *parakupe*, costa do Brasil. (Ladeira, 2001, p. 106).

Chamado de “retomada”, foi um processo de resgate do caminhar ancestral, onde os Mbya vão ocupando nesse trajeto as regiões que seus antepassados ocupavam. Eles saem de *yvy mbyte*, se distribuindo no sul e sudeste do continente.

A partir de que se locomovem, vão retomando suas terras ancestrais. Esse movimento é feito de forma lenta e progressiva, porém com a criação das novas *tekoa*, as antigas não são abandonadas. Isso permite um fluxo de circulação e visitação entre as distribuições dessas *tekoa*.

Neste sentido, o território Guarani, enquanto um espaço de uso e de construção, não é fragmentado porque suas aldeias não sobrevivem isoladas umas das outras. Por meio de seu modo de vida, os Guarani mantêm uma dinâmica sociocultural que se desenvolve em toda a sua dimensão territorial. (LADEIRA, 2001, p. 100).

O Guarani Mbya, vai ter como objetivo alcançar *Yvy Marãey*, que é um lugar onde eles podem viver sem sofrimento, diferente deste mundo imperfeito. Essa busca pela eternidade é seguida de valores para manter o modo de vida do Mbya. Isso significa que, mesmo vivendo aqui neste mundo, eles estão pavimentando seu caminho para alcançar *Yvy Marãey*. (Ladeira, 2001, p. 127).

Segundo Pissolato (2007) a mobilidade dos Mbya, está longe de ser um mero deslocamento físico, a mobilidade é uma capacidade conquistada ao longo do tempo, que opera a atualização do parentesco e visa à satisfação pessoal e à duração da pessoa. Nessa perspectiva, a mobilidade não está associada apenas à busca de um ideal de vida ou lugar, mas à procura de melhores condições para a durabilidade das experiências vividas no presente.

A criação de uma *tekoa* é um exemplo de como a mobilidade e o território se entrelaçam na vida em sua cosmovisão. Para estabelecer uma *tekoa*, são necessários critérios básicos que refletem a conexão entre o físico e o espiritual: deve ter uma *kaguyete* (mata verdadeira/original); *yy porã* (água boa); e *yvy porã* (terra sadia). Esses critérios

não apenas garantem a qualidade material do território, mas também reforçam a relação dos Guarani Mbya com o sagrado, especialmente na *Ka'aguy Ovy* (Mata Atlântica), onde a biodiversidade é vista como um sinal de vitalidade e conexão religiosa.

1.6. *Ka'aguy Ovy*, a relação com a Mata Atlântica

Em um depoimento de um *yvyraiija*, ele diz quando *Nhanderu* fez a mata, fez o mel, os bichinhos e alimento; na mata viveram as suas avós e avôs; então *Nhanderu* deixou de presente para seus filhos caçulas. (Ladeira, 2001, p. 155). A Mata Atlântica não é apenas um espaço físico para os Mbya; é parte da sua relação estruturante e ontológica com o meio. A floresta influencia em suas práticas, crenças e estruturas sociais tradicionais. Os Mbya veem a floresta como uma entidade viva que é essencial para sua existência, moldando sua visão de mundo e cosmologia:

Nhanderu rembiapo é o trabalho de Nhanderu na terra. Ele criou árvores e plantas (*yvyra*), criou pássaros (*guyra*) e cada animal. Essas criações de Nhanderu foram deixadas na terra (*oejava ekue*) para uso dos Guarani. “Nhanderu deixou suas criações para povoarem os matos. *Kagüy regua* são as criações que vivem nas matas” (Ladeira, 2001, p. 156)

O direito dos Mbya de ocupar e administrar seus territórios dentro da Mata Atlântica é frequentemente desafiado por forças externas, incluindo políticas governamentais e projetos de desenvolvimento. Mesmo com registros históricos mostrando que os Guarani históricos coexistiam com esse bioma no litoral antes da invasão dos europeus, mas pela sociedade sua presença no litoral é tratada como recente. (Ladeira, 2001, p. 103).

Durante o período da colonização, para que os invasores pudessem expandir seu poder no continente, eles precisavam superar a “muralha” formada pela Mata Atlântica, onde os povos nativos encontravam abrigo. O desmatamento desse bioma não era apenas uma questão de exploração dos “recursos” naturais, mas também uma estratégia de dominação e guerra. Com a redução da Mata Atlântica, as populações nativas também diminuíram. Os Mbya, por exemplo, não perderam apenas seu espaço físico, mas também a capacidade de viver de acordo com sua cosmovisão. (Ladeira, 2001, p. 51).

Hoje, restam apenas 8% da Mata Atlântica original. Esse pouco que sobrou adquiriu novos significados para a sociedade brasileira, tornando-se um elemento

presente na paisagem do litoral brasileiro. Sua importância se refletiu com o reconhecimento de uma parte na nossa Constituição Federal de 1988:

A Constituição de 1988, em seu artigo 225, § 4º, previu a preservação do meio ambiente e dos recursos naturais das florestas brasileiras, incluindo a Mata Atlântica e a Serra do Mar. Mas somente por meio do Decreto Federal nº 750, de 1993, a definição legal de Mata Atlântica no Brasil é consolidada, visando a otimizar medidas de proteção. Nessa definição, foram consideradas as delimitações estabelecidas pelo Mapa de Vegetação do Brasil, IBGE, 1988, conforme art. 3º, decreto 750. (Ladeira, 2001, p. 113).

O ordenamento ambiental na organização do âmbito político brasileiro aflora na década de 1970, no contexto da ditadura-empresarial-civil-militar, sendo um momento de autoritarismo, perseguição e excludente. Isso vai se manifestar no planejamento das criações das Unidades de Conservações - UC, que variam o seu propósito, mas, de certa forma, não vai levar em conta as particularidades das populações mais pobres.

Esses focos de Mata Atlântica que passam a se tornar UCs, para fins do interesse de lógica empresarial, chega a conter degradação do bioma. Porém a sua preservação, juntamente com outros fatores, atrai a presença dos Guarani no processo de retomada de seus territórios tradicionais.

Devido a esses fatores, a retomada gera conflitos, a presença e as práticas culturais dos Mbya nesses espaços muitas vezes entram em contradição com as ações dos órgãos fiscalizadores, que têm dificuldades em conciliar a proteção ambiental com a garantia dos direitos e modos de vida dos povos tradicionais e originários, inclusive dos Mbya. As diferentes correntes filosóficas vigentes no pensamento ambiental no Brasil, que até hoje são hegemônicas, já apresentavam historicamente essa dicotomia entre a sociedade e a natureza: de um lado, os preservacionistas defendem uma proteção total, rechaçando ocupação humana; do outro, os conservacionistas permitem a ocupação humana, mas de forma bastante restritiva (Lima, 2011, p. 99-207)

Esses conflitos de lógicas de sociedades acontecem porque para o Mbya, o *Nhanderu* fez suas criações para povoarem e viver nas *kaaguy* e beber uma *yy porã* (Ladeira, 2001, p. 156). Também, eles têm simbolicamente, a *Pindo Etei* (palmeira verdadeira e eterna), que representa a salvação no universo mítico dos Mbya, sua presença na Mata Atlântica, faz criar um elo espiritual com esse povo. Ela também é valorizada pelos seus diversos usos como: alimentação, remédios, construção, artesanato e até fogo. (Ladeira, 2001, p. 119).

Os Mbya veem a mata como um presente, uma extensão de sua própria vida, onde não existe separação entre sociedade e natureza, uma distinção imposta pela cosmovisão do colonizador. O mais absurdo é que a sociedade não-indígena, com sua lógica predatória que desmata florestas e polui rios, digam-lhes como cuidar das matas. (Ladeira, 2001, p. 108).

Esses fatores contribuíram com a distribuição de várias *tekoa* no sul do continente. Hoje, essa distribuição foi ressignificada, onde a mobilidade se tornou uma estratégia para manter essas *tekoa* interligadas, desempenhando um papel essencial na defesa do território Mbya.

1.7. *Tekoa*, terra e território

Como abordamos anteriormente, no processo de retomada em busca da *Terra Sem Males*, os Mbya seguiram para o sul do continente americano e a costa atlântica; ao longo desse trajeto, estabeleceram várias *tekoa* nos locais por onde passaram e que agora se interagem através da mobilidade por meio das dinâmicas sociais, políticas e das redes de parentesco. (Neves, 2021)

Teko é uma palavra que tem muitos significados, dependendo do contexto. Pode ser entendida como "modo de ser", "conduta" ou "estado de vida". *Tekoa*, por sua vez, é o lugar onde essa maneira de viver, ou *teko*, é colocada em prática. Embora *tekoa* se refira a uma aldeia ou local de moradia, não se limita apenas ao espaço físico.

O *tekoa* envolve também a organização social, as relações espirituais e o ambiente em que os Mbya vivem. É o espaço onde as famílias se unem, seguem suas tradições, rezam e mantêm sua cultura. Segundo Montoya (1876, p. 363-366 apud Ladeira, 2001, p. 135-136), mesmo que o lugar não tenha muitas riquezas, se a comunidade estiver unida e vivendo de acordo com seus princípios espirituais, aquele lugar é considerado um *teko porã* (estado bom, pleno); *teko marangatu* (estado virtuoso, justo); *teko yma* (costume antigo). Além disso, os Mbya contam com um sistema de leis, costumes e tradições do qual eles chamam *Mbyareko* (modo de ser Mbya).

A boa relação entre as *tekoa* faz parte de uma rede de interações e reciprocidades sociais, religiosas e culturais, independentemente do tamanho da sua distância. Essa interrelação faz parte de uma estratégia para gestão dos territórios.

O conceito de "território" que não é natural à cultura Guarani Mbya, esse conceito concebido pela visão ocidental nos autores clássicos da Geografia é uma visão estatal do

espaço, que é fortemente demarcada por fronteiras físicas e jurídicas. Essa visão vê o território como uma área controlada ou dominada por um grupo, onde há exclusividade de uso e posse sobre os recursos naturais e onde a delimitação física é essencial.

Segundo Santos (2000, p.47), o conceito de território, vai além da simples noção de espaço geográfico. Para ele, o território é uma combinação entre o “chão e a população” que o habita, criando uma identidade comum. Esse conceito envolve o sentimento de pertencimento entre as pessoas e o local, onde ambos se influenciam mutuamente. O território não é apenas um espaço físico, mas também a base das atividades humanas, como o trabalho, a moradia, as trocas materiais e espirituais, que, por sua vez, influenciam o modo de vida. Os Mbya, tem uma habilidade de se apropriar de elementos alheios à sua cultura e *guaranizá-los*³, com o conceito de território não é diferente.

Aproximando o conceito na qualidade de território que Santos concebe, pois tradicionalmente eles não associam o território à exclusividade ou delimitação física rígida. O “território Mbya” vai além das fronteiras geográficas: ele está intrinsecamente ligado a uma relação dinâmica com a terra, baseada em reciprocidade, interações multiétnicas e uma espacialidade que envolve *tekoa* próximas e distantes, conforme destaca Ladeira (2001, p. 97).

É fundamental distinguir o conceito de território Mbya de Terra Indígena. A construção da categoria de Terra Indígena no ordenamento jurídico brasileiro, conforme o artigo 231 da Constituição Federal de 1988, visa reconhecer e proteger os direitos dos povos indígenas sobre as terras que tradicionalmente ocupam. No entanto, esse reconhecimento está inserido em uma dicotomia entre a “garantia de posse da terra” e “a limitação espacial”, como apontado por Ladeira (2001, p. 84).

A Terra Indígena é um espaço fisicamente delimitado pelo Estado, cuja demarcação envolve processos técnico-jurídicos conduzidos pela Fundação Nacional do Índio - FUNAI, mas que muitas vezes ignoram as realidades e necessidades culturais das comunidades indígenas. Conforme Oliveira (1998, apud Ladeira, 2001, p. 88), o processo prioriza critérios administrativos em detrimento da participação indígena.

A demarcação de terras indígenas, enquanto uma garantia legal, impõe restrições territoriais. Para os Mbya, por exemplo, essa delimitação significa a fragmentação de seu

³ Neologismo utilizado por: Nobre (2009) e Bergamaschi (2004), para expressar os processos de apropriação de elementos da cultura *juruá* no cotidiano da aldeia, mas ressignificados na perspectiva da cultura Guarani Mbya.

território e a imposição de confinamento, uma realidade consciente pela falta de opção política. Como destaca Ladeira (2001, p. 88), a redução do território às fronteiras das terras demarcadas gera conflitos, pois desconsidera a amplitude do conceito de território segundo as tradições indígenas, que vão além de simples limites administrativos de terra.

Também, os direitos das terras indígenas garantidos pela Constituição são frequentemente ameaçados por interesses externos, políticos e econômicos. Constantemente os indígenas sofrem com a ameaça do Projeto de Lei do Marco Temporal que é uma tese jurídica que defende que os povos indígenas só teriam direito à demarcação de suas terras se estivessem fisicamente ocupando-as até 5 de outubro de 1988, data da promulgação da Constituição Federal.

Os principais interessados na aprovação do Marco Temporal são grupos ligados ao agronegócio, mineração e exploração de bens naturais, que veem na tese uma maneira de ampliar suas atividades em terras indígenas, diminuindo as restrições à demarcação. E por mais que os organismos internacionais reconheçam a importância dos povos indígenas na luta pela preservação ambiental, os Estados, como observa Pierrette Birraux-Ziegler (apud Barbosa, 2000, p. 200-201 apud Ladeira, 2001, p; 52), priorizam a opinião de tais organismos ao invés de ouvir os povos autóctones. Isso reflete a contínua subordinação das demandas indígenas a critérios e interesses externos.

A luta pela terra é um processo da conjuntura do modo de vida do Mbya; esse processo de luta é organizado tanto externa quanto internamente. Em escala local, a organização social de uma *tekoa* será compreendida através dos seus grupos familiares, os *joapygua*.

1.8. O *Joapygua*, a organização familiar

A organização familiar dos Guaraní Mbya é estruturada em torno de grupos familiares extensos, conhecidos como *joapygua*, que diferem da noção ocidental de "família nuclear" (Engels, 1884, p. 37-82). Os *joapygua*, são liderados por uma figura central, que pode ser um patriarca ou uma matriarca. Em uma sociedade onde o conhecimento é transmitido predominantemente pela oralidade, os mais velhos desempenham um papel central, pois acumulam ao longo de suas vidas os conhecimentos tradicionais. Por isso, são respeitados e ocupam uma posição de destaque na comunidade.

Os casamentos entre membros dos *joapygua* desempenham um papel fundamental na formação de alianças, fortalecendo tanto as relações familiares quanto políticas, o que

contribui para a coesão social e a proteção do grupo. Esses relacionamentos são orientados por alianças familiares já estabelecidas anteriormente, o que significa que os casamentos seguem padrões de afinidade entre famílias que, muitas vezes, já possuem vínculos.

A busca por relacionamentos, realizada principalmente pelos jovens, também envolve o processo de mobilidade entre as *tekoa*. Dessa forma, forma-se uma rede de *tekoa* interligadas por relações familiares, o que permite que uma *tekoa* busque apoio em outras. Ainda que nem sempre essas alianças sejam harmoniosas, elas são estratégicas e essenciais para a proteção frente aos desafios impostos pela sociedade que os envolvem, independente da distância geográfica. (Ladeira, 2001, p. 104).

São através dos *joapygua* que serão promovidos a integração dos parentes, são neles que se organizam as decisões, os mutirões para as *kokue* (roças), a cadeia de produção dos *tembiapo* (artesanatos), *oporaive* (cantos e rezas), são atividades coletivas e divididas de acordo com o gênero e idade.

A *kyringue* (criança) desempenha um papel fundamental na organização social dos Mbya. Antes mesmo de sua concepção, a família já se envolve em uma série de ritos e regras que orientam todo o processo gestacional. A infância Mbya é marcada pela liberdade, curiosidade e espontaneidade, permitindo que as crianças explorem o mundo ao seu redor de maneira natural e intuitiva. A seguir, aprofundaremos a concepção da infância Mbya, que está intrinsecamente ligada à religião e aos processos educativos dessa cultura.

1.9. O *Nheemongarai* e a infância Mbya

Um aspecto central na organização e constituição da infância Mbya e da sua *tekoa* é o ritual de nomeação. O *nheemongarai* é conhecido como o ritual de atribuição de “nomes-almas”. Nesse contexto, ele marca um momento essencial na vida de uma criança, pois é quando ela recebe seu nome-alma, o que define sua identidade espiritual e social dentro da comunidade.

O processo envolve um “batismo” realizado por uma figura de alto grau de espiritualidade, seja um *xeramói* ou uma *xejaryi*. Esses rezadores têm a habilidade de se comunicar espiritualmente e identificar o espírito que acompanha a criança. A partir desse contato espiritual, o rezador ou a rezadeira determina o nome-alma, que predestina a

função social e espiritual que a criança exercerá no futuro, como ser um conselheiro, líder, agricultor, guerreiro, entre outros. (Neves, 2020, p. 20)

O *nheemongarai* ocorre em um ambiente sagrado, a *opy*, durante rituais coletivos. Este momento é visto como uma ocasião de grande alegria, onde as almas dos vivos e dos mortos se encontram, e as almas dos vivos podem até "viajar" para outras esferas espirituais. O ritual não apenas celebra o nascimento de novas vidas, mas também marca a renovação dos ciclos de vida dentro da *tekoa*. (Ladeira, 2001, p. 151)

Segundo o *xeramõi* Augusto Karai Tataendy da Silva, alguns elementos fundamentais para a realização do *nheemongarai* incluem o nascimento de crianças, a presença espiritual dos *Nheeru kuéry pave* (pais das almas reunidos) e o *avaxi ete* (milho verdadeiro, milho sagrado) para batizar as meninas e o *ka'a* (erva-mate) para batizar os meninos. (Ladeira & CTI, 2015, p. 25)

Os processos de formação da criança Mbya para a preservação e fortalecimento de sua cultura e língua, descritos nos elementos culturais, como os rituais, a educação oral, as práticas sociais e espirituais, desempenham um papel muito importante no desenvolvimento das crianças, garantindo que elas absorvam e mantenham os valores do *mbyareko*.

Segundo o estudo de Nobre (2007), o cuidado infantil entre os Mbya tem uma característica diferente: embora os adultos estejam atentos, é comum que uma criança mais velha "cuide" das menores, criando um sistema de apoio entre as crianças, característico da família extensa, onde todos do *joapygua* são responsáveis pelos cuidados e educação das crianças,

Melià (apud Nobre, 2007, p. 63) descreve dois ciclos da infância guarani. Na primeira infância, até aproximadamente 6 ou 7 anos, não há uma distinção clara entre meninos e meninas, tanto que existe um único termo, "mitã" ou "mitã'i", para designá-los. Durante esse período, o foco principal está no desenvolvimento de habilidades motoras e na forte conexão com a mãe.

A partir dos 7 anos, a segunda fase da infância começa, com a criança passando a imitar as atividades dos adultos de duas formas: inicialmente por meio do jogo e, mais tarde, participando efetivamente no trabalho. As brincadeiras são uma maneira de a criança aprender a rotina dos adultos, e o trabalho torna-se uma oportunidade para desenvolver habilidades que são transmitidas de acordo com a divisão de gênero. Assim, a criança aprende as tarefas cotidianas e desenvolve as habilidades necessárias para sua vida adulta, de forma gradual e participativa.

Os *momboraei* (cânticos) e *jeroky* (danças) são fundamentais como parte da socialização das crianças na cultura Guarani Mbya, pois participam desde cedo dessas práticas culturais e espirituais, ao mesmo tempo em que educam as crianças sobre sua identidade, espiritualidade e o papel que desempenham na comunidade.

Os *momboraei* são organizados em corais infantis, com três modalidades principais de canções e duas danças, conforme descrito por Nobre (2007):

- **Mitã Monguea** – acalantos, ou seja, canções de ninar, que provavelmente servem para acalmar e conectar as crianças com o ambiente espiritual.
- **Kyringue Mborai** – cantos religiosos infantis, que inserem as crianças no universo espiritual e religioso guarani.
- **Kunhã Mimby** – duetos de flautas de bambu, tocados exclusivamente por mulheres, o que destaca o papel feminino em certas expressões culturais.

As danças também têm um papel essencial nas apresentações culturais e rituais. Duas *jeroky*:

- **Tangará** – uma dança feita por mulheres ao som do cântico *Kunhã Jerokya*. Nessa dança, apenas as mulheres participam, mas os instrumentos como o *mbaraka guaxu* (violão) e o *rawe* (rabeça) são tocados por outros membros da comunidade.
- **Xondaro** – a dança tradicional do guerreiro, que possui múltiplas funções: esportiva, religiosa e lúdica. O *Xondaro* simboliza a força e a proteção do grupo, além de ser uma forma de expressão cultural e espiritual.

Esses processos culturais capacitaram os Mbya a resistirem às influências da cultura hegemônica. Mas apesar de esses processos culturais terem capacitado os Mbya a resistirem às influências da cultura hegemônica, um alerta se acende com o aumento das pressões externas através dos equipamentos eletroeletrônicos e com a dificuldade na renovação dos *xeramoí* e *xejaryi*, que estão morrendo e para serem substituídos não é algo simples, pois é necessário o dom espiritual e uma grande dedicação.

1.10. *Jurua*, o externo

O *xeramõi* Timoteo Karai Tataendy Oliveira explica a origem dos *jurua* (não indígenas) a partir de um relato mitológico que destaca a tentativa de *Xariã*, irmão mais velho de *Nhanderu* que tentou imitá-lo. Enquanto *Nhanderu* usou materiais específicos e sagrados para criar os Guarani, como a madeira apropriada para o arco e o cipó para o balaio, *Xariã*, por não encontrar esses mesmos elementos, utilizou materiais comuns,

como a *yvyrapaju* (madeira amarela). Ao soprar o arco e o balaio feitos com esses materiais, ele gerou um homem e uma mulher que não eram indígenas diferente dos Guaraní. (Ladeira & CTI, 2015, p. 16)

As categorias analíticas de fatores externos e internos, exposto por Santos (1988, p. 99), ajuda a entender como os Mbya lidam com as influências externas das sociedades que os envolvem. Cada território tem sua própria dinâmica, onde fatores internos, como a organização social, a cultura e os modos de vida dos Mbya, interagem constantemente com fatores externos, como as políticas de confinamento, programas de integração e a presença da cultura hegemônica dos *jurua*. Essas influências externas não permanecem separadas; elas se internalizam e são incorporadas no cotidiano das comunidades, moldando a organização local e transformando suas práticas.

No contexto dos Mbya, a internalização dos fatores externos pode ser observada na forma como eles adaptam elementos culturais não indígenas e os "guaranizam", como mencionado anteriormente. Esse processo de adaptação é uma estratégia de sobrevivência frente à imposição de programas e políticas externas que impactam diretamente suas vidas e seus territórios.

Os Mbya demonstram uma postura diplomática e tolerante que pode ser vista como uma manifestação do *jeavy uka* (esquiva). Ao adotarem uma atitude aparentemente tolerante e respeitosa em relação aos não indígenas, os Mbya estão, na verdade, enganando os *jurua*, fazendo com que acreditem em uma conformidade que não existe. Internamente, os Guaraní Mbya mantêm uma resistência cultural, preservando seus costumes e tradições, enquanto externamente esquivam-se das pressões assimilacionistas.

Essa esquiva é uma estratégia política sofisticada, que permite aos Guaraní Mbya navegar entre mundos sem perder sua identidade. Como Keese (2017) destaca, essa negociação não é passiva, mas uma forma de resistência ativa, onde *jeavy uka* opera como um mecanismo de produção de diferença e manutenção da autonomia. Assim, a esquiva não é apenas uma fuga, mas uma ação política que desestabiliza as expectativas dos não indígenas e reafirma a cultura Mbya.

Os *jurua* também tem outras denominações que não são muito utilizadas, mas expressão a visão dos Mbya sobre eles, que são: *Etavakuére* (aqueles que são maioria, que são muitos no mundo). Essa expressão ressalta a percepção de que os não-indígenas são maiorias em comparação com os Mbya; a outra forma é *Yvyipokuére* (gerados no próprio mundo terreno), ou seja, pessoas que não possuem uma conexão espiritual com *Nhanderu Tenonde*. Nos discursos internos dos Mbya, há uma crítica recorrente e

explícita que atribui aos brancos a responsabilidade pela condição precária em que vivem, especialmente no que diz respeito à situação fundiária. Essa condição é percebida como consequência das ações e políticas dos latifundiários, que historicamente limitaram o acesso e a posse de terras, comprometendo seu *mbyareko*. (Ladeira, 2001, p. 73).

As políticas de confinamento e integração criam dependências e distorcem a autonomia cultural e econômica dos Guarani. A internalização dessas influências externas, quando forçada ou não alinhada com os valores e práticas locais, pode gerar desestruturação, vulnerabilidade e precarização das condições de vida, como é o caso dos programas educativos e econômicos que não respeitam as tradições e o *Mbya reko*.

Além disso, a imposição dessas políticas gera uma crescente dependência em relação às iniciativas externas, uma vez que esses programas são concebidos fora dos padrões culturais do grupo e, portanto, inviáveis de serem gerenciados por eles mesmos. Embora o Direito seja importante para regular as relações entre as sociedades e o Estado, o Estado não reconhece as normas sociais, éticas e de conduta dos povos indígenas como parte do Direito legítimo. Isso reforça a marginalização e a desvalorização das tradições e práticas indígenas dentro das estruturas legais e políticas dominantes, contribuindo para a vulnerabilidade dos Guarani Mbya. (Ladeira, 2001, p. 91).

Porém a existência do Mbya não significa a exclusão do *juruá*. O convívio com o *juruá* faz parte da missão do qual *Nhanderu* os enviou como uma tarefa de cura em sua jornada em *Yvy Vai*. Portanto, a vida territorial dos Mbya é o resultado dessa complexa interação entre o que é externo e o que é interno, com ambos os fatores se influenciando mutuamente, transformando e sendo transformados em seu processo de espacialização.

1.11. Tekoa Sapukai

De lá de Paranaguá, não fomos nós que decidimos vir aqui para Brakui (Angra dos Reis/RJ). Foram os nhe'ẽ que iluminaram para nós onde que nós deveríamos fazer a nossa aldeia. Nhe'ẽ esclarece onde é que deve ser feita a aldeia, por onde e pra onde tem que ir. Tudo isso eles esclarecem. Através dos nhe'ẽ eu estava sabendo onde ia fazer a aldeia.

Xeramõi João Silva – Vera Mirim (Tekoa Xapukai/Brakui, Angra dos Reis/RJ) (Ladeira & CTI, 2015, p. 49).

A existência *tekoa* Sapukai está contextualizada nos processos que aconteceram durante a retomada dos Mbya na busca da *Yvy Marãey*, localizadas na Costa Verde, listadas aqui em ordem cronológica de ocupação, conforme registros históricos: Tekoa Itaxĩ Mirim, já homologada, situada em Paraty Mirim; Guyra'i Tapu, também conhecida como Araponga, outra Terra Indígena homologada, localizada no Patrimônio; Arandu Mirim, no Saco de Mamanguá, que está em processo de homologação; e, por último, a própria a *tekoa* Sapukai, uma Terra Indígena homologada, situada no Bracuí. Embora a maioria dessas aldeias esteja localizada em Paraty, Sapukai está em Angra dos Reis. (Mello, 2024, p. 99)

Embora os registros históricos indiquem que a presença do povo Guarani na Costa Verde, se intensificou a partir da década de 1980, segundo Mello (2024, p. 100), há indícios orais que apontam para uma ocupação muito mais antiga. Esses relatos, transmitidos pelos habitantes locais, sugerem que os Guarani já frequentavam e habitavam a região há muito tempo, compartilhando os territórios com outros povos indígenas, como os que possuem hábitos e religiosidade semelhantes. Mesmo que as memórias possam se confundir com narrativas externas, a oralidade local traz testemunhos com forte veracidade, atestando que os Guarani há muito fizeram parte das terras que agora ocupam.

Essas terras conhecidas historicamente pelas ocupações dos povos Tupinambá, que fazem parte do tronco linguístico dos Mbya, embora um povo guerreiro e forte, que atormentaram os colonizadores portugueses, mas foram as primeiras populações autóctones dizimadas pelas guerras biológicas, em específico, a varíola e pelos conflitos com os invasores.

Outras relações que ligam os Mbya a região, são os caminhos que foram utilizados por inúmeros povos indígenas, inclusive os Guarani, durante séculos. Embora as narrativas da utilização dos caminhos que remetem as presenças dos povos Guayaná-Muiramomi (etnia hoje conhecida como Kaingang) que pertencem ao tronco linguístico Macro-Je, mas que tinham boas relações com os Guarani (exceto no Rio Grane do Sul), que habitavam a região que hoje chamamos de Vale do Paraíba até o litoral de Paraty (Rio de Janeiro) e Ubatuba (São Paulo). (Mello, 2024, p. 101)

Angra dos Reis é um desses municípios relacionados aos caminhos que conectavam a costa do Brasil com o Centro-Oeste. Localizada no litoral sul do estado do Rio de Janeiro, é marcada pelas montanhas que formam a Serra do Mar e abrigam uma extensa Bacia Hidrográfica, envolvida pelas poucas áreas preservadas da Mata Atlântica

que se tornaram UC's, com uma abundância em fontes de água mineral. As belezas naturais dessa região atraíram a atenção dos Mbyá que percorriam a costa do Brasil.

Até a fundação da *tekoa*, os Mbya passaram por alguns processos característicos da luta pela terra das comunidades tradicionais na região. Uma delas é a criação da Rodovia Rio Santos - BR-101 na década de 1960, que dividiu de maneira violenta as comunidades locais, entre o mar e o morro, os condomínios com as praias e as áreas de riscos para as comunidades locais. Isso acentuou o conflito fundiário na região.

Na década de 1980, o Cacique Aparício Karai R'Okadju convidou o Cacique Guarani João Verá Mirim e sua família para compartilharem a terra, em um período marcado por conflitos com posseiros e grileiros na região. A mobilidade dos Mbya foi importante para fortalecer a luta pela defesa da terra, uma prática comum no final do século XX, quando terras Nhandeva no litoral do Rio de Janeiro e São Paulo foram compartilhadas pacificamente pelos Mbyá.

A chegada da família de João Verá Mirim foi importante, pois os indígenas estavam sendo ameaçados de morte pelo Topógrafo Ryerson de Souza Lima, mesmo sem autorização de seu patrão, o fazendeiro Tomar Pereira. A luta pelo direito à terra se intensificou, especialmente após um episódio relatado pelo jornal *O Globo* (Anexo I) em 1983, quando a casa de um indígena da aldeia foi demolida durante a construção de uma estrada irregular para atender a um loteamento. Esse episódio exemplificou as pressões sofridas pela comunidade, que, em resposta, passaram a construir suas casas no Parque Estadual da Serra da Bocaina, afastados, buscando evitar conflitos.

Além disso, em 1981, o Cacique Argemiro Karai Tataendy foi encontrado morto em circunstâncias suspeitas, oficialmente declarado vítima de um atropelamento, embora o próprio jornal sugerisse dúvidas quanto à verdadeira causa da morte. Esses eventos fortaleceram a luta e a união dos Guarani Mbyá pela defesa de seu território, levando à consolidação da TI Sapukai, cujo nome é um aportuguesamento da palavra "*japukai*" que significa "grito forte de socorro", simbolizando a luta pela permanência e o pedido de ajuda na luta pela terra.

Segundo Mello (2024, p. 110), a família do Cacique João Verá Mirim tem suas origens na Província de Misiones. Os avós de João cruzaram o Rio Uruguai e fundaram a aldeia *Tekoa Ka'arandy* em Santo Ângelo, no Rio Grande do Sul, após um período em São Miguel das Missões. Foi em Santo Ângelo que nasceu João, provavelmente em 1917.

Na década de 1920, a aldeia em Santo Ângelo foi destruída por fazendeiros e colonos, levando a família de João a ser realocada pelo Serviço de Proteção ao Índio -

SPI para uma aldeia *Kaingang* na Terra Indígena Guarita, próxima ao Rio Uruguai. Com o apoio do Cacique *Kaingang* Geraldino Deofordino, os Mbyá fundaram a aldeia Cerro Corá nas margens do Rio Guarita. Após a morte de sua mãe, a família do Cacique João se deslocou para Chapecó, em Santa Catarina, onde fundaram a *tekoa* Guaraní Mbyá Condá. No entanto, conflitos administrativos surgiram, forçando os Mbyá a se moverem novamente.

Com a morte de seu pai, parte da família migrou para Manguairinha, no Paraná, enquanto outra parte foi para Ibirama, em Santa Catarina. Após um período, decidiram continuar a jornada, percorrendo a Serra do Mar, passando por Jaraguá do Sul e Garuva, em Santa Catarina, e chegando à Ilha da Cotinga, no Paraná, onde fundaram a Comunidade Indígena *Pindoty*. A última etapa da jornada os levou a Angra dos Reis, no Rio de Janeiro.

Em Angra dos Reis, o Cacique João conseguiu reunir membros da família que estavam dispersos em várias aldeias, fortalecendo a comunidade Mbyá de Sapukai. Sua liderança administrativa e espiritual foi fundamental para consolidar a unidade da comunidade, em uma cultura profundamente ligada às tradições sociais e religiosas dos Mbyá.

Então, em 1982 eles se instalam no bairro do Bracuí, vivendo nas altitudes entre 150 e 270 metros, perto dos divisores de água, os Rios Bracuí e Ariró. Pela exuberância de bens naturais⁴, o manejo desempenha um papel importante na economia de subsistência desse povo, com a madeira e *taquara* (bambu) para a produção de artesanatos e construção das *oo* (casas), que em sua maioria seguem o modelo de barro. Embora o solo, por estar nas encostas, seja muito ácido devido à lixiviação, eles conseguem manter a agricultura tradicional, cultivando espécies mais resistentes como *mandio* (mandioca), *jety* (batata-doce), *mendoi* (amendoim) e, principalmente, o *avaxi*. Além disso, eles também praticam o agro-reflorestamento, plantando diversas *pindo* (palmeiras), como juçara, pupunha e guaricanga. (Neves, 2020)

Com a promulgação da Constituição de 1988, iniciou-se um amplo processo de demarcação das terras dos povos indígenas. No caso dos Mbya, eles também se mobilizaram e deram início ao processo de autodemarcação de suas terras. Com a pressão exercida por eles, junto com o apoio de outras etnias, movimentos indigenistas e políticos

⁴ Termo utilizado pelo indígena Ailton Krenak para subverter o termo que trata a natureza somente como recurso

que simpatizavam com a causa, conseguiram a homologação da Terra Indígena do Bracuí em 1993.

Com o avanço dos processos de demarcação, o educador Algemiro Karai Mirim da Silva, filho do Cacique João Verá Mirim, vê a necessidade de preparar a comunidade para se apropriarem dos mecanismos burocráticos do Estado para ajudar na luta pela demarcação. Ele iniciou um processo autônomo de alfabetização, dando aulas sob um pé de maracujá. No entanto, para enfrentar os desafios de criar uma escola que respeitasse a cultura e fortalecesse a língua do povo Mbya, o professor Algemiro iniciou uma caminhada em busca de uma pedagogia e uma organização escolar própria capaz de atender a essas demandas.

2. A LUTA PELA EDUCAÇÃO ESCOLAR NA ALDEIA SAPUKAI

Neste capítulo, abordaremos o processo de luta pela educação escolar indígena na Aldeia Sapukai. Destacando o processo histórico dessa instituição, originalmente imposta pelos colonizadores, suas diferentes configurações durante os períodos históricos, até o presente momento com a sua relação na comunidade. Faremos um resgate dos direitos conquistados pelo movimento indígena, as diferentes correntes do ensino do bilinguismo e da interculturalidade e discutiremos a construção de uma metodologia que respeita os saberes tradicionais e o território. Para traçar uma linha do tempo das transformações na educação escolar indígena, apoiaremos nosso estudo no trabalho de D'Angelis (2012) que apresenta uma cronologia das diferentes correntes educacionais escolares indígenas. Recorreremos a Vecchia (2021), para trazer a luta histórica pelos direitos da educação escolar indígenas através dos movimentos sociais (indígenas e seus apoiadores), além do contexto do CIEGKKR. Também referenciaremos Nobre (2019) para explicar a metodologia construída em conjunto com a comunidade, por meio do Programa "Escola do Território".

2.1. *Nhanemba'e'yn* – “Aquilo que veio de fora”

A escola, essa instituição socialmente aceitável que conhecemos hoje, nem sempre foi assim. Sua chegada ao nosso continente é marcada por um propósito: a catequização dos povos originários. Marcado pela violência, conversão à força e a imposição da cultura do colonizador, essas são as raízes da escola brasileira. Digo raiz, que apesar do passar do tempo, de forma adaptada aos contextos de cada época, a escola ainda replica esses valores da sua gênese, tanto na sociedade indígena quanto na não-indígena. (D'Angelis, 2012).

D'Angelis (2012) separa a história da escolarização indígena no Brasil em três períodos: Escola de Catequese; Escola de “Primeiras Letras” e Projeto Civilizador; e Ensino Bilingue. Importante evidenciar que esses ciclos não mostram um início e final exato; eles apresentam transformações e a predominância durante um determinado de tempo, porém elas ainda coexistem neste determinado espaço e tempo. Não existe a intenção na nossa pesquisa em descrever todos os períodos, mas sim fazer uma análise

sobre os processos mais recentes sobre a educação escolar indígena. Assim, vou me deter apenas na terceira etapa da periodização proposta pelo indigenista e linguista.

O terceiro período – Ensino Bilingue, segundo D'Angelis (2012), é dividido em duas fases. A primeira, chamada "Ditadura Militar, FUNAI, *Summer Institute of Linguistics* - SIL e ensino bilíngue transicional", ocorreu principalmente entre as décadas de 1960 e 1980. Nesse período, o Serviço de Proteção aos Índios - SPI foi extinto em 1967, dando lugar à FUNAI, uma instituição criada no contexto da ditadura empresarial-civil-militar, o que significa que ela ainda refletia a lógica desse regime. Isso permitiu a atuação de missionários do SIL em áreas indígenas.

A metodologia utilizada pelo SIL chamamos de “Bilinguismo de Transição”, que segundo D’Angelis (2012), consistia em aprender a língua indígena, extrair os seus saberes, depois introduzir a língua hegemônica e proibir a língua materna, contribuindo assim para desvalorização das línguas indígenas.

A segunda fase é marcada pelo: “Indigenismo alternativo, movimento indígena e escola”, de meados da década de 1980 ao início do século XXI. Segundo Vecchia (2021), esse período não está descolado do contexto marcado pela luta dos movimentos sociais e indígenas na América Latina (apud Nobre; Vecchia; Miranda, 2020) como a União das Nações Indígenas - UNI, lideradas por importantes figuras indígenas como Ailton Krenak, Alvaro Tukano, Estevão Taukane, Darlene Taukane, Eliane Potiguara, Moura Tukano e Marcos Terena. Também teve apoio dos movimentos do chamado “indigenismo alternativo” como o Conselho Indigenista Missionário - CIMI em 1970, que resultou no aumento das organizações indigenistas de caráter laico.

2.2. Os fundamentos e as conquistas no campo da jurisdição

Durante o processo de redemocratização do Brasil, a Constituinte de 88, que apesar de seu caráter liberal, foi um campo de batalha de muitas disputas dos movimentos sociais que manifestou partes das reivindicações. A luta do movimento indígena demarcou seu território na Constituição Federal Brasileira no campo da Educação Escolar. O Art. 210 no parágrafo 2º da Constituição Federal, o texto diz: “§ 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.” Permitindo assim que os povos indígenas recebam educação em sua própria língua.

No entanto, D'Angelis (2012) aponta que esse avanço foi limitado, já que a Constituição não reconheceu plenamente o Brasil como uma sociedade com várias etnias e línguas. Pois a questão das línguas indígenas não é bem definida, já que a Constituição é clara em exigir o ensino da língua portuguesa.

No Art. 231, “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.”. Munduruku (2012, p. 211 apud Vecchia, 2021, p.40) comenta o papel da UNI ao promover mobilizações estratégicas, reconhecendo como povos possuidores de direitos e garantidos pela União.

Adiante, a educação escolar indígena deixa de ser tutela da FUNAI para ser responsabilidade do Ministério da Educação – MEC, através do Decreto nº 26/1991. Essa transição possibilitou, segundo D'Angelis (2012) uma melhora na oferta por educação escolar indígena, formação de docentes nas comunidades e novas experiências do ensino bilíngue.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96, resultado das lutas dos movimentos educacionais, define objetivos importantes para a educação escolar indígena. Entre eles, estão a recuperação das memórias históricas das comunidades, a reafirmação da identidade e a valorização de suas culturas, línguas e saberes. A lei também busca garantir que as comunidades indígenas tenham acesso a informações e conhecimentos científicos e técnicos, tanto de sua própria cultura quanto da sociedade não indígena. Além disso, promove um ensino diferenciado que respeita o uso das línguas indígenas.

O Parecer Nº 14/1999 foi responsável por interpretar e fornecer orientações sobre a aplicação da LDB no contexto da educação indígena. Ele reforça o acordo com uma educação que não apenas atenda às demandas educacionais, mas que também valorize e integre os saberes e modos de vida tradicionais das comunidades indígenas.

A Resolução CNE Nº 03/1999 foi a normativa que possibilitou as orientações do Parecer Nº 14/1999, estabelecendo formalmente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Ela definiu regras e princípios que devem guiar a organização e o funcionamento das escolas indígenas no Brasil. Essa Resolução afirma que a educação escolar indígena deve ser:

➤ **Intercultural**, promovendo o diálogo entre os saberes indígenas e os conhecimentos da sociedade não indígena.

- **Bílingue**, permitindo o ensino tanto na língua materna indígena quanto em português.
- **Comunitária**, envolvendo a participação ativa das comunidades indígenas na construção do currículo e na gestão escolar.

O Decreto Presidencial nº 5051/2004 trata da ratificação, pelo Brasil, da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT, que é um dos mais importantes documentos internacionais voltados à proteção dos direitos dos povos indígenas e tribais. A Convenção foi aprovada em 1989 e estabelece normas sobre o respeito aos direitos desses povos, assegurando a preservação de suas culturas, tradições, costumes e territórios. O Decreto assegura uma educação que respeite e promova as culturas, línguas e modos de vida dos indígenas, além de garantir que os povos indígenas tenham voz ativa na construção e gestão de suas escolas. Isso marca um campo na disputa para a autodeterminação e a valorização dos saberes tradicionais dos povos indígenas no sistema educacional brasileiro.

Pelo do Decreto Nº 6861/2009, foram criados os Territórios Etnoeducacionais, uma forma de organizar o espaço administrativo da educação escolar indígena, respeitando as formas de organização socioculturais das aldeias indígenas, superando as fronteiras de estados e municípios. Segundo Vecchia (2021), não houve uma consolidação efetiva do regime colaborativo entre os entes federativos para implementações de políticas públicas educacionais como prescreve a LDBN e a Constituição e está previsto na implantação dos Territórios Etnoeducacionais. Logo, a rigor, a esmagadora maioria deles, não saiu do papel.

Por final, o Parecer CNE/CEB nº 13/2012 serve como base teórica para a formulação da Resolução e busca os princípios e diretrizes que devem orientar a Educação Escolar Indígena. Ele reconhece a especificidade dessa educação e reafirma o compromisso do Estado brasileiro com os direitos educacionais dos povos indígenas. A Resolução CNE/CEB nº 5/2012 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica e é o documento oficial que regulamenta a implementação dessas diretrizes em todo o país. Ela se baseia no citado Parecer e detalha como as escolas indígenas devem estruturar seus currículos, práticas pedagógicas e gestão escolar, que segundo Vecchia (2021), dentre todas as diretrizes, reforça o caráter específico, bilíngue e multilíngue das escolas indígenas, assegurando suas especificidades no processo educativo.

2.3. Tekoa Sapukai e a luta pela Educação Diferenciada

A busca por educação na *tekoa* Sapukai ocorreu paralelamente ao período de redemocratização do Brasil e à elaboração da nova Constituição de 1988. Durante esse tempo, os Mbya deram início ao processo de autodemarcação e, com a liderança do educador guarani Algemiro da Silva Karaí Mirim, perceberam a importância da escolarização para fortalecer a comunidade no enfrentamento dos desafios dos mecanismos burocráticos para o processo de demarcação. Foi nesse contexto que começaram as primeiras iniciativas autônomas de alfabetização, com aulas realizadas embaixo de um pé de maracujá. Em 1993, ano em que conseguiram a homologação da Terra Indígena Sapukai, essas experiências educacionais se consolidaram (Neves, 2021).

Em 1995 as lideranças se mobilizaram em busca de assessoria para adequação de práticas educativas de acordo com as necessidades culturais e linguísticas da comunidade. Entraram em contato com o Centro de Ação Comunitária – CEDAC, uma organização não governamental – ONG que trabalha no desenvolvimento de projetos e programas voltadas para a melhoria da educação pública, geração de trabalho e renda e empoderamento feminino. Por meio do programa “Educação e Cidadania”, coordenado por Domingos Nobre, prestaram à comunidade assessoria na elaboração de currículos diferenciados e na formação continuada de professores para alfabetização bilingue. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CIEGKKR, 1998, p. 14 apud Vecchia, 2021, p. 42).

O modelo de escola funcionou com a mobilização do apoio de vários parceiros, em 1990, a comunidade construiu o prédio da escola, e, em 1995, criou a primeira estrutura da Escola Indígena Guarani Kyringue Yvotyty, que significa “Crianças Que Colhem Flores”, composta por uma sala de aula e uma cozinha. Já em 1996, foi elaborada a primeira proposta curricular para a escola, que na época tinha caráter comunitário. (Zephro, 2017 apud Vecchia, 2021, p. 41)

Um espaço político para luta da educação escolar Mbya foi criado em 1999, o Núcleo de Educação Indígena do Estado do Rio de Janeiro - NEI-RJ, composto por agentes que atuavam na educação escolar indígena no Rio de Janeiro, como professores e professoras das universidades, ONGs, Secretarias Municipais e Estadual, Ministério Público Federal - MPF, FUNAI etc. que buscava, entre seus objetivos, promover iniciativas de assessoria pedagógica na educação escolar indígena. O NEI-RJ funcionou por 3 anos apenas e não conseguiu implementar o Curso de Magistério Indígena.

A comunidade percebeu que manter uma escola comunitária era uma operação que consumia muito dos comunitários e dos parceiros, e após vários debates, a comunidade optou pela transformação para a categoria de Escola Pública Estadual, sendo em 2003, com a criação da categoria Educação Escolar Indígena no Rio de Janeiro pelo Decreto Estadual Nº 33.033. Em 2004, a escola passou a se chamar Escola Indígena Estadual Guarani Karai Kuery Renda e, em 2010, tornou-se Colégio Indígena Estadual, ampliando sua estrutura para oferecer o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio.

A transformação em escola pública enfrentou o desafio da defasagem técnica e da falta de professores Mbya para alfabetizar as novas gerações. Como resposta a essa necessidade, também sentida na área da Saúde com a baixa escolaridade dos Agentes Comunitários Indígenas de Saúde, foram implementadas, em caráter de urgência, três turmas de Educação de Jovens e Adultos - EJA Guarani em diferentes períodos. A primeira ocorreu entre 2003 e 2010, e a segunda entre 2007 e 2011, realizadas em parceria com a UFF e a Fundação Nacional de Saúde - FUNASA, garantindo aos alunos a conclusão do segundo segmento. A terceira turma, realizada entre 2012 e 2014, com apoio do IEAR/UFF e da SECT, além de formar os alunos no segundo segmento, também certificou com o Fundamental II, os agentes comunitários indígenas de saúde, atendendo à demanda por escolarização dos profissionais na área. Essas iniciativas foram as últimas políticas públicas voltadas para reduzir a defasagem escolar de jovens e adultos na comunidade. Atualmente, três dos cinco docentes dos anos iniciais foram abrangidos pelas políticas educacionais oriundos da EJA Guarani.

Entre 2003 e 2010, foram abertas duas turmas de EJA Guarani – Educação de Jovens e Adultos Guarani, para atender às demandas de escolarização no Ensino fundamental para agentes indígenas de saúde e de saneamento, contratados pela então chamada Fundação Nacional de Saúde (FUNASA). O projeto organizado pela Secretaria Municipal de Educação de Angra dos Reis, em parceria com a FUNASA, Universidades (UFF, UERJ, UNIRIO e UFRJ), FUNAI e Fundação Rondonistas de Santa Catarina, atendeu indígenas das comunidades de Angra dos Reis (Sapukai) e Paraty (Itaxim, Araponga, Mamangá e Rio Pequeno), formando duas turmas, num total de 35 alunos. [...]

A implantação dessas três turmas de EJA Guarani, ao longo desses onze anos (2003 a 2014) através de projetos educacionais inicialmente criados para atender uma exigência da legislação federal que determinava a obrigatoriedade de conclusão do primeiro segmento do fundamental para agentes comunitários indígenas de saúde e de saneamento, demonstra o descaso histórico que o Estado do Rio de Janeiro mantém com as comunidades indígenas no Rio de Janeiro. A legislação federal que regulamenta a oferta de educação escolar indígena data do final dos anos 1990, a saber: as DCNEEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas – CNE de 1999 e os RCNEInd – Referenciais Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas de 1998. (p. 602)

Esse é um breve resumo da luta dos Mbya para superar a defasagem escolar e concluir o ensino fundamental II. Desde a formatura na EJA em 2014 até o presente momento (2024), o ensino médio regular ainda não foi implementado na comunidade.⁵ A falta desse nível de ensino e de professores Mbya com formação em magistério gerou uma demanda reprimida, que levou a um embate judicial. Em 2015, foi feita uma denúncia ao MPF solicitando a criação de um ensino médio com habilitação em magistério indígena. Somente em 2018, após a intimação da Secretária de Educação do Estado do Rio de Janeiro - SEEDUC-RJ por meio do Inquérito Civil Público nº 08120.001028/97-33, de 11 de fevereiro de 2015, com uma punição de multa de 50 mil reais diários caso o descumprimento da decisão, somente assim o governo do estado buscou uma parceria com o IEAR/UFF para desenvolver uma turma experimental de Ensino Médio com Habilitação em Magistério Indígena.

Para elaborar um Ensino Médio com Habilitação em Magistério Indígena que atendesse às particularidades da comunidade, conforme previsto pela Lei nº 9.394/96, para uma educação bilíngue e intercultural, a comunidade contou com a parceria do Programa: "Escolas do Território" vinculado ao IEAR/UFF coordenado pelo professor Domingos Nobre.

2.4. Programa “Escolas do Território”

O Programa Escolas do Território vinculado ao IEAR/UFF e coordenado pelo Prof. Domingos Nobre, foi iniciado em 2015, porém processos de orientação pedagógica a educação escolar indígena, são bem anteriores, desde seu trabalho a partir do CEDAC em 1995. Este Programa engloba uma série de ações extensionistas, de Ensino e de Pesquisa, incluindo a reorientação curricular e formações continuadas nas escolas das comunidades tradicionais de Angra dos Reis e Paraty. Ao longo dos anos criou-se um acúmulo e adaptações sobre a metodologia freiriana, semelhantes à utilizada durante as gestões da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo - SME-SP com Paulo Freire, que são aplicados no contexto das comunidades tradicionais.

⁵ Foi criado o Ensino Médio Regular Indígena no CIEGKKR para iniciar as aulas somente em 2025, mas a SEEDUC-RJ e o MPF estão pedindo apoio ao IEAR para sua efetivação, através de renovação de ACT – Acordo de Cooperação Técnica.

Atualmente, o Programa é fruto de práticas de assessorias e acompanhamento regular através de Projetos de Formação Contínua as redes públicas na região do litoral Sul Fluminense, por meio de projetos de pesquisa, ensino e extensão do IEAR/UFF. As Formações Contínuas são realizadas no CIERKKR, no Colégio Estadual Brigadeiro Nóbrega, nas Escolas Municipais da Zona Costeira de Paraty, na Escola Municipal Campinho da Independência (do Quilombo do Campinho) e na Escola Municipal José de Melo (Quilombo do Cabral), em parceria com a SEEDUC-RJ e SME de Paraty, respectivamente.

Tais experiências são sustentadas por alguns Acordos de Cooperação Técnica entre o IEAR/UFF e Secretarias de Educação do território. Tem como parceiros institucionais o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Diferenciada – NEPEDIF, do Colégio Pedro II, campus Humaitá; o Fórum de Comunidades Tradicionais de Angra, Parati e Ubatuba – FCT; o Museu Nacional/UFRJ, o Coletivo de Apoio à Educação Diferenciada de Paraty; o Observatório dos Territórios Saudáveis e Sustentáveis da Bocaina – OTSS, da Fundação Oswaldo Cruz - FIOCRUZ.

No recorte do apoio a educação escolar indígena, o programa ficou encarregado de organizar encontros de formação continuada de professores indígenas e não indígenas do Ensino Fundamental, com parceria da SEEDUC-RJ; o grupo de pesquisa (Espaços Educativos e Diversidade Cultural - CNPQ) na temática de currículos diferenciados; e em especial que ocorre o presente relato da pesquisa, o acompanhamento das aulas do Curso de Magistério Indígena, e a produção de materiais didáticos relacionados a temáticas das comunidades, materializando esse apoio na elaboração do Projeto Político Pedagógico Indígena - PPPI do CIEGKKR.

O Programa emprega uma metodologia que visa criar projetos educacionais autônomos política e pedagogicamente. A construção coletiva enfatiza a importância da participação coletiva no desenvolvimento do PPPI. Envolve professores e a comunidade trabalhando juntos, garantindo que o projeto reflita as realidades e necessidades locais.

O Programa defende a formação continuada dos professores, garantindo que eles próprios implementem o PPPI adaptados às crescentes necessidades dos seus estudantes e comunidades. O conceito de interculturalidade enfatiza a importância do diálogo entre diferentes culturas. Promove a compreensão e o respeito entre as diversas identidades étnicas, reconhecendo que nenhuma cultura é superior a outra. Esse diálogo é essencial para promover a coesão social e o respeito mútuo, mas defendemos a corrente do Interculturalismo Crítico, que busca abordar os desequilíbrios de poder nos intercâmbios

culturais. Ele defende uma compreensão crítica das diferenças culturais e visa desafiar as desigualdades que existem nas interações interculturais. Essa perspectiva é importante para criar ambientes educacionais equitativos. (Tubino, 2004 apud Nobre, 2018).

Tratando de uma comunidade com uma língua própria, o bilinguismo na educação se refere ao uso de dois idiomas como meio de instrução. Essa abordagem é crucial para preservar as línguas e culturas indígenas, ao mesmo tempo que fornece aos educandos as habilidades necessárias para se envolverem em um contexto linguístico mais amplo. O Programa defende o bilinguismo de manutenção ou de resistência, que se refere aos esforços feitos para preservar e promover um idioma, particularmente em contextos em que ele corre o risco de ser ofuscado por um idioma dominante. (D'Angelis, 2001)

Isso envolve estratégias e práticas que visam manter um idioma vivo dentro de uma comunidade. Inclui iniciativas educacionais que apoiam o uso do idioma nas escolas e na vida diária, garantindo que as gerações futuras possam se comunicar em sua língua nativa. A manutenção e a resistência eficazes exigem a participação total da comunidade, particularmente dos povos indígenas, no desenvolvimento de materiais e programas educacionais que reflitam seu contexto e necessidades culturais.

Para a construção dessa política educacional adaptada ao contexto sociocultural da comunidade, Nobre (2019) propõe uma metodologia de construção curricular que se divide em sete etapas, sendo elas: *I- Sensibilização; II - Estudo de uma Visão de Áreas; III - Elaboração de um Diagnóstico Sociocultural ou Estudo da Realidade; IV - Elaboração da Rede Temática; V - Elaboração do Projeto Pedagógico; VI - Elaboração de uma Matriz de Planejamento de Projetos Pedagógicos; e VII - Elaboração de uma “Aula Guia”*. Esses são os processos da metodologia do qual busca compreender o contexto cultural como ponto de partida.

Apesar das contribuições do Programa, as outras influências externas pesam mais para as negativas e impactam significativamente a precarização da educação escolar dos Mbya no Rio de Janeiro. Questões como a gestão democrática, a autonomia dos professores indígenas na elaboração de um currículo integrado que fortaleça a cultura Guarani Mbya e o diálogo entre as secretarias de educação e as comunidades continuam sendo enormes desafios. Esses elementos são essenciais para que a educação escolar se torne, de fato, um instrumento efetivo de defesa do território.

Em nível estadual, o Rio de Janeiro enfrenta uma notável carência de políticas públicas voltadas para a educação escolar indígena, o que tem resultado no abandono histórico dos Guarani. Esse cenário é agravado pela crise política, fiscal e econômica que

afeta o Estado. A sucessão de escândalos de corrupção, somada aos frequentes confrontos violentos nas periferias, contribui para a precariedade generalizada. Entre 1998 e 2024, todos os seis ex-governadores foram presos por envolvimento em corrupção, refletindo a profundidade da crise. No ano de 2024, os estudantes do primeiro segmento ficaram cinco meses sem aulas, devido a não contratação de professores indígenas.

Em nível nacional a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI criada em 2004, que tinha como objetivo implementar políticas públicas para os segmentos sociais de diversidade do país, foi extinta em 2019, pelo governo Bolsonaro e o presente governo ainda não se reestruturou completamente desses retrocessos⁶.

Esse contexto tem impacto direto no sucateamento dos serviços públicos, incluindo a educação básica e superior, prejudicando ainda mais o atendimento às demandas das comunidades indígenas. (Vecchia, 2021).

Os esforços da Programa “Escolas do Território” não são para ser romantizados e buscam em condições de baixos investimentos, levar diante dos seus limites, a construção de um novo PPPI com o Colégio Indígena e a produção de material didáticos voltados para realidade da comunidade. Com os resultados das oficinas se deu início a produção de um material didático bilíngue de Geografia, justamente para combater a defasagem de material específico e bilíngue e ajudar no fortalecimento da língua Guarani Mbya.

Mas para compreendermos a atual contribuição, convidamos aos leitores para um resgate de trabalhos já desenvolvidos relacionados a Geografia e a Gestão Territorial Indígena desenvolvidos com a comunidade de Sapukai.

⁶ A atual SECADI mantém apenas uma Diretoria de Políticas de Educação Escolar Indígena, com uma Diretora de Políticas de Educação Escolar Indígena e uma Coordenadora -Geral de Políticas Educacionais Indígena em seu parco Organograma.

3. GEOGRAFIA, TERRITORIO E CARTOGRAFIA: CAMINHOS PARA CONSTRUÇÃO PARA UMA PROPOSTA POLÍTICA NAS ESCOLAS INDIGENAS

Para apresentar uma proposta de currículo de Geografia que esteja em sintonia com a cultura dos Mbya de Sapukai, esta pesquisa começa com uma breve explicação de como a Geografia se tornou parte dos currículos escolares. Vamos falar sobre suas particularidades, como sendo um conhecimento externo que agora é aplicado com uma comunidade indígena. Também vamos considerar as experiências que a comunidade já teve com a gestão territorial, que podem ser aproveitadas como conteúdo para o ensino de Geografia.

Para entender como a Geografia se desenvolveu ao longo do tempo, usaremos os estudos de Lacoste (2005) para refletir sobre autores clássicos e suas contribuições para pensar nessa ciência utilizada para a guerra e de Santos (2022) para apresentar a ciência como instância de transformação crítica da realidade. Além disso, vamos descrever brevemente como essa ciência foi organizada ao longo dos anos, destacando as diferentes correntes teóricas, para escolher a que mais respeita a cultura e o território como ponto de partida. Para isso, vamos utilizar o livro "Currículos Diferenciados", em especial o capítulo escrito por Lício Monteiro e Rodrigo Cascabulho, organizado por Nobre (2019, p. 201-210). Por fim, vamos apresentar e analisar algumas publicações sobre as gestões territoriais que foram desenvolvidas por instituições relacionadas à etnia Mbya.

3.1. A epistemologia da Geografia

Geografia foi uma ciência sistematizada durante a modernidade, isto é, no contexto do expansionismo das potências imperialistas europeias. No século XIX, a Geografia moderna foi marcada por uma aparente dicotomia entre o determinismo geográfico da Escola Alemã, liderada por Friedrich Ratzel, e o possibilismo da Escola Francesa, representada por Paul Vidal de La Blache. Ratzel via o ambiente natural como um fator determinante nas ações humanas, enquanto La Blache acreditava que o ambiente oferecia possibilidades e a cultura humana decidia como aproveitá-las.

Segundo Lacoste (2005), ele critica ambas as abordagens, apontando que, embora tenham influenciado a Geografia moderna e, apesar de suas diferenças, até a metade do

século XX, a influência de Ratzel e La Blache perpetuou uma Geografia que priorizava a descrição dos aspectos naturais e humanos dos territórios. Essa abordagem se manteve assim, especialmente no ensino escolar, sem problematizar a Geografia como ferramenta de poder. Mesmo com as renovações teóricas na Geografia acadêmica, essa perspectiva sobreviveu no ensino escolar, marcando a formação de gerações de estudantes. Tendo o seu papel como instrumento de poder político e militar, mostrando como nações e grupos utilizaram o conhecimento geográfico para o controle dos territórios, tanto em contextos militares quanto civis.

Essa perspectiva revela a Geografia como uma ferramenta utilizada para legitimar práticas coloniais e opressivas. Nesse sentido, a ciência não é neutra; ela é moldada pelas forças políticas e econômicas da época, servindo a um propósito que perpetua desigualdades e injustiças.

Como toda ciência, a Geografia é dialética e pode ser reinterpretada para servir a propósitos contrários aos que a originaram. A influência do marxismo na Geografia Crítica, que se desenvolveu em um contexto de lutas anticoloniais e sociais nos anos 1960 é notória. A Geografia Crítica emerge como uma resposta à Geografia tradicional, criticando a forma como estas diluíam as diferenças sociais e a opressão. A crítica marxista sugere que, embora a Geografia tenha sido usada para justificar o colonialismo, a Geografia passa a ser vista como um instrumento de análise e resistência contra as estruturas de poder, buscando compreender e transformar a realidade social. Ela também possui o potencial de contribuir para a defesa e fortalecimento dos direitos territoriais dos povos originários, apresentando uma possibilidade de transformação social.

Porém, não é algo simples. Não podemos apenas utilizar a Geografia da forma como foi estruturada e aplicá-la contra as forças hegemônicas; é necessária uma transformação em sua essência para superar o paradigma moderno. Devemos superar o conceito de espaço como palco, em uma lógica passiva, que considera apenas as interações entre o meio e a sociedade. A renovação da geografia passa por transformar ou buscar novas características, propondo algo mais complexo, como as relações sociais, econômicas e culturais, tratando o espaço como uma instância social, em uma lógica ativa. (Santos, 2022, p. 25-26)

Utilizando a analogia de Lacoste (2005) a sociedade é a “Alma” e o Espaço é o “Corpo”. A sociedade representa a essência, o ser, enquanto o "espaço" representa a existência concreta dessa essência. A sociedade cria e transforma o espaço ao longo do tempo. Buscar aqueles que foram negados em seus espaços de decisão nos dará a resposta

para pensar em uma outra geografia, pois podemos, hoje, ressignificar nosso campo do conhecimento para promover a consciência global, a compreensão intercultural e a gestão ambiental, promovendo sociedades mais justas, sustentáveis e inclusivas.

Para evidenciar as experiências das sociedades que por muito tempo foram invisibilizadas, utilizamos o conceito de território, contrapondo ao conceito tradicional do "território" somente como caráter exclusivamente estatal ou administrativo das relações de poder. Não é um conceito estático, mas dinâmico e moldado pelas atividades humanas ao longo do tempo, o território não é percebido somente pelo que foi feito no passado, ele é também é uma condição do meio que influenciará vida daqueles que se desenvolvem neste determinado meio.

Quando tentamos aplicar os nossos (sociedade não-indígena) próprios conceitos e valores para compreender os espaços geográficos de outras sociedades, entramos em um impasse metodológico. A ausência de traduções diretas como natureza, espaço, território e animais na língua indígena mostra as especificidades devido às cosmovisões e às interações com o ambiente.

A relação das sociedades indígenas com o espaço físico e os chamados recursos naturais vêm, desde o período colonial, passando por transformações que se operam no âmbito das sucessivas e múltiplas formas de convivência com a sociedade nacional, desde o início de seu processo de formação. E, a partir do período colonial, o jogo e o contexto político-econômico da sociedade nacional vão determinar, geograficamente, as formas de ocupação, impondo limites e condições, enfim, administrando o território do Estado como um todo. Assim, relações entre as sociedades indígenas e a sociedade nacional (a partir do século XVII) passam a se operar a partir do pressuposto da existência de uma base territorial fixa para os índios, seja ela qual for. E será esse o mecanismo adotado pelo Estado para conferir ou reconhecer a identidade étnica de um grupo indígena. (Ladeira, 2001, p. 84-85)

Isso pode acabar levando a não refletir adequadamente ao termo tradicional, porém pode ser ressignificado ou produzir novos conceitos. Para Haesbaert (2004) a complexidade dos processos de múltiplos territórios e multiterritorialidade é necessária para compreender os processos de (re)territorialização. Ela vai além da noção de desterritorialização e reconhece a (multi)territorialização na vida de indivíduos e grupos sociais. A coexistência de múltiplas territorialidades sempre envolve disputas, e é necessário distinguir entre múltiplos territórios e multiterritorialidade. Vários territórios se referem à pluralidade de territórios, enquanto a multiterritorialidade é a manifestação de múltiplas territorialidades.

Inicialmente é necessário distinguir aquilo que denominamos “múltiplos territórios” e “multiterritorialidade” – a multiplicidade de territórios como uma condição *sine qua non*, necessária mas não suficiente, para a manifestação da multiterritorialidade. Rompendo com a dicotomia entre fixidez e mobilidade, território e rede, propusemos uma primeira distinção, muito importante na constituição dos “múltiplos territórios” do capitalismo, entre territórios-zona, mais tradicionais, e territórios-rede, mais envolvidos pela fluidez e a mobilidade. (Haesbaert, 2004, p. 6)

Em resumo, as complexidades associadas à aplicação do conceito ao entendimento do território Mbya, como ressaltamos no tópico (*Tekoa*, terra e território) no Cap. 1, ressaltam a necessidade de considerar as dinâmicas tradicionais, identidade étnica e as peculiaridades culturais no reconhecimento e gestão do território indígena. Como ressignificação, o conceito pode ser utilizado em sua luta por reconhecimento e autonomia, pela importância ao direito a terra para a manutenção da sua cultura.

No caso do Magistério Indígena, buscaremos tratar a *tekoa* Sapukai como território etnoeducacional (não no sentido do Decreto nº 6.861/2009), onde desenvolvem suas relações sociais e culturais, lidam com conflitos e resistências, fazem autodemarcação, praticam gestão ambiental, criam redes de apoio para que se tornem objetos do ensino de Geografia.

3.2. Ensino de Geografia e o CIEGKKR

No Brasil, a Geografia faz parte dos currículos escolares desde o século XIX e continua presente até os dias atuais, após várias mudanças. Ações políticas como a reforma Luis Alves-Rocha Vaz (Nobre, 2019, p. 201) e as instituições de ensino como o CPII fizeram parte das primeiras tentativas de formalização do ensino de Geografia escolar moderna.

Antes mesmo da criação das universidades brasileiras, a Geografia já fazia parte do currículo escolar, embora fosse lecionada sem um sistema formal de formação universitária para professores. Apenas a partir dos anos 1930, com a criação dos primeiros cursos de geografia nas universidades no Brasil, os professores começaram a ter formação específica em Geografia e História, refletindo a forte influência da Geografia moderna europeia, especialmente a francesa.

Na mesma época, a criação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE consolidou o papel da Geografia como uma ciência ligada ao conhecimento e à gestão do território. O IBGE realizava levantamentos e produzia mapas que foram

incorporados aos currículos escolares, inclusive com capacitações para professores, o que fortaleceu a aplicação do conhecimento geográfico em sala de aula.

Fundada em 1934, a Associação dos Geógrafos Brasileiros - AGB ajudou a institucionalizar ainda mais a Geografia como disciplina acadêmica e escolar, organizando a produção de conhecimento e incentivando a formação profissional dos geógrafos, fortalecendo a disciplina no ambiente educacional. Ao longo das décadas, a Geografia na educação básica foi marcada por três tendências principais (Nobre, 2019, p.205):

- A **tendência tradicional**, até os anos 1980, focava em descrever e memorizar aspectos físicos e culturais, com uma visão fragmentada do conhecimento.
- A **tendência crítica**, a partir dos anos 1980, questionou o caráter passivo da abordagem tradicional, introduzindo uma perspectiva que considerava o caráter político e ideológico do ensino da Geografia. Esta mudança ocorreu em um contexto de redemocratização, onde a Geografia passou a refletir os conflitos e desigualdades sociais e estimular o pensamento crítico.
- A **diversidade contemporânea**, que combina a crítica à Geografia tradicional e ao ensino pouco inovador da Geografia crítica. Essa tendência visa um ensino mais dinâmico e inovador, incentivado pelas pesquisas acadêmicas e adotado nas licenciaturas.

Esse processo de desenvolvimento e adaptação da Geografia no currículo escolar brasileiro reflete sua trajetória como disciplina influenciada por fatores históricos, sociais e pedagógicos, consolidando-se como uma área fundamental no entendimento do território e das relações sociais.

3.2.1. Currículo Referencial do Estado do Rio de Janeiro do Ensino Fundamental e a “Etnogeografia”

Para fins de estudos, o documento “Currículo Referencial do Estado do Rio de Janeiro do Ensino Fundamental” (Anexo II) feito pela SEEDUC-RJ e publicado em 2022, apresenta em seus capítulos uma proposta voltada para o contexto escolar indígena, como: Educação Escolar Indígena; Ensino Indígena Anos Iniciais; e Ensino Indígena Anos Finais.

Entretanto, há que se ressaltar que o referido documento apareceu no Colégio já pronto, sem nenhuma consulta à comunidade escolar indígena e portanto, sem discussão ou estudo prévio, cumprindo apenas uma obrigação burocrática da Secretaria em

apresentar uma versão de currículo estadual, no caso indígena, adaptado da BNCC nacional, processo exigido pelo MEC a todas as Secretarias Estaduais e Municipais.

O documento reconhece a singularidade dos povos indígenas e propõe um currículo específico que respeite sua cultura, tradição e modos de vida. Observamos que ele contempla a Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012 da Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. O documento destaca elementos basilares como a educação diferenciada, a pedagogia de projetos, a produção didático-pedagógica bilíngue, a interculturalidade, o protagonismo indígena na educação e a formação contínua de professores para atuarem em seus contextos.

Para tanto, o currículo indígena reconhece a "Etnogeografia" para o primeiro segmento (pag. 132 a 136) e segundo segmento (pag.155 a 157) do fundamental, que envolve o estudo dos territórios e do conhecimento tradicional. Observando a coluna dos “objetos de conhecimento”, podemos separar em seis blocos temáticos em comum:

- Relações e Identidades Comunitárias: Nomear, conhecer relações de parentesco e membros da comunidade; conhecer a história do seu povo; Identidade sociocultural; História do grupo étnico ao qual pertence; Influência da cultura portuguesa; e Diversidade e dinâmica da população;
- Espaço e Localização Geográfica: Localização da sua aldeia e de outras aldeias; conhecer o entorno da aldeia; Representação do espaço geográfico local; Leitura e elaboração de mapas temáticos, croquis e outras formas de representações geográficas;
- Narrativas e Conhecimentos Históricos: Ouvir, entender e contar histórias; conhecer a história do seu povo; Transformações do espaço na sociedade urbana-industrial latino-americana;
- Atividades Econômicas e Produção Local: Conhecer e registrar as atividades econômicas da comunidade; Produção, circulação e consumo de mercadorias; Produção local;
- Elementos e Fenômenos Naturais e Sociais: Fenômenos naturais e sociais; Elementos naturais; Paisagem urbana e rural; Atividades humanas e dinâmica climática;
- Estudos e Representações Demográficas: Fazer censos na aldeia; Diversidade e dinâmica da população.

Apesar de algumas adaptações as especificidades regionais e culturais no processo educacional que abrange pequenas contribuições de profissionais da educação, gestores e representantes de diversas esferas municipais e estaduais, fica perceptível a Base Nacional Comum Curricular – BNCC como elemento organizador deste currículo da

SEEDUC-RJ, sob orientação explícita do MEC. Vale destacar também um erro de caráter epistemológico no currículo do primeiro segmento com a coluna de “Prática de Linguagem” que deveria ficar localizado no campo da Linguística, expressando uma falta de cuidado com o documento.

O descaso do governo estadual, refletido em todos os processos mencionados anteriormente, revela uma inabilidade em pensar uma educação escolar que vá além dos "muros" da escola. A comunidade possui um vasto repertório de experiências que poderiam enriquecer os processos formativos dos educandos. No tópico seguinte, faremos um resgate dessas experiências que poderia enriquecer o campo da Geografia, destacando como poderiam ser mais bem aproveitadas na formação escolar.

3.2.2. Luta por território

Os conflitos de terra no Brasil são historicamente marcados pela expansão do latifúndio, cuja origem remonta ao período colonial, quando vastas extensões de terra foram apropriadas e concentradas nas mãos de poucos, resultando em uma contínua expropriação dos territórios indígenas (Stedile, 2012). Esse processo de marginalização territorial criou uma divisão socioeconômica que persiste até hoje, e os povos indígenas seguem em uma luta incessante pelo reconhecimento e pelo direito a suas terras ancestrais.

Mesmo com a redemocratização e o fortalecimento dos movimentos indígenas, a Constituinte da década de 1980 representou um marco importante, assegurando o direito à demarcação de Terras Indígenas. No entanto, essa conquista legal não se traduziu em proteção plena: segundo a reportagem de Luís Indriunas na Folha de São Paulo (2020) foram registrados pela FUNAI e ONGs que 85% das reservas foram invadidas e de acordo com o relatório do CIMI (2021) revela dados alarmantes de mais de 350 mortes de indígenas entre os anos de 2020 e 2021.

As violações enfrentadas pelos povos indígenas têm levado a uma luta constante pelo direito ao território e pensar na gestão territorial se tornou uma das frentes da regulamentação fundiária. O Estado brasileiro pressionado a mediar os conflitos por terra indígena na região da Amazonia, propõem uma experiência inspirada no Canadá nos anos 1970, que foi pioneiro no uso de mapeamento participativo com o “Projeto de Uso e Ocupação de Terras pelos Esquimós”; o Brasil, nos anos 1990, criou o Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia - PNCSA (Fórum Suape, 2024). Essa iniciativa foi

desenvolvida pelo governo brasileiro, com o apoio da FUNAI, do Ministério do Meio Ambiente, universidades, FioCruz, IBGE, Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA, Instituto Socioambiental - ISA e com parcerias de ONGs e movimentos sociais.

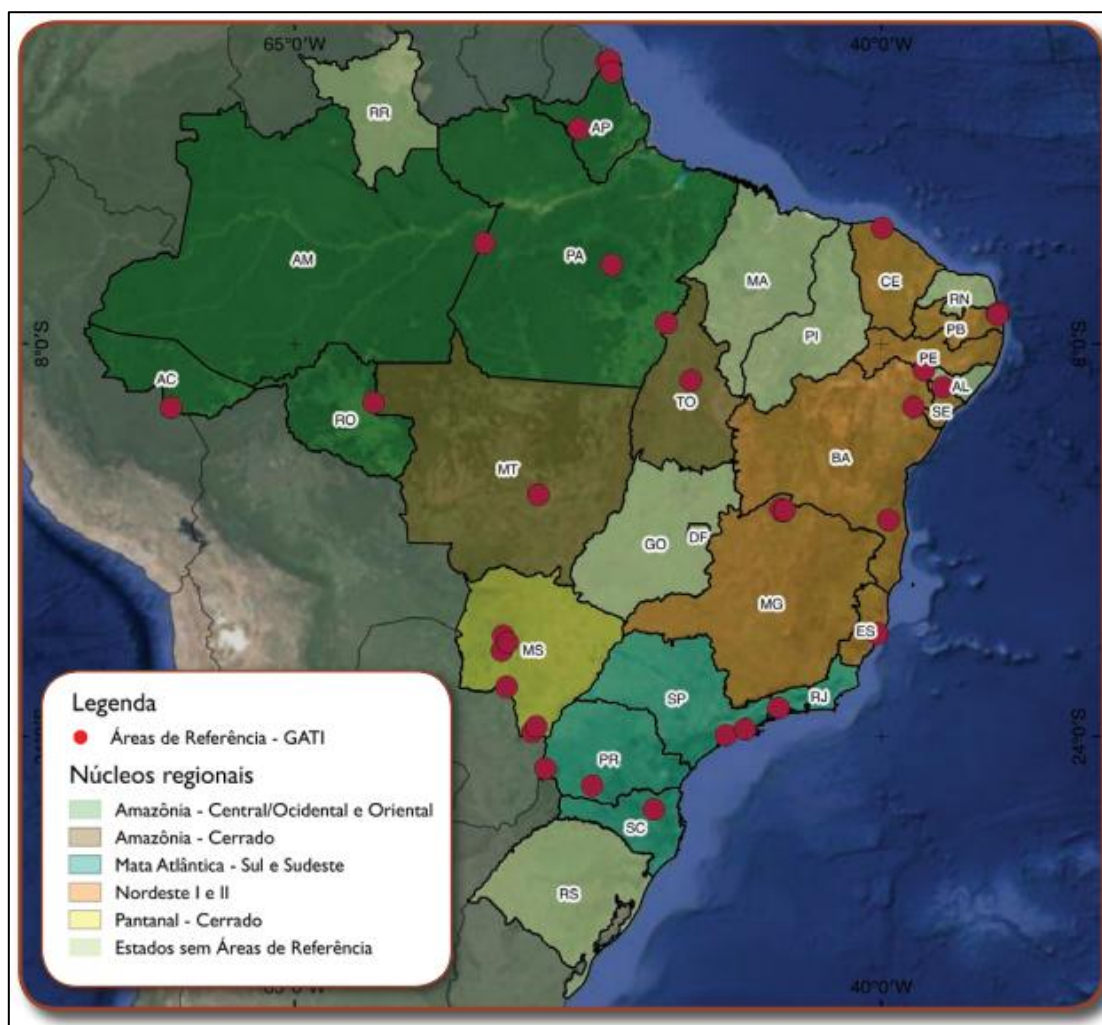
O projeto incluía várias ações importantes, como: os mapeamentos participativos, onde os próprios indígenas registravam o uso de suas terras; o zoneamento ecológico e etnozoneamento, que determinava áreas específicas para caça, pesca, agricultura e preservação; e o apoio ao desenvolvimento sustentável, com atividades econômicas que respeitassem tanto o meio ambiente quanto a cultura indígena (Lima, 2017). O projeto, ao fomentar pesquisas e dados, assegurou o papel fundamental dos povos indígenas como essências na manutenção das florestas, tornando-se uma referência no país replicando a outras iniciativas semelhantes.

Exemplo disso, foi o Projeto de Gestão Ambiental e Territorial Indígena - Projeto GATI, uma reivindicação do movimento indígena para o reconhecimento da importância do papel das TIs, iniciado em 2010 pela FUNAI em parceria com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD e com apoio financeiro do Fundo Global para o Meio Ambiente – GEF. Um dos objetivos era promover as práticas de gestão ambiental relacionados em terras indígenas.

3.3. Os Programas de Gestões Territoriais e os Mbya

Envolvendo diretamente as comunidades, o Projeto GATI foi implementado entre os anos de 2011 e 2016, em 32 Terras Indígenas distribuídas em todo o Brasil, materializando as experiências em cinco publicações: Núcleos Regionais Amazônia Central Ocidental e Oriental; Núcleos Regionais Nordeste I e II; Núcleo Regional Pantanal/Cerrado; Núcleo Regional Amazônia/Cerrado; e a publicação que utilizaremos como exemplo, dos Núcleos Regionais Sul e Sudeste.

Figura 1: Núcleos Regionais do Projeto GATI



Fonte: A experiência do Projeto GATI em terras indígenas (pag. 12)

Os Núcleos Regionais Sul e Sudeste do Projeto GATI incluíram a participação dos povos indígenas Mbya, Kaingang, Xokleng e Terena, englobando as Terras Indígenas de Oco'y e Mangueirinha, no Paraná; Ibirama, em Santa Catarina; Araribá, Ribeirão Silveira e Tenondé Porã, em São Paulo; e Sapukai, no Rio de Janeiro. Embora algumas atividades preparatórias tenham ocorrido já em 2009, a implementação formal das ações nesses núcleos foi realizada principalmente entre 2012 e 2016.

O projeto envolveu uma metodologia participativa baseada em oficinas, formação e intercâmbios. Essas atividades incluíam a criação de Planos de Gestão Territorial e Ambiental - PGTAs e etnomapeamento em diversas Terras Indígenas, sendo orientadas pela perspectiva da gestão autônoma e sustentável das comunidades indígenas.

O projeto trabalhou com a comunidade de Sapukaí a relação dos Mbya com o território e na forma como as práticas tradicionais de manejo ambiental e organização

social se integram com a Mata Atlântica e a Unidade de Conservação do Parque Nacional da Serra da Bocaina. O material contou com lideranças como o antigo Cacique João Vera Mirim e Lucas Xunu Mirim. As etapas foram:

1. Oficina de apresentação do conceito de PGTA para as lideranças da comunidade da TI Guarani de Bracuí – 2 a 4 de dezembro de 2013. Visou apresentar uma proposta de elaboração de um PGTA para representantes da comunidade TI Guarani de Bracuí e levantar possíveis temas norteadores que guiariam o processo de construção do Plano. Como resultado da oficina, os Guarani levantaram os seguintes temas;
2. Oficina de Planejamento – 2 a 4 de junho de 2014, que realizou planejamento conjunto de atividades, divisão de responsabilidades entre colaboradores indígenas e não indígenas.
3. Oficina de capacitação dos representantes indígenas e demais atores envolvidos na elaboração do PGTA da TI Guarani de Bracuí – 28 a 30 de julho de 2014, definiu a equipe de coordenação e equipes de execução formadas por Guarani que realizaram o PGTA.
4. Expedições e acompanhamento do levantamento de dados – 18 a 20 de setembro de 2014. As equipes percorreram os limites norte da TI, onde visitaram a Tekoa Eira, aldeia onde parte da comunidade da Tekoa Sapukai, morou durante alguns meses com o objetivo de vigiar os limites da TI e de experimentar viver mais distante dos não-indígenas.
5. Oficina de Implantação de Sistemas Agroflorestais (SAFs) na TI Guarani de Bracuí – 21 a 23 de outubro de 2014. Na oportunidade foi feita orientação para as equipes Guarani a fim de dar continuidade dos trabalhos de levantamento, pesquisa e etnomapeamento. Foi nessa ocasião que foram elaborados conjuntamente os cinco microprojetos que deram apoio às equipes.
6. Oficinas de apresentação e discussão dos dados levantados – 17 a 19 de novembro de 2014 e 16 a 18 de março de 2015. Foram momentos onde a equipe técnica de assessoria do PGTA elaborou e entregou um questionário e roteiro para auxiliar as equipes Guarani no levantamento de dados para o PGTA.
7. Oficina de etnomapeamento e levantamento de dados – 15 a 19 de abril de 2015. Os três dias de oficina recolheram, avaliaram e orientaram o levantamento de dados do PGTA, entre eles os mapas mentais elaborados pela comunidade.
8. Oficina de apresentação do edital do PPP-GATI e continuidade do PGTA – 01 e 02 de maio de 2015. Novamente, a oficina recolheu novos dados levantados e apresentou o edital PPP GATI para a comunidade onde discutiu-se o projeto que iria ser submetido à chamada.
9. Oficina de etnomapeamento e orientações para sistematização dos produtos do PGTA – 13 a 16 de julho de 2015. Houve a entrega dos textos produzidos pelos pesquisadores Guarani; orientação da continuidade dos trabalhos de levantamento e pesquisa, de etnomapeamento e da redação e elaboração dos produtos alcançados;
10. Oficina de capacitação para o uso dos equipamentos de registro audiovisual, adquiridos pelo Projeto GATI, para realização de produto audiovisual do PGTA - 28 e 29 de outubro de 2015. A oficina capacitou os cinegrafistas Guarani a utilizarem os equipamentos audiovisuais para realizarem o registro do PGTA em vídeo. (FUNAI, 2016, p. 114-116)

Os registros dessas oficinas resultaram em um capítulo na publicação chamado “*Terra Indígena Guarani de Bracuí*” com produções de texto em português, diferentes tipos de mapas, desenhos e fotografias.

Figura 2: Exemplos apresentados do Projeto GATI



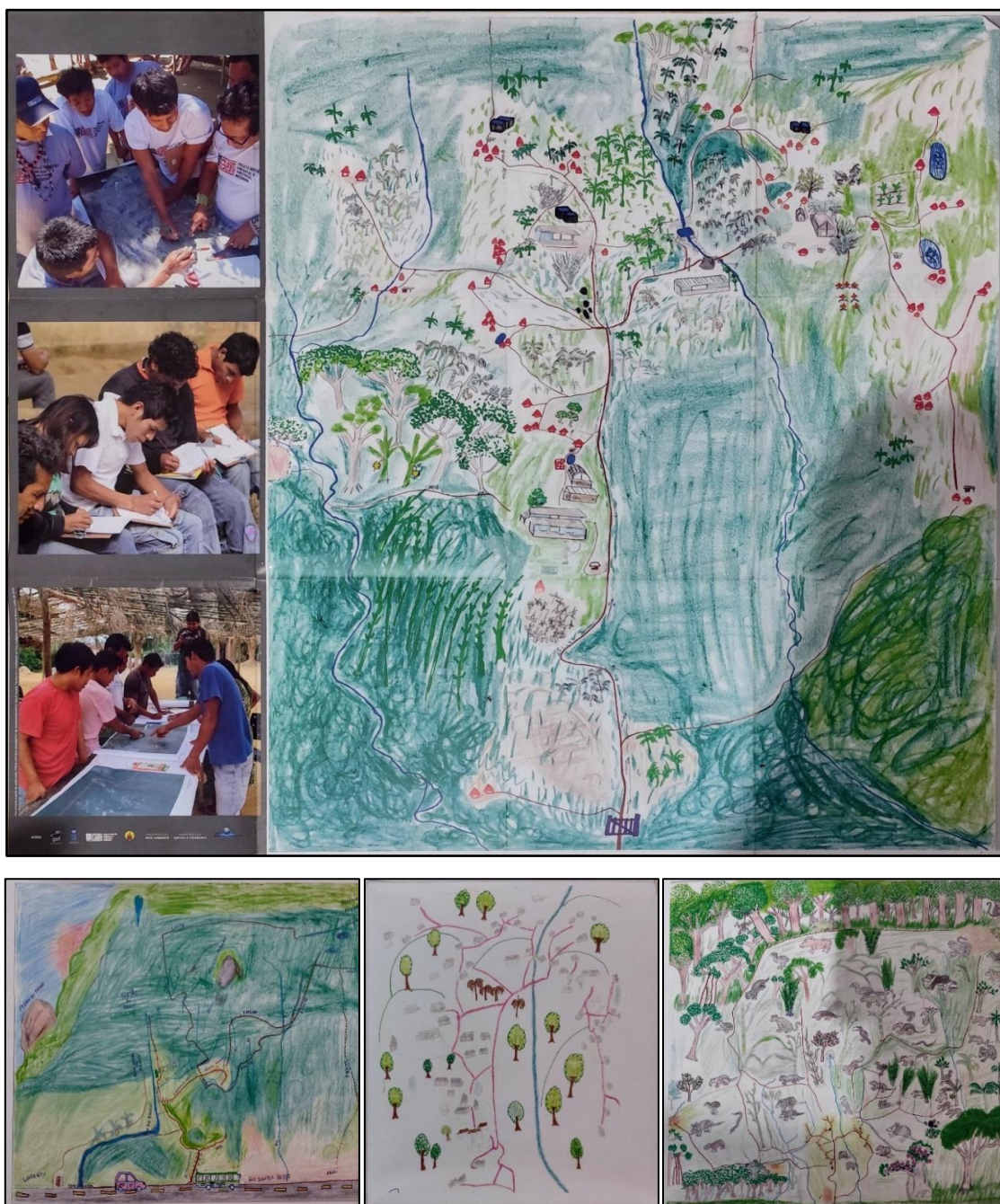
Fonte: A experiência do Projeto GATI em terras indígenas (pag. 122-123)

Relacionado ao Projeto GATI, com recorte focado exclusivamente na comunidade, é a publicação “*Tekoa Sapukai Nhandeyvy re Nhandhangareko Aguã: Gestão Territorial e Ambiental na Terra Indígena Guarani de Bracuí*,” elaborada entre 2014 e 2016. Essa obra apresenta uma análise mais detalhada sobre a tekoe Sapukai, complementando a publicação anteriormente abordada.

Destaca-se nessa publicação o uso de textos tanto em Guarani quanto em português; o detalhamento aprofundado da biodiversidade local; diagnósticos sobre as vulnerabilidades; propostas para a recuperação de áreas degradadas e para o desenvolvimento de economias sustentáveis; produções audiovisuais bilingue sobre a história da comunidade, artesanato e a agrofloresta; e uma cartilha com cinco mapas.

Destes cinco mapas, quatro deles são analógicos, resultados das oficinas de cartografia social:

Figura 3: Mapas analógicos da *tekoá* Sapukai: elaborados pelos pesquisadores Guarani



Fonte: fotografias produzidas pelo próprio autor direto das cartas

Esses mapas oferecem um detalhamento sobre a forma como os Mbya concebem seu território, expressando em cores vivas sua relação com o bioma. Eles destacam aspectos físicos, a biodiversidade local, a organização das estruturas comunitárias, os caminhos de circulação, além de incluir a presença de elementos externos, como a BR-101.

Por último, um mapa produzido através da tecnologia do Geoprocessamento junto com as contribuições dos comunitários.

Figura 4: Carta da *tekoá* Sapukai



Fonte: Fotografia produzida pelo próprio autor, extraída diretamente da publicação.

Este mapa é uma representação detalhada da vegetação e fauna locais, abordando também conflitos territoriais, como a presença de invasores, caçadores e seus refúgios. Além de indicar a localização de elementos-chave, os Mbya contribuíram com signos e utilizaram sua língua materna para nomear os locais.

O Projeto GATI serviu como uma fonte de inspiração e referência para a formulação da Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas - PNGATI pelo Decreto nº 7.747/2012. Esta política acontece um contexto de uma sequência de mandatos a presidência de caráter social-democrata, que permitiram espaço na gestão públicas o debate sobre a gestão sustentável, a proteção e a recuperação dos territórios indígenas em todo o Brasil, promovendo a sustentabilidade ambiental, a preservação cultural e a autonomia sociopolítica das comunidades indígenas. Ela orientou ações governamentais em diversas áreas, como proteção de bens naturais, governança participativa e recuperação de danos ambientais.

Outro exemplo de publicação sobre a cultura Mbya é: “*Guata Porã* | Belo Caminhar”, desenvolvida por meio da colaboração entre o CTI, IPHAN, Ministério da Cultura, Comissão Guarani Yvyrupa – CGY e pesquisadores Guarani. O projeto, realizado entre 2014 e 2015, concentrou-se nos processos de revitalização do patrimônio cultural Guarani, nas comunidades de Paraná e Santa Catarina. Seguindo uma política de salvaguarda e promoção do Patrimônio Cultural Imaterial - PCI, tendo como princípio, Convenção para a salvaguarda do PCI, instituído pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO em 2003, do qual o Brasil é signatário.

A pesquisa registrou relatos e saberes tradicionais, com foco nas histórias sobre mitos, espiritualidade, ancestralidade, conflitos e no conceito do *Mbyareko*. A interação entre lideranças indígenas e equipes de pesquisadores enriqueceu os registros dos relatos dos *xeramoï* e *xejaryi*. O trabalho destaca a importância da transmissão oral das narrativas na cultura Guarani e inclui uma transcrição em texto, grande parte em português.

Esses trabalhos do ponto de vista da participação são belos exemplos de trabalhos e protagonismo das comunidades, são as principais referências quando trabalham a riqueza de muitos detalhes sobre a cultura e o território Mbya, ainda são subutilizados pelas escolas como recurso didático.

Embora essas publicações tenham valor significativo e sirvam como recursos didáticos para os professores Mbya, é possível analisá-las criticamente já que ainda reproduzem alguns desequilíbrios culturais. Em duas das obras, o português é predominante, com uma delas sem qualquer texto na língua materna. Além disso, o mapa gerado por geoprocessamento reflete elementos do paradigma moderno de separação entre ser humano e natureza, pois destaca apenas fauna e flora, com representação reduzida da comunidade Mbya no território, diferente da visão integrada e relacional que os Mbya têm de seu território.

Isso é reflexo de um contexto de um programa de políticas estratégicas voltadas com o aporte das publicações como instrumentos para apoiar em processos externos de luta pelo território; a consequência é a produção de um material mais voltado para atender aos interesses do *juruá*, em vez de priorizar o verdadeiro protagonista da publicação, a comunidade de Sapukai. Ao refletir criticamente os processos anteriores, valorizamos contribuições positivas do que já foi produzido e unimos com a esfera da educação escolar. Assim, desenvolveremos a possibilidade da contribuição da Geografia na construção de PPPI e materiais didáticos, tendo como princípios a língua, a cultura e o território Mbya.

4. A GEOGRAFIA NO CONTEXTO DO MAGISTÉRIO INDÍGENA

A necessidade de atualização e ampliação do PPPI no CIEGKKR surgiu através da implantação do Curso de Ensino Médio com Habilitação em Magistério Indígena. O Programa “Escolas do Território”, iniciou a etapa que chamamos de *Diagnóstico Sociocultural* (ou *Estudo da Realidade*) utilizando ferramentas socioparticipativas para que os atores que compõem a comunidade escolar pudessem expressar a sua percepção sobre os aspectos estruturais, econômicos, sociais, culturais e simbólicos da comunidade na qual o Colégio está inserido. Anteriormente, utilizávamos somente duas ferramentas:

- **A aplicação da FOFA** (Fortaleza, Oportunidade, Fraqueza e Ameaça) (Anexo III) – uma técnica de diagnóstico participativo popular, que se utiliza de tarjetas (Metaplan) que contém palavras adjetivadas, contendo aspectos positivos e negativos, internos ou externos a comunidade;
- **Questionário Sociocultural** (Anexo IV), um questionário bilingue, que contém perguntas separadas em blocos temáticos: *Bens Materiais, Trabalho, Território, Cultura, Futuro, Lazer e Dados Pessoais*; Questionário Sociolinguístico (Anexo V), por se tratar de uma comunidade com que contém a própria língua, foi necessário saber qual é o status da língua do Guarani Mbya;

O Programa é interdisciplinar e funciona de acordo com as contribuições dos diferentes campos do conhecimento presentes no currículo, portanto no PPPI. A participação dos professores e graduandos do curso de Licenciatura de Geografia, foi importante para a introdução de uma nova ferramenta socioparticipativa, a Cartografia Social para somar na etapa do diagnóstico.

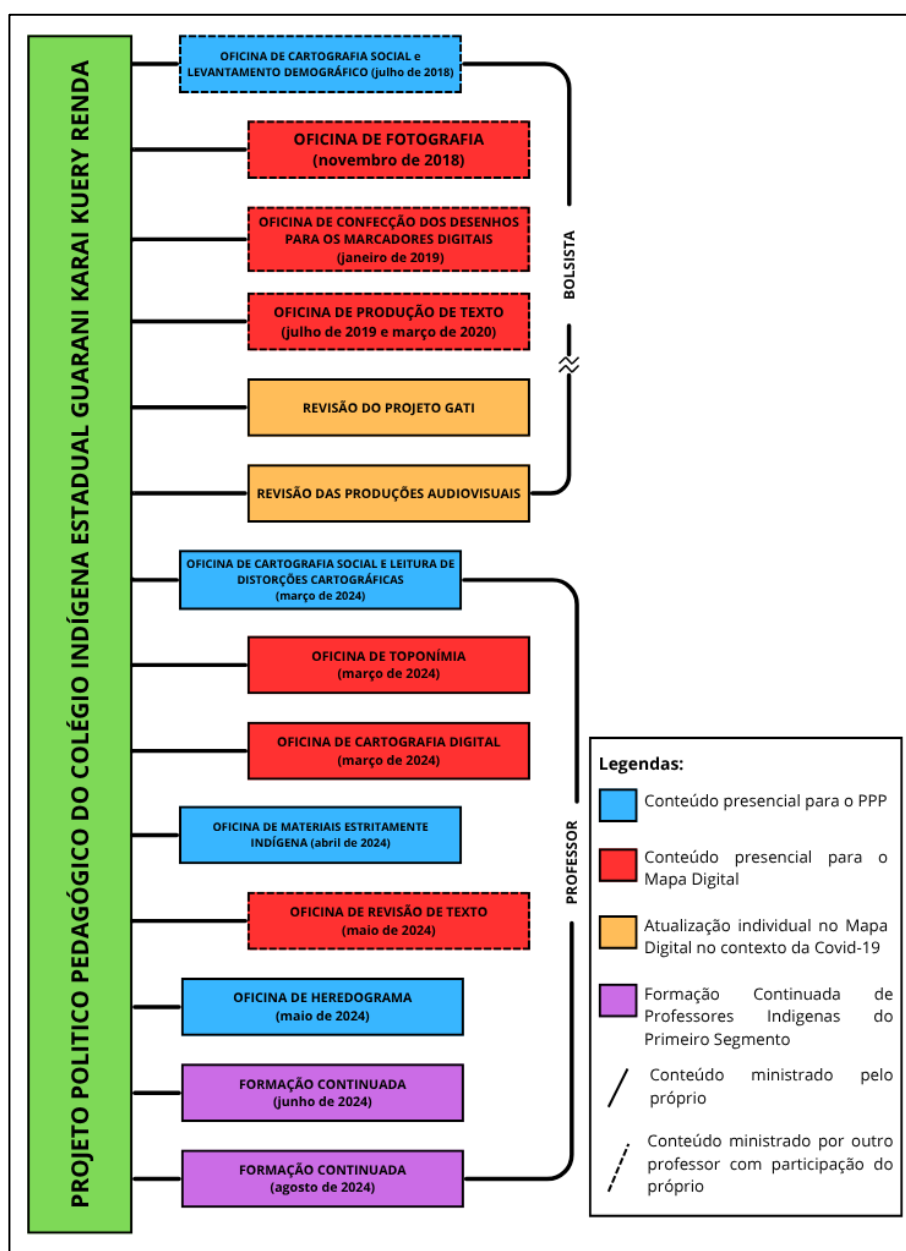
- **Cartografia Social**, para compreender o valor simbólico do território; os lugares importantes; os principais núcleos familiares e o levantamento demográfico; os locais de trabalho e lazer; a mobilidade dentro da comunidade.

Ao longo dos próximos tópicos, descreveremos como a Geografia no Magistério Indígena não apenas revelou seu potencial na etapa do diagnóstico sociocultural, mas também proporcionou desdobramentos, servindo como base para a criação de um material didático como o mapa digital que contém as especificidades da cultura, língua e o território da Tekoa Sapukai.

Neste capítulo e o próximo, abordaremos as relações entre os temas discutidos nos capítulos anteriores, dividindo a análise em dois momentos principais. Primeiramente,

apresentaremos uma descrição e análise de diferentes Oficinas realizadas, destacando como essas atividades contribuíram – ou têm o potencial de contribuir – para a construção do PPPI. Em seguida, discutiremos o processo de criação do material didático desenvolvido durante as aulas do Curso de Magistério, aproveitando sua aplicação no contexto da educação escolar indígena. Vamos utilizar de um fluxograma para melhor elucidar o decorrer desse processo:

Figura 5: Fluxograma do processo



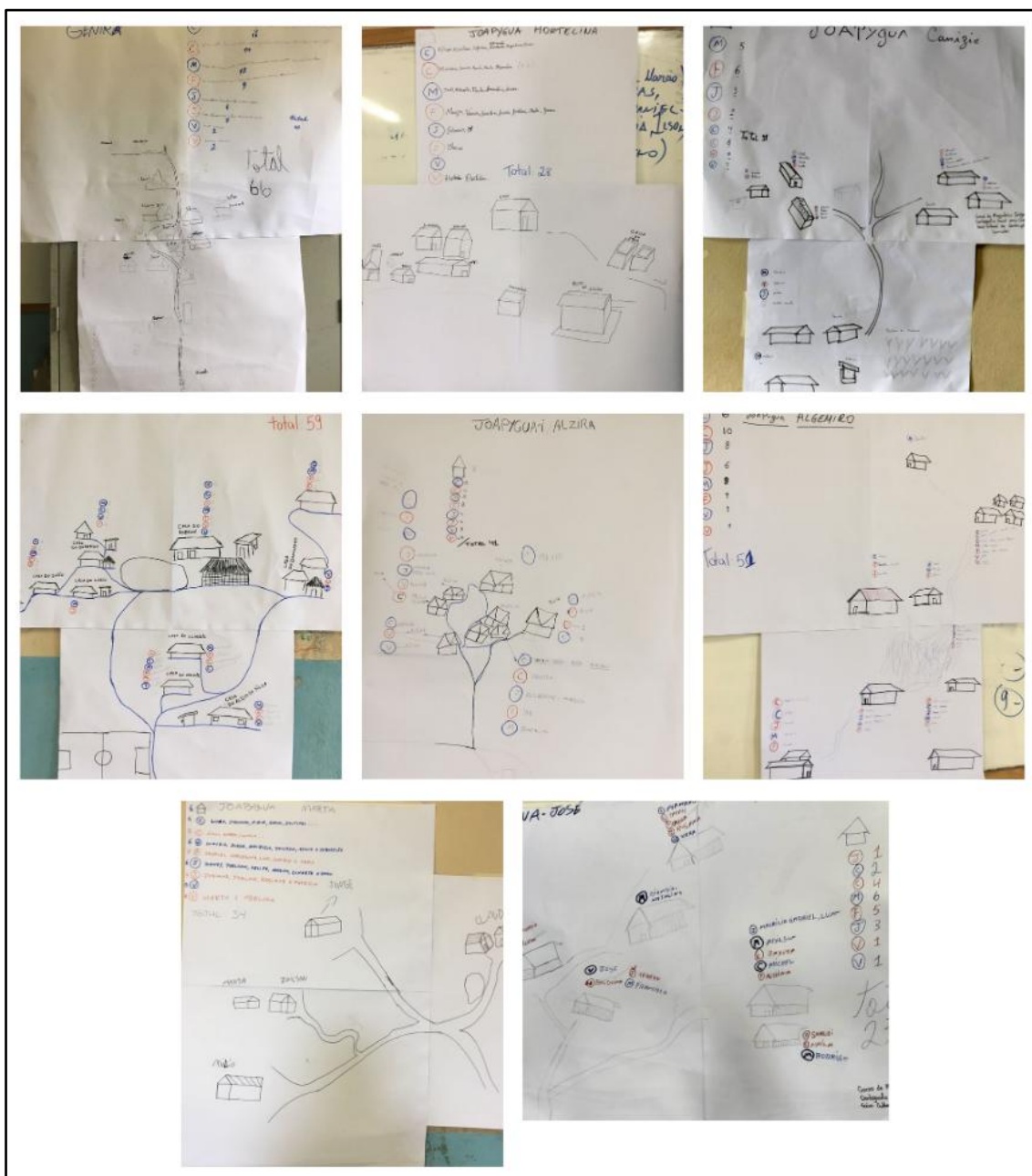
Fonte: Produzido pelo próprio autor

4.1. A Geografia no PPPI

Começaremos pela primeira Oficina realizada com os estudantes do Magistério Indígena no final de 2018, intitulada “Oficina de Cartografia Social”. Essa oficina teve um início despretensioso, com o objetivo inicial de realizar um censo demográfico para subsidiar a aplicação de questionários sociolinguísticos junto aos Joapygua da Tekoa Sapukai.

Compreendendo a família como elemento fundamental nos processos de organização do território, como abordamos no tópico do capítulo anterior (*Joapygua, organização familiar*, p. 17-18), pedimos para os estudantes separassem em grupo pelos seus respectivos *joapyguá* e produzissem um mapa analógico com os seguintes recortes: delimitando os núcleos familiares e o seu levantamento demográfico separados em “sexo” e “faixa etária”. O resultado elaborado:

Figura 6: Exemplos dos mapas analógicos dos *joapygua* feitos durante a primeira Oficina de Cartografia (novembro de 2018)



Fonte: Relatório da disciplina “Práticas Reflexivas”

Como era de forma despretensiosa, não houve uma sensibilização sobre a temática e acabamos delimitando o nosso objeto e isso contribuiu para reduzir a riqueza de detalhes nos mapas analógicos. Apesar de que alguns pontos ainda se sobressaíram, como: campo de futebol, casa de reza, posto de saúde, roças, açude, captação d'água e estradas, os estudos sobre o mapa colaboraram para a produção de dados primários.

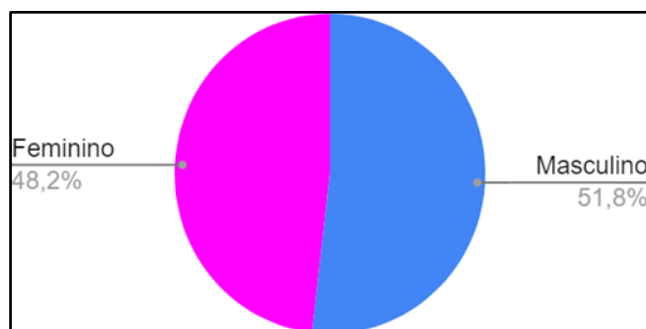
Foram produzidos oito mapas contendo 9 *joapygua*, sendo eles: Genira/Nicanor, Algemi, Marta, José, Zeferino, Domingos, Ortelina, Alzira e Canizio e um censo demográfico do ano de 2018. Foram registrados na ocasião, 326 moradores, o que não é comum com a etnia, que geralmente vivem em aldeias contendo uma média entre 100 e 150 membros. Os dados demográficos foram contabilizados e transformados em dois gráficos:

Total de Habitantes: 326

Masculino: 169

Feminino: 157

Gráfico 1: Levantamento populacional da Aldeia Sapukai



Fonte: Elaborado pelo próprio autor

Pirâmide Etária:

- *Kyringue* (criança) (< a 12 anos)

Masculino: 68

Feminino: 60

- Kunumingue/Kunhataingue (jovem) (13 a 17 anos)

Masculino: 35

Feminino: 29

- Tujakue/Guaimingue (adulto(a)) (18 a 50 anos)

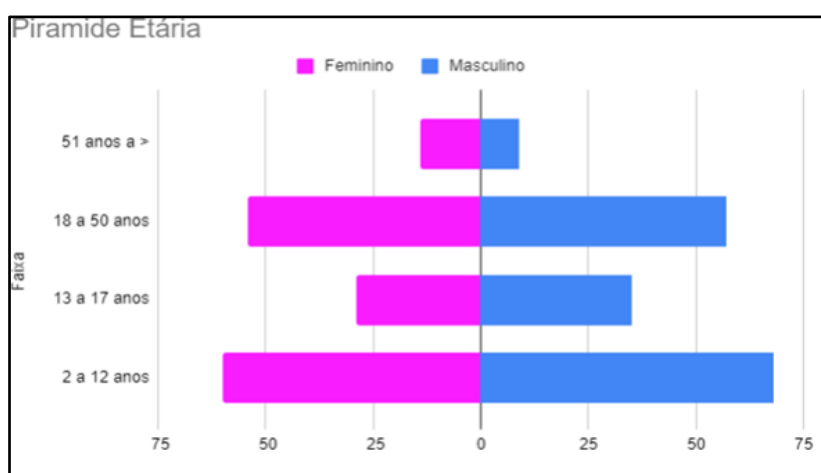
Masculino: 57

Feminino: 54

- Xeramoi/Xejaryi'i (velho(a)) (51 anos a >)

Masculino: 9

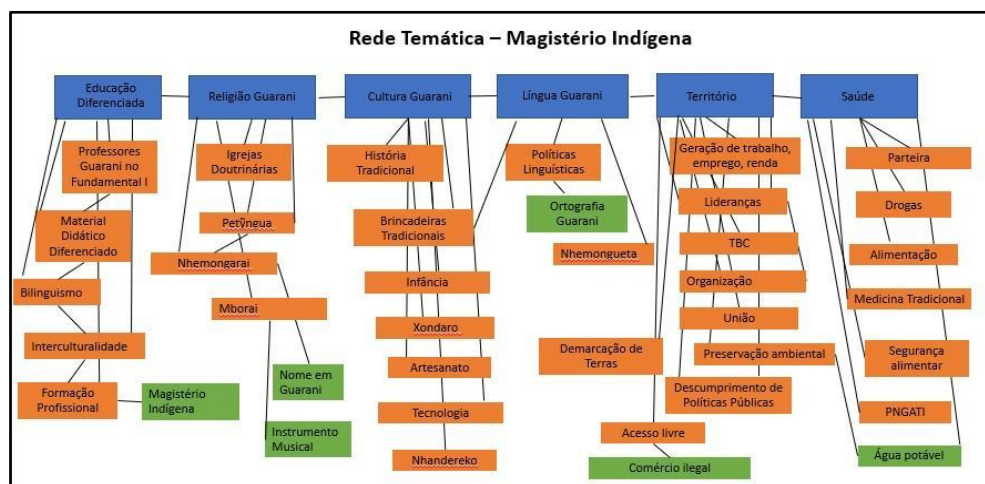
Feminino: 14

Gráfico 2: Pirâmide etária da Aldeia Sapukai

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

O levantamento demográfico foi a base para dialogar com a outra ferramenta participativa: o questionário sociocultural e o levantamento sociolinguístico. Através dos dados quantitativos, estipulou-se uma porcentagem de 15% da comunidade em que deveria ser aplicado os questionários e para serem mais precisos, deveriam respeitar uma divisão proporcional aos *joapygua*, por faixa etária e sexo.

O cruzamento de dados entre as ferramentas de diagnóstico, incluindo o mapa mental, colaboraram para levantar temas geradores referentes à cultura Guarani Mbya, assim criando a Rede Temática do Magistério Indígena, separando os temas geradores entre primeira, segunda e terceira ordem:

Figura 7: Rede Temática do Magistério Indígena Guarani do CIEGKKR

Fonte: Relatório Tempo Comunidade III 22-10 a 09-11

A cartografia colaborou para dar um melhor tratamento e qualificar os dados, pois ao nos debruçar sobre os mapas mentais e a rede temática percebemos essas objetividades e subjetividades nos temas geradores. Podemos observar os seguintes temas geradores relacionando-os com o que abordamos nos capítulos anteriores:

- a) O conceito de **Território** para o Mbya como um espaço material e simbólico essencial para a manutenção de sua cultura, tradições e organização social. Ele reflete uma visão integrada que abrange crenças religiosas, mobilidade territorial e modos de vida tradicionais, sendo tanto um meio quanto uma condição para a reprodução social dos Mbya;
- b) O **Nhandereko**, que pode ser também *Mbyareko*, reflete uma relação simbiótica com o meio ambiente, articulando práticas religiosas e princípios organizadores da sociedade Mbya. Ele influencia sua visão de mundo, interações sociais e conexão com os domínios natural e espiritual, orientando as normas de conduta e a estrutura social dos Guarani Mbya;
- c) As lutas dos movimentos indígenas, assegurou o direito à **demarcação de Terras Indígenas** pela Lei 6.001/73, consolidado pela Constituição de 1988. Esse contexto impulsionou um processo de demarcação em larga escala, no qual os Mbya do Bracuí protagonizaram a autodemarcação de suas terras;
- d) A **organização** social Guarani Mbya é estruturada em torno dos *joapygua*, **lideranças** valorizadas por sua sabedoria e experiência transmitida oralmente. Os anciãos desempenham um papel central, preservando e compartilhando o conhecimento ao longo da vida;
- e) Os Mbya possuem uma relação profunda com a Mata Atlântica, que é central para sua identidade cultural e território tradicional. Este bioma, considerado sagrado, conecta-se à sua migração histórica em busca de *Yvy Marãey*. Para estabelecer uma *tekoa*, os Mbya procuram terra fértil, **água potável** e tranquilidade, elementos essenciais para sua forma de vida. A luta da *tekoa* Sapukaí pela demarcação e reconhecimento de direitos também fortalece a preservação das áreas remanescentes da Mata Atlântica, demonstrando como a **preservação ambiental** está interligada às questões territoriais e culturais.
- f) A **PNGATI – Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas**, criada em 2012, visou garantir o direito dos povos indígenas de viver de forma autônoma e sustentável em seus territórios, promovendo o uso sustentável dos bens naturais. A implementação da política contou com a participação ativa das comunidades

indígenas, incluindo a contribuição de estudantes do magistério e metodologias participativas como a cartografia social, destacando a importância da formação desses educadores no processo.

É claro que a cartografia social tem desempenhado um papel importante no auxílio às comunidades indígenas na gestão territorial e na luta pela terra. No entanto, ao apresentarmos essas ferramentas sem promover uma discussão aprofundada com os estudantes, percebemos que não estamos aproveitando plenamente sua eficácia. O Magistério Indígena, como formação de professores, exige que os Mbya deixem de ter um papel passivo na elaboração da cartografia social, para tornarem-se protagonistas do diagnóstico sociocultural, com o objetivo de aplicá-la em suas aulas e para interpretar os mapas analógicos produzidos pelos seus estudantes.

Em 2024, no Módulo VII do Curso, com as disciplinas de Pedagogia, retornei ao Magistério Indígena, lecionando a disciplina de Material Didático. Esta experiência marcou minha primeira atuação como professor em uma disciplina do Magistério Indígena e me possibilitou dar continuidade às primeiras oficinas quando era bolsista em 2018.

4.2. Instrumentalização da Cartografia Social

Como discutido no tópico: (3.2.2. Luta pela terra, p. 43-44), fizemos uma contextualização histórica sobre o surgimento da cartografia social em um contexto voltado para auxiliar na demarcação de terras indígenas. Ela se consolidou como um instrumento que valoriza a construção do conhecimento popular, simbólico e cultural. Elaborada com base nos princípios da coletividade, a cartografia social permite que diferentes grupos sociais expressem seus anseios, perspectivas e formas de interação com o território, através do desenho.

O desenho para as culturas não letradas são importantes meios de comunicação, por isso o mapa analógico é uma metodologia privilegiada para conectar os mundos indígena e não-indígena, diferente da escrita. Assim como os mapas foram inventados antes mesmo da escrita, achamos uma conexão com a cultura Mbya, reconhecida pela tradicional oralidade, pois a necessidade da escrita foi só introduzida através da colonização.

Através dos mapas analógicos, os estudantes encontram alternativas eficientes para expressar informações sobre o local onde vivem. Segundo Kozel (2007, p. 125), o

mapa mental se configura como uma linguagem privilegiada para comunicar os aspectos constitutivos do espaço vivido e percebido pelos estudantes, sendo um recurso que proporciona ao professor os elementos necessários para trabalhar a organização mental dos aspectos importantes no cotidiano de um grupo.

Embora os estudantes do Magistério Indígena possuam algum repertório histórico com a cartografia social, reconhecemos que esse conceito pode não ser tão familiar para os estudantes do primeiro segmento. Por isso, foi necessário apresentar formas de introduzir o tema com exemplos práticos. Utilizamos publicações do Projeto Povos⁷, em uma atividade de encontrar alguns elementos nos mapas das comunidades. Estes mapas utilizados, são produzidos através da cartografia social, executado pelo OTSS, com as comunidades tradicionais de Angra dos Reis, Paraty e Ubatuba, integrando o licenciamento ambiental do Polo Pré-Sal, exigido pelo Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis - IBAMA, utilizado para defender direitos, abordar patrimônio cultural, valorizar saberes locais e promover a resistência.

Após os educandos terem contato com as cartografias do Projeto Povos, avançamos para a segunda atividade: a elaboração dos mapas analógicos. Antes de iniciar a construção, fizemos alguns apontamentos que podem ser estimulados antes da produção, que incluem:

- **Principais pontos da comunidade e do *joapygua*:** identificação dos locais mais representativos da vida comunitária.
- **Espaços de interação comunitária:** como associação de moradores, *opy*, cozinha comunitária, roça, armadilhas, pontos de captação de recursos, entre outros.
- **Espaços de lazer e locais de fobia:** mapeamento de áreas usadas para diversão ou que causam desconforto ou medo.
- **Práticas culturais e econômicas:** identificação dos espaços onde ocorrem atividades como rezas, danças, apresentações do coral, além de atividades produtivas como roças, agroflorestas, artesanato e criadouros.
- **Conflitos na comunidade:** registro de áreas onde existem tensões ou disputas internas.

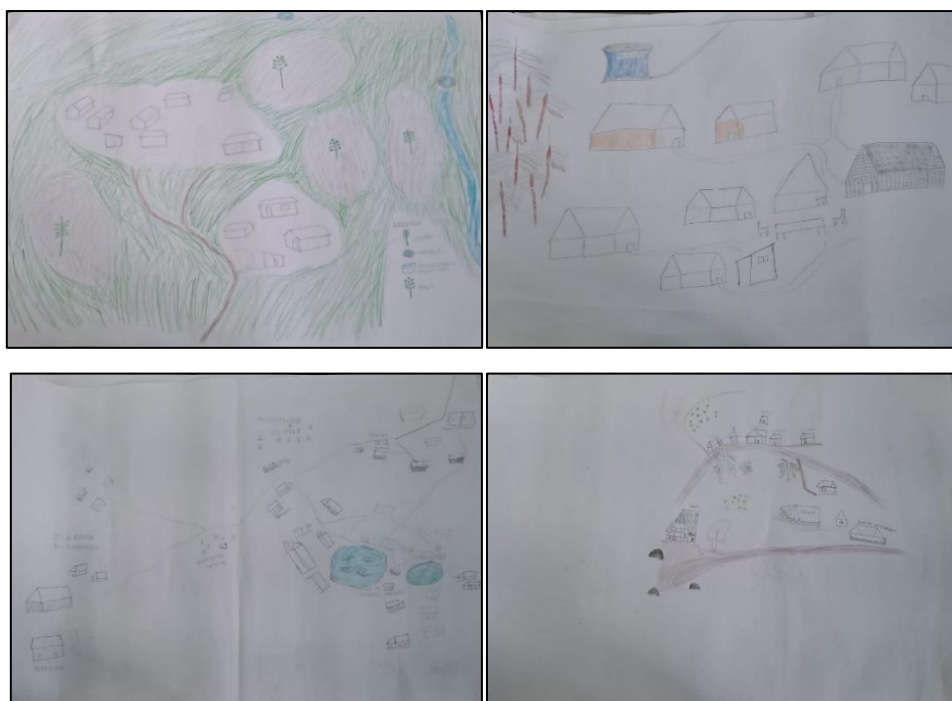
⁷ A realização do Projeto Povos é uma medida de mitigação exigida pelo IBAMA, no âmbito do licenciamento ambiental federal, da atividade de produção de petróleo e gás da Petrobras no Polo Pré-Sal. Quem executa é o Observatório de Territórios Sustentáveis e Saudáveis da Bocaina (OTSS), uma parceria entre o Fórum de Comunidades Tradicionais (FCT) e a Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz).

➤ **Levantamento demográfico:** classificação da população por gênero e faixa etária, distinguindo entre crianças, jovens, adultos e idosos.

Nesse contexto, ao refletirmos sobre os mapas analógicos criados pelos estudantes, utilizamos a abordagem da Cartografia Cognitivista, que destaca a relação entre percepção, representação cognitiva e o processo de cartografar. De acordo com Oliveira (2023), essa abordagem está ligada à teoria de cognição de Piaget, que enfatiza como os indivíduos constroem suas representações do espaço ao longo do tempo.

Os estudantes foram organizados em grupos, levando em consideração a quantidade de *joapygua* presentes na comunidade de Sapukai. Diferentemente da primeira oficina, alguns estudantes optaram por representar *joapygua* que não tinham representantes diretos em sala de aula. O resultado foram nove mapas analógicos:

Figura 8: Exemplos de mapas dos Joapygua feitos durante a segunda Oficina de Cartografia (março de 2024)





Fonte: Relatório da Disciplina Material Didático

Para abordar o conteúdo em sala, utilizamos as ideias de Harley (2009) para explicar que todo mapa é influenciado por relações de poder que determinam suas características. Quando há intenção de manipular informações para enganar grupos específicos, essas práticas são denominadas “censura cartográfica”. Harley argumenta que essas alterações, como a inclusão ou exclusão de elementos em mapas, não são erros técnicos, mas sim reflexos da natureza histórica, militar e política associada à cartografia.

Enfatizamos a importância de identificar e refletir sobre essas estruturas ocultas nos mapas, que revelam as intenções por trás de sua criação. A seguir, aprofundamos a análise desses três aspectos:

- **Geometria Subliminar** - Os mapas das civilizações antigas compartilham um elemento em comum: na produção de seus mapas, o ponto central ou a projeção escolhida reflete a visão de mundo de suas sociedades. Essa centralidade era frequentemente explicada por razões religiosas, como a ideia de que sua sociedade era “divina e escolhida”. Com o tempo, esses mapas passaram a manifestar centralidades por motivos políticos e econômicos. Assim, os mapas não apenas representam territórios, mas também influenciam o observador, sugerindo o que é o “centro” e promovendo visões exclusivas do mundo.
- **Os Silêncios dos Mapas** - Este conceito aborda as mensagens ocultas presentes nos mapas, ligadas ao que se escolhe omitir ou silenciar. A filtragem ideológica, como o apagamento de grupos étnicos, é um exemplo marcante, especialmente durante o colonialismo, quando justificativas como “terra vazia” foram usadas para legitimar ocupações. Esses silêncios reforçam narrativas de poder ao excluir certas presenças ou histórias dos mapas.
- **Representação de Hierarquias** - Este conceito sugere como os mapas podem ser manipulados para distorcer proporções e estabelecer hierarquias. O uso de símbolos aumentados ou reduzidos intencionalmente reflete interesses específicos de quem controla a produção do mapa, atribuindo maior ou menor importância a determinados elementos.

Com base nessa fundamentação, trabalhamos com os mapas analógicos criados pelos estudantes, analisando as representações mentais expressas por eles. Esse exercício serviu como uma ferramenta de investigação para compreender a interpretação e percepção que os estudantes têm do espaço. Durante a atividade, enquanto os estudantes apresentavam seus mapas, discutimos entre a turma as diferentes distorções identificadas e seus possíveis aspectos.

Ao serem questionados sobre como iniciaram a produção dos mapas, os estudantes apresentaram três abordagens distintas. Aqueles que representavam o próprio *joapygua* começaram pela *opy*, destacando a importância desse espaço como elemento central da cultura Mbya, por ser um local de decisões e espiritualidade. Outros iniciaram pela própria casa, enfatizando o papel desse ambiente como núcleo das relações diárias e familiares. Por fim, os estudantes que não pertenciam ao *joapygua* relataram que

começaram pelo caminho, ressaltando a percepção do trajeto como o elemento externo que conecta ao núcleo familiar do qual eles não pertencem.

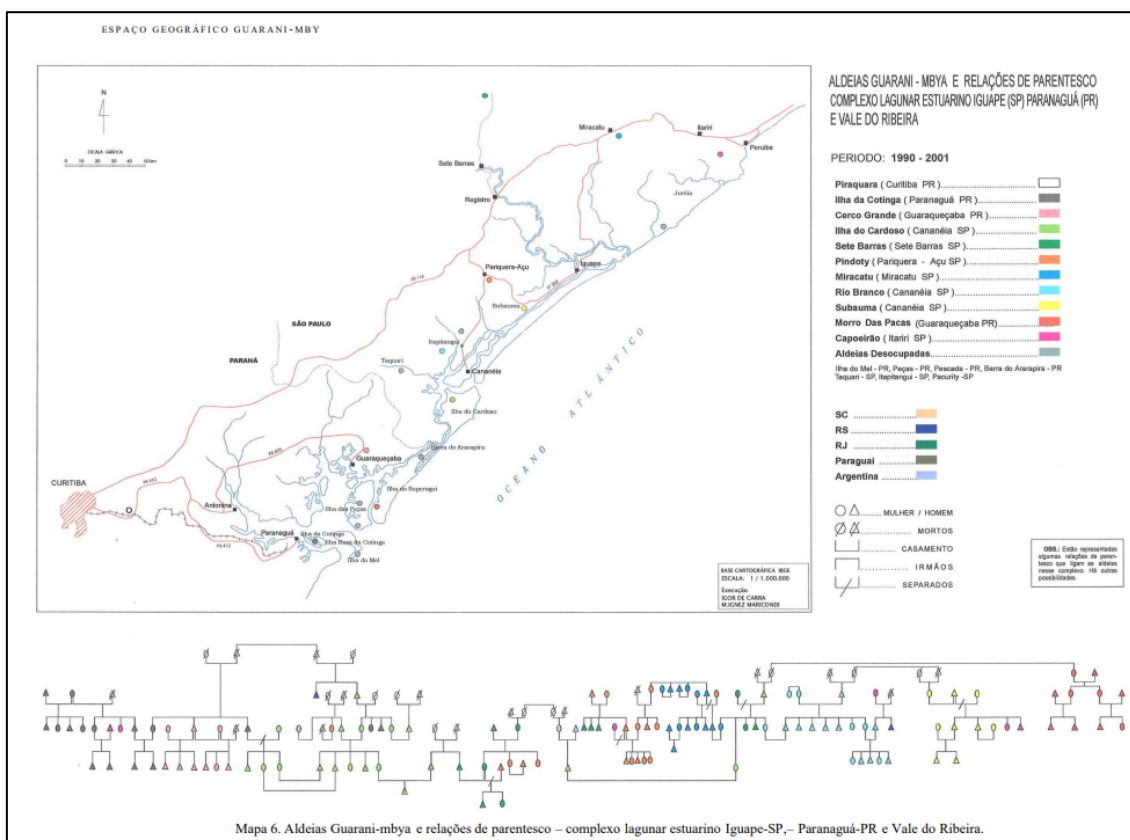
Os mapas apresentaram elementos comuns, como a presença de *opy* amplas, plantações diversificadas e agroflorestas com destaque para juçara e pupunha. Também foram representados campos de futebol espaçosos, estruturas de criação como galinheiros e tanques de peixes, além de cachoeiras e sistemas de captação de água. A vegetação aparece de forma marcante, assim como os caminhos, que estão bem-sinalizados, reforçando a mobilidade como a organização, os elementos culturais e ambientais do território, que podem dar mais qualidade ao diagnóstico sociocultural e consequentemente ao PPPI.

4.3. Demografia, Família e Ancestralidade

No início, ao abordar a questão demográfica, o objetivo principal era aprimorar os dados para o processo de diagnóstico sociocultural. No entanto, conforme discutido anteriormente, o *joapygua* representa um dos pilares organizacionais da comunidade. Por isso, a família possui grande potencial para ser destacada como um dos elementos centrais no PPPI.

Essa iniciativa se inspira em trabalhos prévios, a exemplo, os estudos como os de Ladeira (2001), que produziu um heredograma abrangendo as comunidades Mbya de São Paulo e Paraná. Esse mapa visava compreender as dinâmicas de mobilidade entre as *tekoa*, destacando as relações de parentesco.

Figura 9: Exemplo de heredograma feito por Ladeira (2001)



Fonte: Espaço Geográfico Guarani Mbya (Ladeira, 2001, p. 107)

Outro projeto relevante sobre a temática da família foi o Caderno *Joapygua Reko*, desenvolvido no âmbito do projeto "*Segurança Alimentar Indígena Guarani*". Esta iniciativa foi realizada pela Associação Comunitária Indígena Bracuí - ACIBRA, com apoio técnico do Centro de Assessoria Intercultural *Kondó* - CAIK e financiamento da Petrobras-Fome Zero.

O projeto ocorreu em dois momentos distintos: 2003, quando Eunice Pereira da Silva (Missionária de Jesus Crucificado – MJC e CAIK), desenvolveu um levantamento familiar realizado por estudantes da EJA. Esse levantamento teve como objetivo principal viabilizar o acesso ao Cartão Cidadão, precursor do programa Bolsa Família. Depois foi a atualização do levantamento, organizado pelo vice-cacique na época, Algemiro Karai Mirim, durante as oficinas do projeto pedagógico "*Joapygua Reko*" (Organização Social Guarani), em que o foco foi atualizar os dados familiares e articular ações educativas que integram alimentação e saúde à estrutura social tradicional do Mbya.

Seu objetivo foi revitalizar os hábitos alimentares tradicionais e promover o fortalecimento dos *joapygua*. Na escola, o projeto foi desenvolvido com a parceria da

escola por meio de atividades pedagógicas desenvolvidas por educadores, agentes de saúde, mulheres e lideranças. O tema gerador dessas iniciativas foi "Nutrição", buscando fortalecer a relação entre a saúde, os saberes tradicionais e a organização social dos Guarani Mbya. A publicação apresenta um levantamento detalhado das famílias pertencentes a oito joapygua, com a descrição específica dos membros que compõem o *joegua'i* (família nuclear). Por exemplo:

Figura 10: Exemplo de levantamento familiar

LEVANTAMENTO FAMILIAR	
JOAPYGUÁ 1	
I - Joegua'i 02	
(5)	Nome do Pai: Sebastião Pires de Lima Data de Nascimento: 04 de junho de 1973
(5)	Nome da Mãe: Sirlei Fernandes Data de Nascimento: 06 de maio de 1977
Filhos:	
(2)	1 - Nome: Sílvia Pires de Lima Data de Nascimento: 03 de julho de 1995
(2)	2 - Nome: Sílvia Pires de Lima Data de Nascimento: 21 de novembro de 1997
(1)	3 - Nome: Rodrigo Pires de Lima Data de Nascimento: 11 de outubro 1999 H
(1)	4 - Nome: Marcelina Pires de Lima Data de Nascimento: 31 de março de 2001 M
(1)	5 - Nome: Valdeir Pires de Lima Data de Nascimento: 31 de março 2003 H
II - Joegua'i 04	
(4)	Nome do Pai: Silvano dos Santos Data de Nascimento: 17 de junho 1986
(3)	Nome da Mãe: Alvina Pires de Lima Data de Nascimento: 28 de agosto de 1990
Filhos:	
(1)	1- Nome: Genildo dos Santos Data de Nascimento: 21 de junho de 2003 H
(1)	2- Nome: Clarice dos Santos Data de Nascimento: 13 de abril de 2005 M

Fonte: Caderno de Joapygua Reko "Organização Social Indígena Guarani Mbya (p. 9)

Após apresentar as experiências anteriores, realizamos uma atividade de levantamento populacional, iniciando com a construção de um heredograma em escala reduzida, representando aqueles que compunham o *joegua'i*. Em seguida, fomos a campo para expandir o levantamento aos *joapygua*. Ao realizarem suas tarefas, os estudantes produziram três tendências em suas representações, representadas nos seguintes exemplos:

Figura 11: Exemplos de levantamento populacional feita pelos próprios estudantes do Magistério Indígena



Fonte: Registro do próprio autor

Embora a Oficina culminou somente em uma apresentação, diversos elementos foram identificados para possíveis aplicações do levantamento populacional da *tekoá Sapukai*. Alguns exemplos discutidos incluem:

- **Combate à insegurança alimentar:** a utilização do levantamento para mapear as famílias mais vulneráveis e organizar a distribuição de cestas básicas de forma mais eficiente, semelhante ocorrido durante o período da COVID-19, que identificou 101 *joegua'i* em situação de vulnerabilidade alimentar no contexto pandêmico;
- **Valorização dos saberes tradicionais:** o mapeamento dos *xeramoi* e *xejaryi*, reconhecidos como portadores dos conhecimentos tradicionais. Em uma cultura de oralidade, esses anciãos são vistos como bibliotecas vivas e a perda de seus saberes, devido ao envelhecimento e falecimento, é um desafio crescente para a comunidade;

- **Planejamento em saúde:** como demonstrado durante a pandemia de COVID-19, um levantamento populacional detalhado poderia facilitar a coordenação de campanhas de imunização, identificação de doenças hereditárias e outros programas de saúde;
- **Educação:** o uso do levantamento para organizar e facilitar a matrícula das crianças no colégio.

Esses exemplos destacados pelos estudantes mostraram a potencialidade do levantamento populacional como ferramenta estratégica para fortalecer as políticas sociais, culturais e educacionais da comunidade e integrar o PPPI.

4.4. Oficina de materiais didáticos estritamente indígena

Iniciar oficinas de cartografia social com uma perspectiva euclidiana reflete como a forma do não indígena de pensar o espaço pode influenciar a maneira como os povos indígenas representam e percebem o território. No entanto, é importante reconhecer que eles possuem suas próprias formas de espacialização.

Em uma formação voltada ao Magistério Indígena, é essencial que os futuros professores do primeiro segmento ensinem as formas de espacialização próprias de sua cultura. Somente após compreenderem e valorizarem essas formas é que outras perspectivas, externas à sua tradição, podem ser introduzidas de maneira complementar.

Baseado nisso, a turma se desdobrou nas categorias de mapeamentos indígenas conforme classificação de Whitehead (1998 apud Breda, 2021, p. 284), que são: *I - Mapeamento astronômico, uma categoria que é intrinsecamente indígena; II - Mapeamento “encomendado” por não indígenas; e III - Ideias espaciais nativas incorporadas a mapas não indígenas, compondo a categoria de mapeamento indígena (ou colaborativo) de interesse ou influência não indígena.*

Tabela 1: Tipos de mapeamento indígena a partir de Whitehead (1998 apud BREDÁ, 2021, p. 284)

Categorias	Tipos	Características	Exemplos
Mapeamento estritamente indígena	Mapeamentos astronômicos	Intimamente relacionados ao mapeamento cosmográfico, geralmente representando o conteúdo de visões xamânicas durante o voo da alma em regiões distantes, ou representando as relações espaciais codificadas na tradição telúrica	Um tema muito registrado é a ligação da terra e do céu em um complexo sistema cosmográfico, no qual o desenho das características terrestres é refletido de perto nos padrões de estrelas no céu.
Mapeamento indígena (ou colaborativo) de interesse ou influência não-indígena	Mapeamentos “encomendados” por não indígenas	No período colonial, muitas dessas informações eram literalmente extraídas sob ameaça de morte ou tortura e tinham como finalidade estrita o mapeamento das terras “conquistadas”	Tinham o objetivo de obter informações geográficas como de trabalho missionário, conquista militar, demarcação de fronteiras e a busca por vários recursos naturais como minerais, cacau e borracha
		Recentemente, tais informações são oferecidas “voluntariamente”, para etnógrafos e antropólogos	Muitos pesquisadores solicitam mapas de povos indígenas para estudos cosmológicos.
	Ideias espaciais nativas incorporadas aos mapas não indígenas	Elementos ou grafias que despertam a curiosidade dos observadores não indígenas e que são incorporadas.	Há um interesse principalmente na representação gráfica das relações espaciais telúricas.

Fonte: Elaborado por Breda (2021).

Foi proposto a turma uma Oficina com o objetivo de criar uma sequência de aulas que incluísse um conjunto de atividades voltadas à produção de um material didático, estritamente indígena. Quatro grupos foram formados, e as propostas desenvolvidas por eles podem ser classificadas em três abordagens principais, que descreveremos a seguir.

4.4.1 *Xondaro*

O primeiro grupo abordou a dança/luta do *Xondaro*, a expressão tradicional que prepara os guerreiros Mbya para a vida, como destacamos inicialmente (*Nheemongarai e a infância Mbya*, p. 18-20). Essa prática possui múltiplas funções: esportiva, religiosa e lúdica. O *Xondaro* simboliza a força e a proteção do grupo, funcionando também como uma manifestação cultural e espiritual que reafirma a identidade e os valores coletivos da comunidade.

Os estudantes apresentaram uma sequência de aula. Inicialmente, planejaram uma visita à *opy* para conversar com o *xeramoi*, que compartilharia histórias antigas sobre o *Xondaro* e sua origem, valorizando a transmissão oral do conhecimento tradicional. Em seguida, propuseram uma atividade prática para ensinar os diferentes movimentos do *Xondaro* e seus significados. Por final, seriam debatidas e explicadas as qualidades essenciais de um *Xondaro*: velocidade, boa visão, um corpo saudável, leveza, habilidade para levar mensagens, papel de guardião e força.

Figura 12: Plano de aula do Xondaro

XONDARO

1 O XONDARO PODEMOS LEVAR PRA SALA DE AULA
E TRABALHAR COM OS ALUNOS.

2 FAZER UMA VISITA A CASA DE REZA E CHAMAR
UM XERAMÔI, PRA CONTAR AS HISTÓRIAS DE COMO
OS XONDAROS DE ANTIGAMENTE SE COMPORTA-
VAM, E PORQUE A DANÇA SURTIU.

3 DEPOIS DAS HISTÓRIAS DO XERAMÔI FAZER
ATIVIDADES FÍSICAS COM OS ALUNOS,
DEPOIS PEDIR PARA OS ALUNOS IDENTIFICAR
OS MOVIMENTOS E SABER EM QUE SITUAÇÃO
SE DEVE UTILIZAR.

5 AGILIDADES DOS XONDAROS

- VELOCIDADE
- VISÃO BOA
- CORPO SAUDÁVEL
- LEVEZA
- MENSAGEIRO
- GUARDIÃO
- FORÇA

31/04
Xidan
Dirceu

individualista. Nesse contexto, os sonhos são vistos como manifestações privadas, com pouca ou nenhuma relevância para o coletivo.

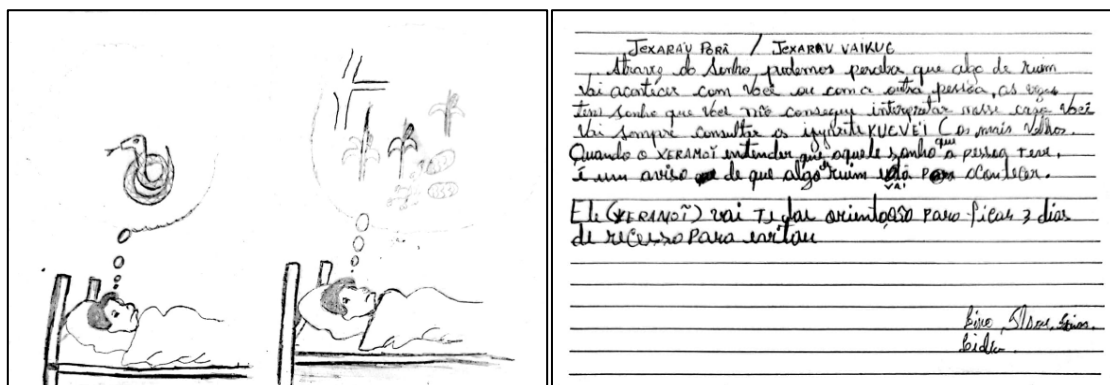
Enquanto algumas tradições indígenas reconhecem os sonhos como caminhos fundamentais de aprendizado e orientação, eles são mais do que simples imagens da mente, são meios para compreender a vida, resolver problemas e se conectar ao mundo. Para Krenak (2019, p. 25), o sonho ultrapassa a experiência onírica comum, sendo uma prática disciplinada que oferece direcionamento para as escolhas diárias e está profundamente ligada à cosmovisão e à formação cultural de diferentes povos. Segundo ele, os sonhos proporcionam autoconhecimento, inspiração e solução para desafios práticos, refletindo uma interação profunda com o mundo e com outras pessoas.

Com a sociedade Mbya não é diferente, os sonhos são tratados como parte integral da sua cosmovisão e espiritualidade, em relação à orientação e organização do seu território e as práticas culturais. A relação dos *Mbaekuaa 'vae* (líderes espirituais) com a capacidade de *exarau* (sonhar) e prever os *exãa* (acontecimentos) com as habilidades de associar ao saber revelado e a conexão com o mundo espiritual (Ladeira, 2001, p. 32-33). Os sonhos são descritos como formas de acessar orientações divinas e manter a conexão entre o mundo terreno e o espiritual, mostrando fundamentais na busca por equilíbrio e continuidade cultural.

Como abordado no tópico “*O caminhar em busca da Yvy Marãey*”, do Capítulo 1, foi por meio dos sonhos que os *yvyraiija* receberam revelações sobre os caminhos para *Yvy Marãey*. Essas mensagens continuam refletindo, até o presente, na orientação, organização e distribuição espacial do povo Mbya.

Com base na força simbólica do sonho, os estudantes desse grupo desenvolveram uma sequência didática sobre a cartilha dos *jexarau* (sonhos). O objetivo foi explicar sua importância como meio de comunicação com o mundo espiritual, destacar o papel dos rezadores na interpretação das revelações e orientar sobre as práticas que devem ser adotadas.

Figura 13: Sequência didática sobre os *jexarau*



Fonte: Relatório de Material Didático

Os estudantes apresentaram o planejamento da sequência didática, que inclui uma visita aos *xeramoi* e *xejaryi* para uma roda de conversa sobre a interpretação dos sonhos e a observação de sinais que podem antecipar eventos, classificados como *porã* (bons) ou *vaikue* (ruins). Após a conversa, a próxima etapa seria a produção de textos e desenhos destacando como identificar os sinais básicos dos sonhos, para se organizarem melhor até a busca de melhores orientações dos rezadores.

4.4.3 Ara, o céu Guarani

Por final, os dois últimos trabalhos podem se complementar pois eles trabalham a organização social dos Mbya através dos ciclos naturais. Ao contrário da concepção ocidental de um calendário com datas fixas e eventos históricos, os Mbya são guiados pelas percepções das estações, pelos ciclos da lua e pelos preceitos religiosos que regem as atividades cotidianas.

E existe um calendário, um calendário que prevê o início do ano e o fim do ano, porque a identificação dos doze meses do ano é diferente do conhecimento de vocês. Então, tem as leis indígenas, e isso não só para fazer a casa, as roças, mas também o conhecimento de quando caçar, quando pescar. (Ladeira, 2001, p. 169)

O ano do Mbya é dividido em duas grandes estações: *Ara Pyau* (Tempo Novos) e *Ara Yma* (Tempos Antigos), respectivamente:

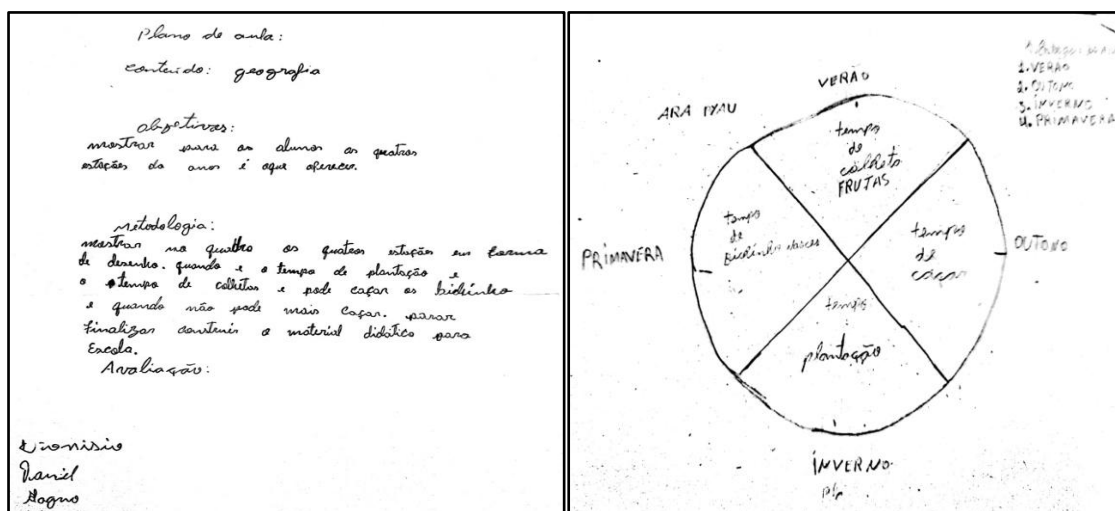
- ***Ara Pyau*** começa com *yvyty* (ventos fortes) e é marcado pelo calor e a preparação para a agricultura e pesca.
- ***Ara Yma*** marca o início do frio, com temperaturas baixas e a diminuição da atividade agrícola.

É *jaxy* (lua) desempenha um papel importante na organização do calendário, através das fases lunares tendo relação direta com as atividades de subsistência, como o plantio, a caça, a pesca e até o período da mobilidade.

Em cada volta, a lua (*jaxy*) estará assim: *Jaxy ray ou jaxy pyau* (lua nova) é a primeira lua, onde “ray significa pequeno, filhotinho, novinho”; *Jaxy endy mbyte* (lua crescente) significa “lua de brilho pela metade”; *Jaxy oua guaxu* (lua cheia), é quando a “lua está com a cara grande”; *Jaxy nha pytũ* (lua minguante), é “quando a lua já não vem na noite”. Em cada volta, *jaxy* (lua) vai aparecer com suas formas e isso vai acontecer em *ara pyau* (verão) e em *ara yma* (inverno). (Ladeira, 2001, p. 170)

- ***Jaxy Ray***: Início dos ciclos, momento de iniciação de várias atividades, como a pesca e os primeiros plantios.
- ***Jaxy Endy Mbyte***: Momento de preparo e manutenção das roças.
- ***Jaxy Ouá Guaxu***: Período de colheita, principalmente de milho e batata doce.
- ***Jaxy Nha Pytũ***: Ideal para o plantio de determinadas culturas e para o trabalho de carpir e caçar.

Figura 14: Sequência didática sobre calendário *Ara Pyau* e *Ara Yma*



Fonte: Relatório de Material Didático

A importância das percepções sobre as estações motivou o grupo a criar uma sequência didática para compreender o comportamento dos animais e o ciclo da agricultura, determinado pelas fases da *jaxy* e pelas estações. Além de abordar práticas como a caça e a colheita, a sequência também destaca a relação dessas atividades com os

rituais, como o plantio do *avaxi etei* (milho sagrado), que é central na organização da vida dos Mbya.

O plantio do milho ocorre de forma cíclica e é fundamental para o ritual do *Nheemongarai*, realizado durante o *Ara Pyau*. Além disso, o ritual inclui o batismo das crianças e o benzimento das sementes, reforçando a conexão entre o ser humano, o meio natural e os ciclos espirituais, momento em que os *Nheeru ete* (verdadeiro pais das almas) revelam os nomes/almas dos *kyringue*.

Relacionando com a outra Sequência Didática: *Tery*, que descreve o caminhar do sol e a formação das regiões celestes que influenciam a orientação espacial e espiritual das comunidades Mbya. Os *Nhee Ru Tu* (pais das almas) governam *yvy vai* e controlam as forças do mundo a partir de *Nhanderu retã*, *yvy marãey* (cinco regiões celestes). Cada região está associada a um *Nhanderu* e a sua respectiva “morada” espiritual. (Ladeira, 2001, p. 151)

práticas educativas voltadas para o fortalecimento cultural, mas também exprimem o que há de mais legítimo e profundo na cosmovisão Mbya, ressaltando a conexão intrínseca entre o humano, o sagrado e o meio natural.

4.5. Estudos de uma Nova Visão de Área de Geografia com os professores indígenas

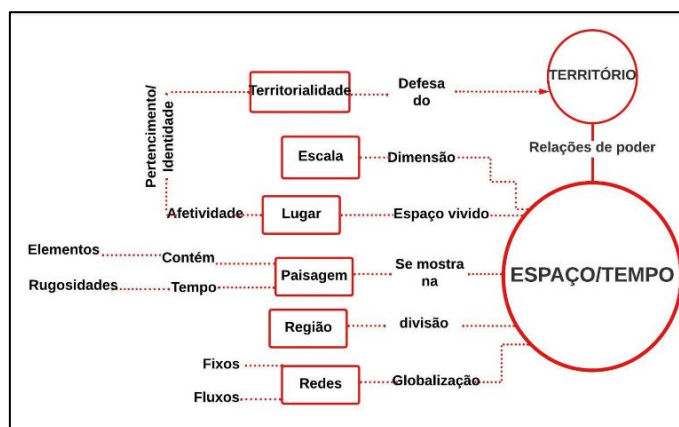
A formação continuada de professores é um espaço fundamental para a socialização das metodologias desenvolvidas pelos educadores. O Programa “Escolas do Território” tem contribuído com suporte pedagógico, antropológico e linguístico para os professores e professoras do primeiro e segundo segmento do Colégio Indígena. As formações continuadas estavam paradas desde 2016 devido a conflitos com a antiga gestão do colégio. No entanto, em 2024, com a mudança na gestão, novas possibilidades foram abertas para o retorno dessas formações.

Como parte da metodologia desenvolvida pelo Programa "Escolas do Território", iniciamos a etapa de estudo sobre uma nova abordagem para o ensino de Geografia. Em 2024, foram realizados encontros de formação continuada voltados para professores do primeiro segmento.

No primeiro encontro, discutiu-se a constituição epistemológica da Geografia como área do conhecimento e sua consolidação no currículo escolar brasileiro e suas tendências pedagógicas alinhando-se ao que foi apresentado no *tópico 3.1* (p. 37-40) do Cap. 3

Em seguida, foram apresentados os Conceitos Integradores da Geografia. Esses conceitos, também chamados de Unificadores, são fundamentos pois acompanham a trajetória acadêmica do estudante, desde a escola até a universidade. O livro *Currículos Diferenciados das Escolas indígenas, quilombolas e caiçaras: Política e Metodologia* (2019) foi utilizado nesta etapa, pois reúne as definições conceituais mais aceitas na área da Geografia, como: *Espaço, Lugar, Paisagem, Região, Território, Escala e Rede*. Mesmo com a experiência dos professores em sala de aula, foram apresentados exemplos que demonstram como eles podem desenvolver conteúdos de Geografia com base em cada um desses conceitos.

Figura 16: Mapa Conceitual dos Conceitos Integradores de Geografia



Fonte: Produzido pelo próprio autor

No segundo encontro, a abordagem foi mais prática. Propôs-se que os professores e professoras escolhessem um bloco temático que compõe a rede temática (Figura 6, p. 58) e o associassem aos conceitos de Geografia, com o objetivo de elaborar uma sequência de aulas.

➤ **Professor Daniel:** Selecionou o tema gerador: Artesanato. O objetivo da sua aula era ensinar aos estudantes sobre os bens naturais utilizados na fabricação de artesanatos e como retirá-los de forma sustentável, questionando e construindo conhecimento a partir das experiências prévias dos alunos. O conceito que ele utilizou foi: *Paisagem*, pois segundo o professor, a paisagem serve para representar os espaços dos processos da produção do artesanato.

Contribuímos com outros conceitos que podem enriquecer a produção das sequências de aulas. Explicamos que o *Espaço*, sendo o principal objeto de estudo da Geografia, está diretamente relacionado à interação entre sociedade e meio ambiente. Assim, ele se torna o ponto de partida fundamental para a construção de todas as aulas de Geografia.

O conceito de *Lugar* também foi recomendado, pois trabalha com os conhecimentos prévios dos alunos. Ele permite explorar a relação deles com o meio e os bens naturais utilizados no artesanato local, identificando quais artesanatos já viram ou produziram na comunidade, de onde vêm os materiais e como o artesanato reflete a identidade cultural do lugar. Isso reforça a conexão entre a comunidade e o ambiente.

Já o conceito de *Região* explica como diferentes regiões possuem características específicas que influenciam os tipos de artesanato e a distribuição de matérias-primas, como *taquara*, *caixeta*, entre outros materiais.

➤ **Professor Claudio:** Selecionou os temas: Território (mobilidade territorial). Sua proposta pedagógica aborda a busca pela “Terra Sem Males” e destaca a importância do ato de caminhar para o povo Guarani, explorando aspectos sociais e culturais. Ele também relaciona esses temas à Mata Atlântica, observando as espécies exóticas presentes no bioma. O conceito de *território* foi utilizado para trabalhar a abrangência do território Mbya, evidenciando a mobilidade como parte de sua territorialidade. A proposta se baseou no material da cartilha do Projeto GATI.

Na parte das contribuições, foram abordados outros temas geradores que podem ser relacionados ao projeto pedagógico, como organização social, manejo, nhandereko e cultura. Também foi destacado que o conceito de *Lugar* pode contribuir para refletir sobre os caminhos percorridos pelos Mbya, seus significados culturais e religiosos, além das transformações nos lugares onde se estabelecem e sua interação com o bioma da Mata Atlântica.

O conceito de *Rede*, embora mais complexo, foi apontado pelos próprios professores como uma forma de compreender os fluxos de integração entre as diferentes *tekoá* ou as redes que evidenciam os impactos das espécies exóticas, incluindo a chegada do *juruá*.

➤ **Professor Dirceu:** Também selecionou o tema Território e Acesso Livre. A sua atividade consistia em levar os estudantes para uma caminhada por seus *joapygua*, observando seus caminhos internos e acessos, proporcionando um conhecimento mais amplo sobre o espaço que habitam. O professor foi mais ousado e utilizou vários conceitos: *Território*, *Redes*, *Lugar* e *Região*.

O professor utilizou o conceito de *território* que podem analisar como as relações de poder no *joapygua* influenciam o cotidiano dos estudantes. Utilizou o conceito de *rede* para que possa mostrar as conexões dos caminhos na *tekoá*, observando como esses caminhos facilitam o fluxo de pessoas, informações e as relações entre diferentes lugares. Com o conceito de *lugar*, o professor pode investigar quais espaços os estudantes mais se identificam, como os de lazer, e quais eles têm repulsão, como os espaços de fobia. O conceito de *região* pode ser usado para que os estudantes separassem a *tekoá* em regiões, de acordo com as características que eles mesmos identifiquem.

Após a apresentação, foi um momento oportuno para exemplificar o conceito de *escala*, relacionando a proposta do professor Claudio com a do professor Dirceu. A questão da mobilidade foi observada em diferentes escalas: no trabalho do professor

Claudio, a escala é mais ampla, tratando da extensão e distribuição do território Mbya, enquanto o do professor Dirceu aborda a mobilidade em uma escala mais local, focando na mobilidade da *tekoá* Sapukai.

➤ **Professor Lenilson**, ao contrário dos outros professores, que estão no Magistério Indígena, optou por trabalhar a temática do nome na Língua Guarani. Seu objetivo foi promover uma conversa sobre o significado dos nomes dos estudantes, sua relação com a identidade de cada um e a missão de cada indivíduo na terra. O professor expressou sua preocupação com a morte dos rezadores e a falta de renovação daqueles que têm o papel de identificar os espíritos das crianças.

O conceito de *Região* foi escolhido para este trabalho, sendo essa a primeira vez na formação em que um conceito de Geografia foi aplicado a algo exclusivamente religioso. A aplicação de *região*, neste caso, faz referência às “regiões celestiais”, onde se localizam as moradas sagradas dos deuses e de onde as almas vêm.

5. MATERIAL DIDÁTICO BILINGUE

A falta de materiais didáticos específicos que abordem o contexto cultural e linguístico da etnia Mbya, somada ao baixo investimento do poder público em recursos financeiros e formação técnica dos profissionais que atuam educação escolar indígena, gera um cenário de desigualdade educacional e apagamento cultural. Nesse contexto, a universidade pública se apresenta como uma alternativa de tecnologia social que pode propor ajuda para o enfrentamento dessas dificuldades.

Neste capítulo, discutiremos como o Mapa Digital revelou-se uma ferramenta interdisciplinar com grande potencial, sendo o ponto de partida para diversas oficinas que conectaram cultura e território no *tekoa* Sapukai. Para criar um material didático baseado no contexto cultural e linguístico dessa comunidade, seguimos os princípios políticos e teórico-metodológicos de Nobre (2019), que orientam processos de revitalização, fortalecimento e recuperação da cultura, língua e território indígenas.

Além disso, utilizaremos como referência o livro “Cartografias Sociais e Território” de Acseirad (2008), que apresenta experiências de Tecnologias de Informação Espacial – TIEs em experiências de mapeamentos participativos. Essas práticas mostram como essas ferramentas podem ser usadas para fortalecer a luta pelo território e contribuir para aplicar em um contexto criação de materiais didáticos que valorizem a cultura local.

5.1. O Mapa Digital

O acesso às tecnologias digitais desafia o monopólio tradicional do capital na produção e difusão de inovações. Isso não ocorre de forma espontânea, é possível compreender essa dinâmica por meio das contradições inerentes ao capitalismo: enquanto o capital busca expandir-se por meio da comercialização de inovações, ele também possibilita, ainda que de maneira limitada, que populações excluídas acessem essas tecnologias e elas utilizam em benefício próprio:

Aqui, a produção do novo e o uso e a difusão do novo deixam de ser monopolizados por um capital cada vez mais concentrado para pertencer ao domínio do maior número, possibilitando afinal a emergência de um verdadeiro mundo da inteligência. Desse modo, a técnica pode voltar a ser o resultado do encontro do engenho humano com um pedaço determinado da natureza – cada vez mais modificada –, permitindo que essa relação seja

fundada nas virtualidades do entorno geográfico e social, de modo a assegurar a restauração do homem em sua essência. (Santos, 2000, p. 80)

O aumento do acesso às TIEs desde o início dos anos 2000 desafiou o monopólio estatal e científico sobre o mapeamento. Ferramentas como SIGs, GPSs de baixo custo e softwares de análise de imagens remotas passaram a ser utilizadas por povos marginalizados, como os indígenas, para reivindicar seus direitos e dialogar com o Estado (Acselrad, 2008, p. 71).

Correia (2007, apud Acselrad, 2008, p. 24) destaca que os mapeamentos participativos em comunidades indígenas brasileiras evidenciam uma diversidade de abordagens, refletindo as especificidades culturais, ambientais e territoriais desses povos. Termos como "etnomapeamento" e "cartografia social" indicam práticas que vão além da simples localização geográfica, abordando usos tradicionais dos recursos e formas de ocupação territorial. Essas metodologias fortalecem a autonomia das comunidades, permitindo-lhes protagonizar a gestão de seus territórios e ampliar sua legitimidade frente às demandas institucionais e sociais.

Esse cenário está alinhado ao conceito de produção da necessidade descrito por Illich (1983, apud Acselrad, 2008, p. 75), que aponta como as tecnologias, ao se tornarem indispensáveis, moldam práticas e relações. No entanto, o uso das TIEs também ilustra o paradoxo destacado por Tenner (1996, apud Acselrad, 2008, p. 75). Apesar de seu potencial emancipador, elas podem induzir dependências e impactos não lineares. Por exemplo, caso as comunidades não se apropriem dessas tecnologias, correm o risco de terem seus territórios mapeados por entidades externas; contudo, ao utilizá-las, podem enfrentar desafios relacionados à vigilância ou à exclusão.

Nossa pesquisa-ação não tem a pretensão de resolver esse paradoxo, mas sim de contribuir na promoção do protagonismo da comunidade de Sapukai nesse processo, mediando sua relação com as TIEs. Reconhecemos que essas tecnologias fazem parte da realidade concreta das gestões territoriais. Nesse sentido, apresentamos ferramentas básicas, para explorar seu potencial pedagógico e elaborar um material didático que reflita a cultura e o território da comunidade de Sapukai.

Os mapas digitais, com sua capacidade interativa, se destacam como ferramentas dinâmicas e em constante atualização, o que os diferencia dos materiais didáticos impressos, frequentemente desatualizados devido à falta de produção contínua, como no caso da comunidade de Sapukai. Segundo Joliveau (2008, p. 41), os mapas digitais não

são elementos fechados, mas sim "mapas abertos", em progresso, são comuns em ferramentas de cartografia interativa na internet, como Google My Maps e Google Earth.

Para iniciarmos um processo de produção didática em uma escola indígena, Nobre (2006) sugere que devemos seguir alguns princípios político-pedagógicos e teórico-metodológicos, como:

I. Princípios Político-pedagógicos:

- a) A produção de material didático deve estar inserida no âmbito de um processo maior de discussão do PPP – Projeto Político Pedagógico da Escola, no sentido de que ele cumpra o papel de fortalecer os princípios educativos elegidos e seja coerente com a tendência pedagógica adotada;
- b) A produção deve estar atrelada a uma Política Linguística definida pela comunidade educativa e pela escola no seu Currículo, onde esteja claro o papel da Língua Indígena (ou da comunidade) e da Língua Portuguesa nesse processo;
- c) Deve estar também condicionada à manutenção e fortalecimento da Língua Indígena no ambiente escolar e fora dele;
- d) Deve também ser um elemento fundamental no processo de formação continuada dos professores envolvidos na sua produção;
- e) Os produtos construídos devem preservar o caráter sócio-cultural de uso da Língua na escola ou na comunidade, garantindo serventia e valor social ao material.
- f) Devem privilegiar a autoria coletiva, e mesmo que reconheça as autorias individuais, que o seja para valorizar a função coletiva e social do material produzido;

II. Princípios Teórico-metodológicos:

- a) A produção de material didático deve estar condizente com as estratégias metodológicas adotadas pelos professores no seu processo de construção curricular;
- b) A produção deve ser coerente com os princípios de construção coletiva do currículo da escola, expressando dialeticamente a articulação entre produção de conhecimento e conteúdo escolar;
- c) Deve privilegiar conceitos integradores/unificadores de cada área do Currículo, valorizando processos inter e supradisciplinares fundamentais na produção de conhecimento, e não priorizar conteúdos escolares programáticos;
- d) Deve se sustentar em processos coletivos de produção, como em Oficinas formativas, com assessoria pedagógica, linguística e antropológica. (p. 16-17)

O material didático começa de forma processual e espontânea, utilizando mapas analógicos (figura 5, p. 52) criados pelos estudantes do Curso de Magistério Indígena durante a etapa de produção do diagnóstico sociocultural, para o PPPI do Colégio Indígena. É essencial destacar que não há hierarquização entre mapas analógicos e digitais; a escolha depende de uma mediação para se identificar o momento mais adequado do processo de trabalho para cada formato. O uso do mapa analógico atendeu ao propósito já discutido no Capítulo 4, evidenciando sua relevância dentro do contexto de diagnóstico sociocultural que foi abordado.

Os mapas digitais, além do seu caráter interativo, possuem um grande potencial para trabalhar de forma interdisciplinar permitindo que esses mapas sejam utilizados em

conjunto com diversas áreas do conhecimento. Essa abordagem reforça a necessidade de se abandonar trabalhos isolados, incentivando a colaboração no qual Jovliveau (2008, p. 67) refere como “equipes multidisciplinares”, como a geomática⁸, que busca integrar diferentes disciplinas para superar os desafios da gestão territorial participativa, destacando os mapas digitais como instrumentos para a construção de saberes compartilhados e reflexões para questões locais, alinhando-se a princípios político e teórico-metodológicos para produção de um material didático, como os que defendemos no Programa "Escolas do Território".

Iniciamos com a primeira oficina, que consistiu na compilação de dados dos mapas analógicos junto com a base de dados já produzida pelo OTSS. A base do OTSS, disponível no *Google Earth*, incluía a localização e o perímetro das demarcações das comunidades tradicionais pertencentes ao FCT nas cidades de Angra dos Reis, Paraty e Ubatuba. Dessa base, utilizamos apenas o perímetro da TI de Sapukai, as casas de alguns comunitários e suas *kokue*.

O diferencial foi a contribuição dos estudantes, que adicionaram informações importantes ao cruzar os dados com os mapas analógicos. Dentro do perímetro da aldeia Sapukaí, foram inseridos: 1) As demarcações dos *joapygua*; 2) Os principais pontos indicados pelos Guarani; 3) O mapeamento dos *xeramoi* e *xejaryi* e a demografia por *joapygua*.

Esse trabalho inicial serviu como base fundamental para as próximas oficinas, integrando diferentes áreas do conhecimento. A partir daí, as oficinas seguintes foram desenvolvidas em colaboração com alguns professores de diferentes campos do conhecimento, como Geografia, Artes e Linguística, para alimentar o mapa digital com novas camadas de informação. Nos próximos tópicos, vamos explorar essas oficinas, não em ordem cronológica, mas de maneira relacional, destacando como elas se conectam e se complementam.

5.2. Oficina de Fotografia: Artes, Percepção e Paisagem

⁸ Geomática é um campo de estudo que envolve a coleta, processamento e interpretação de dados geográficos. A palavra é formada pela junção de "geo-" e "informática". A geomática é utilizada em diversas áreas, como engenharia, planejamento urbano, conservação ambiental, gerenciamento de florestas e monitoramento de sistemas planetários.

Com o objetivo de alimentar o mapa digital com imagens que representassem as paisagens e os elementos significativos da aldeia, por eles escolhidos, foi proposta uma Oficina de Fotografia para os estudantes do Curso de Magistério Indígena. A atividade, ministrada pela professora e fotógrafa Rita Rocha na disciplina de Artes, buscou instrumentalizar os estudantes com técnicas básicas de fotografia, ao mesmo tempo em que incentivou a autonomia deles na escolha do que registrar.

A professora, fez um contraponto utilizando técnicas básicas, como:

- O uso adequado da luz e sua importância na construção da imagem;
- O enquadramento com a aplicação da “regra dos três terços”;
- O posicionamento do fotógrafo em relação à distância focal;
- A composição, inspirada em Cartier-Bresson, abordando simetria, luz e sombra, profundidade de campo e padrões.

Figura 17: Os estudantes praticando os elementos básicos da fotografia



Fonte: Relatório da Oficina Básica de Fotografia na aldeia Sapukai

Além das técnicas fotográficas, a professora Rita Rocha destacou a importância de exercitar um olhar atento e sensível, tanto para a visão ampla da paisagem quanto para os detalhes do cotidiano. Os estudantes foram encorajados a refletir sobre o que é comum ou incomum em seu ambiente, o que faz sentido em suas vivências e como poderiam expressar isso através das fotografias. Essa abordagem exercitou e estimulou que os estudantes desenvolvessem uma percepção mais crítica e afetiva do espaço que habitam, fortalecendo a noção de pertencimento e valorizando suas narrativas pessoais e coletivas.

Após a parte teórica, os estudantes foram divididos em seus respectivos *joapygua* para praticar as técnicas aprendidas. Eles fotografaram elementos que consideravam

importantes ou significativos em suas comunidades, exercitando um olhar único, marcado pela perspectiva de quem vive e convive com aquela realidade.

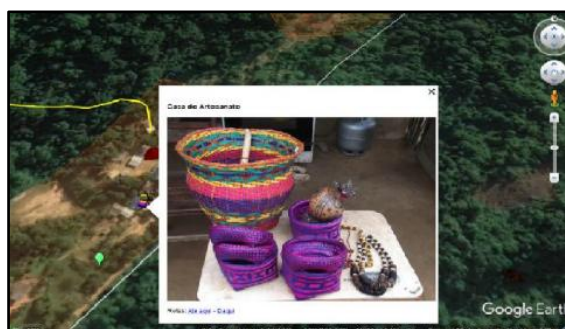
Figura 18: Os estudantes tirando foto em seus *joapygua*



Fonte: Relatório da Oficina Básica de Fotografia na aldeia Sapukai

De volta à sala de aula, os estudantes apresentaram suas fotografias, compartilhando as escolhas e os significados por trás de cada imagem. Por fim, os alunos selecionaram as fotos que seriam incorporadas ao mapa digital, relacionando-as com os pontos geográficos mapeados. Essa inclusão não apenas enriqueceu o mapa com uma camada visual, mas também trouxe uma dimensão humana e cultural, transformando-o em um instrumento de valorização das narrativas e vivências das comunidades.

Figura 19: Seleção das fotos produzidas pelos estudantes e a inclusão no *Google Earth*



Fonte: Relatório da Oficina Básica de Fotografia na aldeia Sapukai

A Oficina de Fotografia, portanto, mostrou-se uma ferramenta poderosa para integrar Arte, Geografia e Tecnologia. Ao capturar e compartilhar imagens de seus *joapygua*, os estudantes não apenas desenvolveram habilidades técnicas, mas também fortaleceram sua conexão com o território e contribuíram para uma cartografia mais sensível e representativa de suas realidades. Na oficina seguinte, os participantes

trabalharam na adição de figuras aos marcadores do mapa digital, ampliando momentos para observar a representação simbólica do território mapeado

5.3. Oficina de Desenho: Criando Signos para os marcadores do Mapa Digital

A disciplina pedagógica “Reflexão Crítica de Geografia” foi ministrada pelo professor Licio Monteiro. A atividade começou com uma introdução aos conceitos de “Paisagem” e “Território”, para contextualizar o trabalho que seria desenvolvido. Os estudantes foram incentivados a refletir sobre como suas percepções do território que poderiam ser traduzidas em representações gráficas.

Em seguida, os estudantes partiram para a prática, realizando dois exercícios. O primeiro foi produzir desenhos de paisagens próximas ao colégio, essa etapa permitiu que os estudantes exercitassem um olhar atento sobre o ambiente ao seu redor, identificando elementos significativos que mereciam ser representados. O segundo exercício focou em medidas e escalas para a projeção cartográfica. Os estudantes se dividiram e mediram diferentes áreas do colégio utilizando seus passos como unidade de medida. Em seguida, transformaram esses dados em uma projeção do colégio, aplicando a escala cartográfica.

Depois, a oficina avançou para a análise de mapas. Em grupos, os estudantes examinaram diferentes tipos de mapas, seguindo um roteiro para identificar objetos e elementos cartográficos. Essa atividade ajudou a ampliar a compreensão dos estudantes sobre como as informações espaciais são organizadas e representadas visualmente.

Todas essas atividades formaram uma sequência didática voltada para a sensibilização dos estudantes em relação aos elementos da linguagem cartográfica. Essa base preparatória contribuiu para próxima atividade: a confecção das representações gráficas que seriam utilizadas como ícones no mapa digital, que se deu desta forma:

- Cada estudante selecionou os pontos da aldeia que mais interessavam e confeccionaram os desenhos para os marcadores registro no mapa;
- Com base nos mapas analisados, foram feitas marcações similares pelos estudantes sobre: áreas de manejo, sítio arqueológico e antigo local onde era a aldeia;

➤ Depois deu-se pelo mediador o tratamento das artes dos ícones produzidos pelos estudantes, utilizando o site *Remove*⁹ para tornar os fundos das imagens transparentes e introduzi-los na plataforma do Google Earth:

A Oficina de Desenho para a criação de signos no mapa digital foi o momento que permitiu que os estudantes expressassem suas percepções e conexões com elemento culturais do território na forma visual e simbólica. A atividade pode ser observada teoricamente pela *Semiologia Gráfica*¹⁰, proposta por Bertin (1962 apud Girardi, 2011), e pela abordagem da *Délégation Interministérielle à l'Aménagement et à la Compétitivité des Territoires* - DATAR¹¹, que enfatiza a iconografia como expressão de relações afetivas, políticas e simbólicas com o território (Debarbieux, 2003 apud Jovieau, 2008, p. 62). Essas perspectivas destacam a importância dos signos como ferramentas de comunicação visual, capazes de traduzir conceitos complexos e subjetivos em representações gráficas.

De acordo com Fiori (2020), o signo é um elemento fundamental na comunicação visual, especialmente na cartografia, pois ele permite a representação de objetos, ideias ou conceitos de forma simbólica. O signo não é o objeto em si, mas algo que está em seu lugar, representando-o de alguma maneira. Essa representação depende da interação entre o significante (a forma concreta do signo) e o significado (o conceito abstrato que o signo carrega). Os signos podem ser divididos em três grupos característicos:

1. Ícone - representa o objeto por semelhança (física), sendo considerados signos substitutivos, pictográficos, figurativos. Por ex.: o desenho figurativo de um garfo e uma faca, uma árvore, um elefante.
2. Índice - representa o elemento por proximidade (sugestão), mas não se caracteriza por propriedade físicas do objeto representado. Por ex.: ao se olhar desenho figurativo de um garfo e uma faca juntos, deduz-se que nas redondezas há um restaurante, ou a placa com um elefante remete a zoológico.
3. Símbolo - representa o objeto tendo como referência o uso não questionável do signo, pois são (simplesmente) aceitos pela sociedade

⁹ Remova Fundos de Imagens < <https://www.remove.bg/pt-br> >

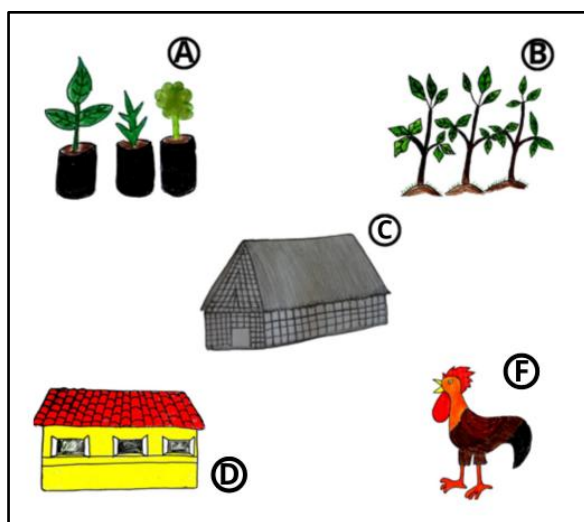
¹⁰ A semiologia gráfica é a base essencial para o mapeamento porque apresenta as regras para obtenção do melhor resultado na comunicação através do mapa. Por este motivo, as demais abordagens cartográficas estão baseadas na semiologia gráfica, porém avançam em relação à investigação através do mapa e à sua discursividade. (Girardi, 2011, p. 10)

¹¹ A abordagem da *Délégation Interministérielle à l'Aménagement et à la Compétitivité des Territoires* - DATAR privilegia a iconografia no planejamento territorial, tratando-a como uma ferramenta estratégica subordinada a objetivos políticos. As imagens utilizadas não são neutras, mas carregam significados ideológicos e simbólicos, refletindo a relação das pessoas e das instituições com o território. Segundo Debarbieux, isso coloca a iconografia como um instrumento estratégico essencial, ligado a interesses políticos e simbólicos, no contexto do planejamento territorial.

através de pactos coletivos, culturais. Pergunta: Alguém já viu um rio que tivesse a cor azul clara? A maior parte dos rios não possui essa coloração (barrento, amarelado, marrom-esverdeado), mas por convenção desenhos de crianças, e mapas utilizam a cor azul clara para comunicar água, rio. Um símbolo pode ser abstrato/convencional quando não possui semelhança(s) física(s)/mimética(s) em relação ao elemento representado, como, por exemplo, um quadrado que remete a algum tipo de edificação, um traço ponto que remete um limite de território. Por outro lado, um signo pictórico-icônico-figurativo deve ter semelhança(s) física(s)/mimética(s) em relação ao elemento representado, como, por exemplo, um conjunto de árvores indicando uma floresta, um avião indicando um aeroporto ou uma bomba representando o conflito entre dois países. (Fiori, 2020, pg. 58-59)

Baseado nisso organizamos os desenhos de acordo com suas classificações:

Figura 20 – Representação de ícones



A – *Mba'emo yky ro* (Viveiro de Mudas); B – *Kokue* (Roça); C – *Oo* (casa); D – *Nhembo'eaty* (escola); F – *Ururo* (Galinheiro)

Fonte: Curso de Magistério Indígena. Relatório da Disciplina: Reflexão Crítica de Geografia, 10 de janeiro de 2019

A – *Mba'emo yky ro* (Viveiro de Mudas): O viveiro de mudas foi representado por ilustrações de pequenas plantas, simbolizando as espécies cultivadas. Essa representação é icônica, pois mantém semelhança física com os elementos reais do viveiro, como as mudas e seus recipientes;

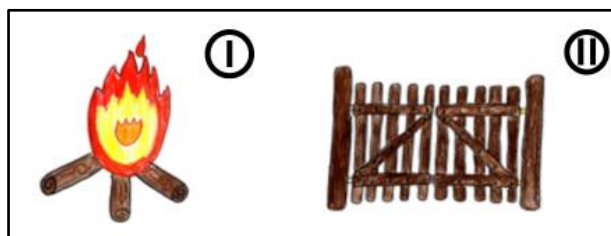
B – *Kokue* (Roça): A roça foi representada por imagens de mudas e mandioca, elementos essenciais para essa prática agrícola. A escolha dessas figuras mantém a relação visual com os cultivos reais;

C – Oo (Casa): A casa dos moradores foi representada por uma construção com teto de palha e paredes de bambu e barro, características das casas de estuque. Essa representação icônica mantém a semelhança visual com as moradias tradicionais da comunidade;

D – Escola: A escola foi ilustrada com base em sua estrutura real, feita de alvenaria, diferenciando-se das casas tradicionais da comunidade. A representação mantém a semelhança física com a construção existente, sendo, portanto, um ícone;

F – Ururo (Galinheiro): Em vez de representar o galinheiro em si, a imagem escolhida foi a de um galo, que simboliza a presença das aves domesticadas. O galo, por ter semelhança visual direta com o animal real, funciona como um ícone, mesmo que o galinheiro não tenha sido ilustrado diretamente.

Figura 21 – Representação de índices



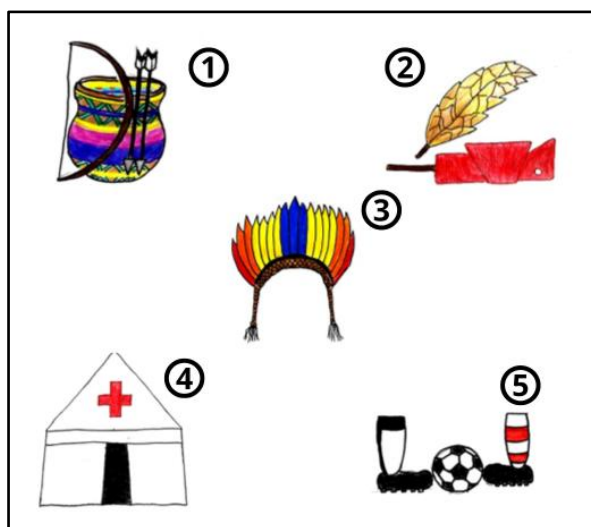
I – *Onhemboaty aty* (Centro da Aldeia); II – *Jaikea* (Entrada)

Fonte: Curso de Magistério Indígena. Relatório da Disciplina: Reflexão Crítica de Geografia, 10 de janeiro de 2019

I – *Onhemboaty aty* (Centro da Aldeia): O centro da aldeia foi representado por uma fogueira, elemento tradicionalmente utilizado para reuniões e tomadas de decisão entre as lideranças. Essa escolha não retrata fisicamente o centro da aldeia, mas sugere sua função como espaço de encontro e diálogo;

II – *Jaikea* (Entrada): A entrada da aldeia foi simbolizada por uma porteira, que marca a separação entre o território indígena e a área externa ocupada pelos *juruá*. Embora a porteira não seja, fisicamente, a totalidade da fronteira, ela sugere a ideia de limite e territorialidade.

Figura 22 – Representação de símbolos



1 – *Tembiapo Ro* (casa de artesanato); 2 – *Opy* (Casa de reza); 3 – Casa do Cacique; 4 – 5 – *Ougaty* (Campo de Futebol).

Fonte: Curso de Magistério Indígena. Relatório da Disciplina: Reflexão Crítica de Geografia, 10 de janeiro de 2019

1 – *Tembiapo Ro* (Casa de Artesanato): A cestaria e o arco foram utilizados para representar a casa de artesanato, pois estão ligados à cultura e à economia Mbya. O arco simboliza força e resistência, enquanto a cestaria remete ao grafismo ancestral e ao envolvimento familiar na produção artesanal. Esses elementos vão além da mera semelhança física e carregam significados culturais profundos, sendo aceitos como símbolos da identidade Mbya;

2 – *Opy* (Casa de Reza): O cachimbo e o fumo foram escolhidos para representar a *opy*, pois são elementos essenciais nos rituais religiosos e de cura. Embora não tenham semelhança física direta com a casa de reza, são convenções culturais amplamente reconhecidas dentro da comunidade como símbolos dos rituais religiosos;

3 – Casa do Cacique: A casa do cacique foi simbolizada pelo cocar, que remete ao imaginário cultural da liderança entre os povos indígenas. Esse elemento é um símbolo que não precisa de uma correspondência física direta com a moradia do cacique;

4 – Posto de Saúde: Diferente de outras representações mais figurativas, o posto de saúde foi simbolizado pela cruz vermelha, um signo amplamente reconhecido mundialmente para representar serviços de saúde;

5 – *Ougaty* (Campo de Futebol): O futebol, incorporado à cultura Mbya, vai além de uma simples prática esportiva. Ele simboliza a mobilidade territorial, pois diversos

campeonatos e torneios ocorrem entre aldeias Guarani e outras etnias, promovendo encontros culturais e fortalecendo laços comunitários. Durante esses eventos, não apenas se disputam partidas, mas também se criam relações e até novas famílias. A figura utilizada, dois pés disputando uma bola, em vez da representação de um campo, enfatiza a ação e a interação.

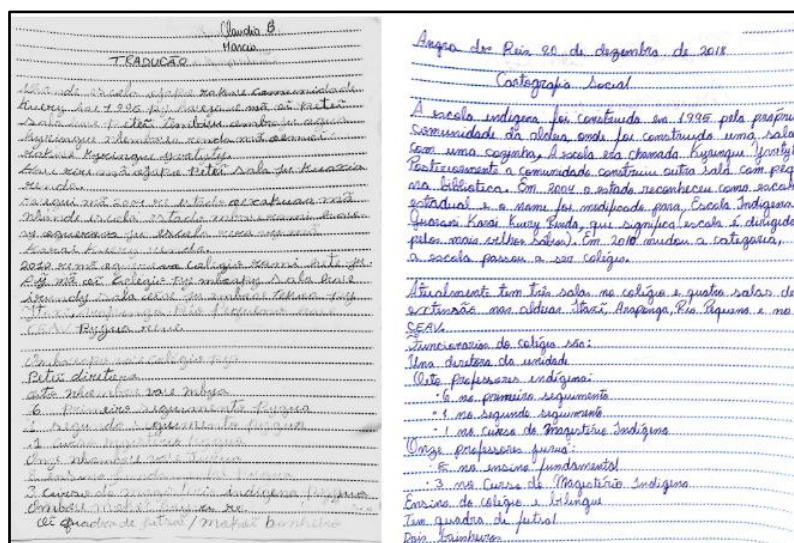
A oficina de desenho não apenas possibilitou a criação de signos para os marcadores do mapa digital, mas também abriu caminho para uma nova etapa do trabalho: a produção de textos descritivos que acompanham esses signos. Dessa forma, a próxima atividade focou na elaboração de legendas que contextualizam cada marcador.

5.4. Oficinas de Produção Textual Bilíngue

A valorização da língua materna e a promoção do bilinguismo são pilares no currículo diferenciado das escolas indígenas (Nobre, 2006, p.16). No entanto, esse processo não está livre de desafios, exigindo reflexões constantes e ajustes nas práticas pedagógicas. Este subcapítulo relata a experiência das oficinas de produção textual bilíngue, realizadas com estudantes Mbya, destacando os acertos, os equívocos e os aprendizados que surgiram ao longo do caminho.

As oficinas tiveram início com uma proposta aparentemente simples e recorrente: os estudantes, organizados em duplas, escolheram um marcador do mapa digital e produziram dois textos descritivos – um em Língua Guarani e outro em Língua Portuguesa. O objetivo era integrar essas descrições ao mapa, ao mesmo tempo em que se exercitava o bilinguismo. A Figura 23 exemplifica essa produção, mostrando textos sobre o Colégio escritos nas duas línguas.

Figura 23: Texto com a descrição do Colégio



Fonte: Escolas do Território (2018).

No entanto, um erro epistemológico logo se revelou: a decisão de iniciar a produção textual pela língua portuguesa, em vez da língua materna. Esse equívoco, de natureza sociolinguística, contrariava um dos princípios centrais do currículo diferenciado, que é colocar a língua indígena como ponto de partida. Ao priorizar o português, corria-se o risco de reforçar a hegemonia dessa língua, gerando um sentimento de desvalorização da língua materna.

O entendimento desse equívoco só surgiu após formações continuadas de professores sobre estudos linguísticos e políticas linguísticas no âmbito do PPPI. Essas reflexões destacaram a importância de adotar uma perspectiva de *bilinguismo de resistência* ou *manutenção*, em que a tradução e a produção textual partem da língua materna para a língua portuguesa, e não o contrário.

Com base nesses aprendizados, as práticas pedagógicas foram revisadas. No início de 2020, as atividades foram retomadas com uma nova abordagem, contando com a colaboração do professor Algemiro Karaí Mirim, responsável pela disciplina de Língua Guarani, e do professor Alexandre Mello, que atuou na disciplina de Língua Portuguesa. A proposta consistia em uma leitura e revisão coletiva dos textos produzidos pelos estudantes, com foco na correção de erros ortográficos e gramaticais. No entanto, as atividades foram interrompidas em março de 2020 devido à pandemia de COVID-19 (vamos tratar com mais profundidade no próximo subcapítulo) adiando a continuidade do trabalho.

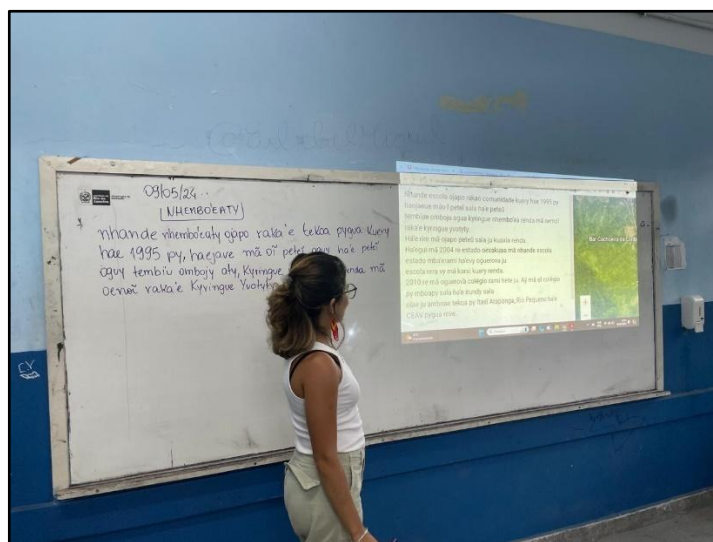
Figura 24: Aula de Língua Portuguesa com Professor Alexandre Mello



Fonte: Acervo pessoal do autor (2020).

As oficinas só foram retomadas em maio de 2024, desta vez sob a coordenação da professora Anna Vecchia, doutoranda pelo programa de Pós-Graduação em Linguística da UFRJ. Sua metodologia consistia em retomar os textos já produzidos para as legendas dos marcadores do mapa e realizar uma releitura e correção coletiva, iniciando sempre pela Língua Guarani.

Figura 25: Revisão do texto “Colégio” com a professora Anna Vecchia

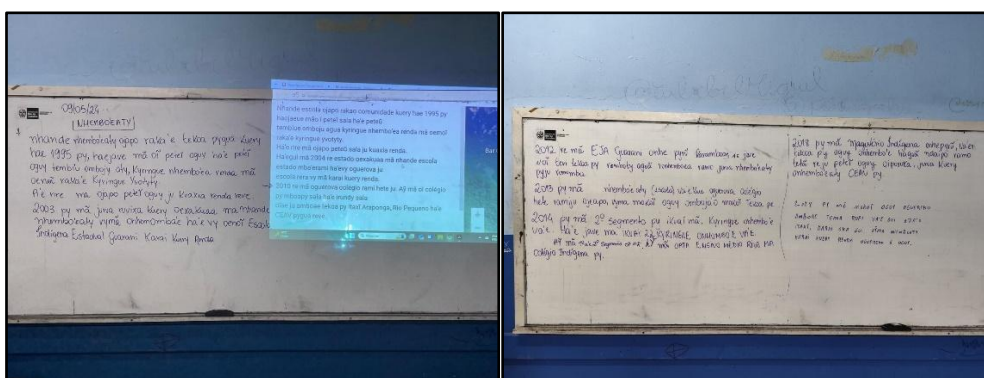


Fonte: Acervo pessoal do autor (2024).

Essa abordagem permitiu momentos de reflexão sobre a língua materna, abordando temas como:

- **Exercício de acordos ortográficos:** Estabelecimento de algumas convenções para a escrita do Guarani Mbya.
- **Diminuição da influência do Português no texto em Guarani e a criação de neologismos:** Redução de interferências da Língua Portuguesa nos textos escritos em Guarani. Utilização de novos termos em Guarani para conceitos modernos, como *Nhembo'eaty* (escola), *oguy* (sala) e *rire* (depois).
- **Homófonos:** Discussão sobre palavras com sons semelhantes, como *ha'e* e *a'e*, e suas diferenças de significado.

Figura 26: Correção coletiva do texto *Nhembo'eaty* (Colégio)



Fonte: Acervo pessoal do autor (2024).

Transcrição do texto antes e depois:

Antes	Depois
Título: Escola Descrição: Nhande escola ojapo rakao comunidade kuery hae 1995 py haojaeue mão ã peteĩ sala ha'e peteũ tembiue omboju agua kyringue nhembo'ea renda mã oemoĩ raka'e kyringue yvotyty. Há'e rire mã ojapo peteũ sala ju kuaxia renda. Ha'egui mã 2004 re estado oexakuaa mã nhande escola estado mba'erami ha'evy oguerova ju escola rera vy mã karai kuery renda. 2010 re mã oguerova colégio rami hete ju. Aỹ mã oĩ colégio py mboapy sala ha'e irundy sala oiaẽ ju amboae tekoa py Itaxĩ Araponga, Rio Pequeno ha'e CEAV pygua reve.	Título: Nhembo'eaty Descrição: Nhande nhembo'eaty ojapo raka'e tekoa pygua kuery hae 1995 py, haejave mã oĩ peteĩ oguy há'e peteĩ oguy tembu'u ombojy aty, kyringue nhembo'ea renda mã oenoĩ raka'e kyringue yvotyty. A'e rire ma ojapo peteĩ oguy ju kuaxia renda revê. 2003 py mã jurua ruvixa kuery oexakuaa ma nhande nhembo'eaty vymã onhemomba'e há'e vy oenoĩ Escola Indígena Estadual Guarani Karai Kuery Renda. 2012 re mã EJA Guarani pyrũ karamboae, a'e jave noĩ teri tekoa py romboty aguã ronhemboea ramo jura nhembo'eaty pyju romomba. 2013 pymã nhembo'eaty (escola) va'e kue oguerova colégio hete ramiju ojeapo, vyma mokiĩ oguy omboja'o mokoĩ tekoa pe. 2014 py mã 2º segmento py ikui mã, kyrungue onhembo'e va'e. Ha'e jave ma ikuai 22 kyingue onhembo'e va'e. Aỹ mã 1º a'e 2º segmento oĩ mã ay mãõ ata Ensino Médio rive ma Colégio Indígena py. 2018 py mã Magistério Indígena onhepyrũ, va'eri tekoa py oguy onhembo'e haguã ndaipoi ramo tetã reju petĩ oguy oiporuka, jurua kuery onhembo'e aty CEAV py. 2024 py mã mokoĩ oguy ogueroko amboae tekoa rupi va'e gui oja'o Itaxĩ, Karai oka gui. Aỹma nhemboaty Karai Kuery Renda Oguereko 6 oguy.

Ainda há textos que precisam ser revisados, e essa tarefa traz consigo uma grande potencialidade: a oportunidade de refletir ainda mais sobre a língua materna, seu uso e sua estrutura. Uma vez revisados, esses textos podem ser utilizados nas disciplinas de Língua Portuguesa como base para exercícios de tradução, colocando a língua portuguesa em seu lugar adequado – o de segunda língua. É provável que esses textos já tivessem alcançado uma situação mais avançada se não fosse pela interrupção causada pela

pandemia de COVID-19, que paralisou as atividades escolares em março de 2020. No entanto, esse período de pausa nos forçou a revisão e o resgate de materiais prévios, que foram incorporados ao mapa digital.

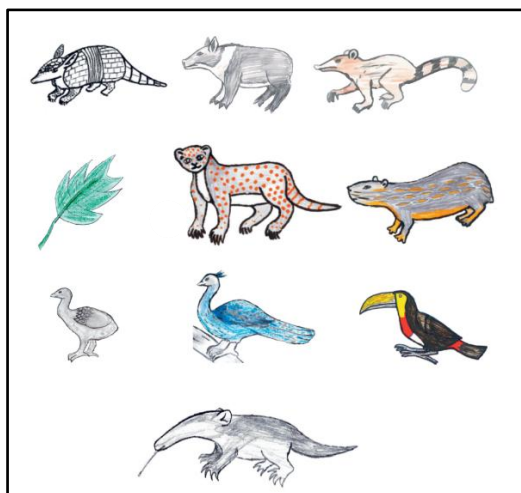
5.5. Resgate de materiais prévios

O ano de 2020 foi marcado pela pandemia de COVID-19, que impactou diretamente as atividades escolares e os processos de pesquisa de campo. Como medida preventiva, o governo do estado do Rio de Janeiro publicou o *Decreto Estadual nº 47.176, de 21 de julho de 2020*, determinando o fim das aulas presenciais. Paralelamente, a *Medida Provisória nº 1.005, de 30 de setembro de 2020*, da FUNAI, restringiu o acesso de não-indígenas às Terras Indígenas, considerando a maior vulnerabilidade dessa população.

Diante desse contexto, as oficinas presenciais para o mapa digital precisaram ser suspensas. No entanto, para que a produção do material didático não fosse interrompida, foi realizado um processo de resgate de materiais já produzidos na aldeia, buscando referências que pudessem contribuir com o material.

O primeiro material revisado foi o “*Tekoa Sapukai Nhandeyvy Re Nhanhangareko Aguã: Gestão Territorial e Ambiental na Terra Indígena Guarani de Bracuí*”, do qual abordamos no tópico 3.3 *Os Programas de Gestões Territoriais e os Mbya* (p. 46-53). O projeto teve como principal objetivo fortalecer as práticas indígenas de manejo, uso sustentável e conservação dos recursos naturais, além de consolidar a importância das Terras Indígenas para a preservação da diversidade biológica e cultural nos biomas florestais brasileiros. Como resultado desse projeto, foi produzido um livro bilíngue que documenta a história e as práticas da comunidade, incluindo um mapa da Tekoá Sapukai. Esse material se mostrou proveitoso pelos signos elaborados pelos próprios comunitários, além de textos que poderiam ser atualizados e incorporados ao mapa digital.

Figura 27: Exemplos de marcadores produzidos pelo Projeto GATI



Fonte: Gestão Territorial e Ambiental na Terra Indígena Guaraní de Bracuí (2016)

Embora possa parecer que esses materiais deveriam ter sido considerados desde o início do projeto, a realidade é que o acesso a essas produções não é simples. Na aldeia, por ser um povo tradicionalmente da cultura oral, não há uma tradição de catalogação de produções bibliográficas locais, a escola que poderia possibilitar esse acervo, também não possui versões impressas desses documentos. Somente nos estágios finais da minha graduação, graças ao empréstimo dos exemplares do coordenador do Programa “Escolas do Território”, foi possível acessá-los e incorporá-los ao processo.

Para explorar e problematizar melhor os dois materiais, observamos as contribuições do *Gestão Territorial e Ambiental na Terra Indígena Guaraní de Bracuí* e os desdobramentos do *Material Didático Bilingue Mbya-Português*, e elaboramos uma tabela comparativa, na qual algumas informações irão ser desdobradas posteriormente. No entanto, o objetivo principal é realizar um exercício que estabeleça análises e contrastes entre eles:

Tabela 2: Comparação entre os materiais

Material	TEKOA SAPUKAI NHANDEYVY RE NHANHANGAREKO AGUÁ: Gestão Territorial e Ambiental na Terra Indígena Guarani de Bracuí	Cartilha Digital da Tekoa Sapukai
Ano	2014-2016	2018 – Presente momento (2025)
Instituições responsáveis	ACIBRA; GEF; PNUD; FUNAI; Ministério do Meio Ambiente; Ministério da Justiça e Cidadania	Programa “Escolas do Território” (IEAR/UFF); Turma de Magistério Indígena – RJ (SEEDUC-RJ)
Método	1- Mobilização e Envolvimento Comunitário; 2- Reuniões e Pesquisas; 3- Caminhadas e Mapeamentos Participativos; 4- Discussão e Reflexão sobre Gestão Territorial; 5- Confecção de desenhos para os pontos do mapa e produção de texto bilingue 6- Valorização do Manejo Tradicional;	1- Mapeamento Participativo com os estudantes do Magistério Indígena; 2- Levantamento Demográfico da Tekoa Sapukai; 3- Registro Visual Participativo dos <i>Joapygua</i> de Sapukai; 4- Desenhos para os pontos do Mapa Digital; 5- Relato oral e escrita coletiva dos estudantes do Magistério Indígena; 6- Revisão Bibliográfica dos materiais de Gestão Territorial de Sapukai; 7- Memória oral e toponímia aos pontos do mapa digital 8- Tecnologia Participativa
Recursos existentes no material	1. Mapa impresso; 2. Marcadores confeccionados pelos comunitários e nomes bilingues; 3. Textos bilingues; 4. DVD com produções audiovisuais.	1. Mapa digital e interativo; 2. Marcadores confeccionados pelas estudantes e nomes bilingues; 3. Textos bilingues; 4. Registro fotográfico da paisagem da comunidade; 5. Produções audiovisuais dos estudantes nos marcadores do mapa;

Fonte: Produzido pelo próprio autor

Observamos que ambos os materiais valorizam a cultura, a língua e o território Mbya de Sapukai. O primeiro trabalho, focado na gestão territorial, destaca-se por documentar práticas tradicionais de manejo e pela luta pela proteção ambiental, servindo como um instrumento político para a defesa dos direitos territoriais. Já o material didático

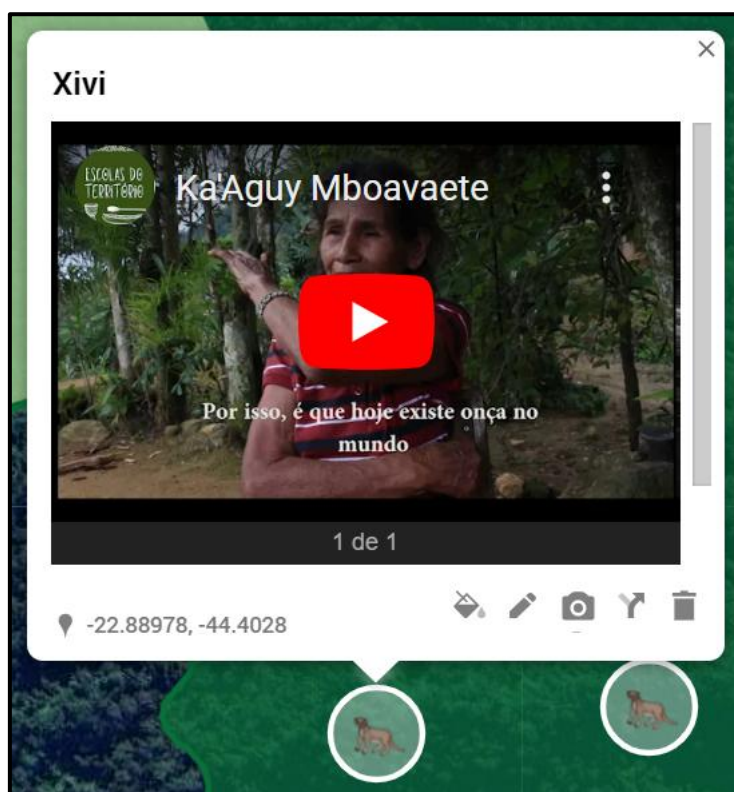
bilíngue tem um caráter mais pedagógico, integrando saberes tradicionais ao currículo escolar e promovendo o bilinguismo, o que fortalece a identidade cultural dos estudantes do Magistério Indígena. Ambos os trabalhos demonstram protagonismo comunitário, pois foram construídos com a participação ativa da comunidade, valorizando seus saberes e práticas.

No entanto, há diferenças entre os dois materiais. O projeto de gestão territorial, embora valorize a organização social e as práticas de manejo, tende a reproduzir uma visão mais técnica e funcional do território, subnotificando aspectos simbólicos e espirituais da relação dos Mbya com a terra. Além disso, observamos que a língua materna é secundarizada. Por outro lado, o material didático bilíngue, ao utilizar tecnologias digitais e recursos multimídia, avança na representação interativa da TI, mas pode simplificar as complexas relações sociais e políticas da comunidade para uma abordagem mais didática.

As modificações do material didático em relação ao projeto de gestão territorial, está relacionado à integração de tecnologias digitais e os momentos para a reflexão da língua Guarani Mbya. Enquanto o Projeto de Gestão Territorial prioriza a documentação de práticas ambientais e a luta pela terra, o material didático busca desenvolver através da educação escolar indígena, promovendo o bilinguismo e a integração de saberes tradicionais ao currículo.

Outro material fundamental foi o acervo do *Programa de Extensão “Escolarização e Cultura Guarani Mbya Rumo à Universidade”*, desenvolvido pelo IEAR/UFF. Esse programa tem uma longa tradição na produção de conteúdos audiovisuais bilíngues, abordando o cotidiano e as práticas culturais da comunidade. A partir desse material, foi possível associar vídeos aos marcadores elaborados nas oficinas, aumentando o acervo do mapa digital.

Figura 28: Conteúdo audiovisual sendo introduzido nos marcadores



Fonte: Print Screen feito do Google Maps

O resgate de produções anteriores desempenha um papel no desenvolvimento do material, garantindo que os estudantes reconheçam e valorizem os conteúdos produzidos por sua própria comunidade. Esse processo não apenas incentiva a continuidade da produção coletiva de materiais didáticos, mas também amplia seu aproveitamento como recurso pedagógico nas aulas. Além disso, a digitalização desses registros previne perdas e facilita o acesso, permitindo que estudantes e educadores utilizem esse conteúdo sem depender exclusivamente de exemplares físicos, devido à dificuldade ao acesso. A incorporação desses materiais no ambiente escolar também fortalece o diálogo intergeracional dentro da aldeia, conectando diferentes gerações por meio do compartilhamento de experiências e saberes ao longo do tempo.

5.6. Oficina de Toponímia e Instrumentalização com Mapas Interativos Digitais

Este subcapítulo tem como objetivo apresentar uma experiência que integrou teoria, prática e tecnologia para refletir sobre a perspectiva de nomear com destaque na língua materna. A proposta foi desenvolvida em etapas que se conectam: inicialmente,

abordou-se a teoria da toponímia, destacando seu papel na construção de identidades e memórias, guiado por Haag (2023); em seguida, realizou-se um exercício prático de renomeação, no qual os estudantes reimaginaram topônimos em português a partir da perspectiva Mbya; por fim, a instrumentalização em SIG e o mapeamento digital participativo, para demonstrar o mapa como um espaço de afirmação cultural.

5.6.1. Toponímia e Poder

A nossa sequência didática inicia com a aula sobre o conceito de “toponímia”, enquanto estudo dos nomes geográficos, segundo Haag (2023, p.130) vai além da sua função descritiva e se revela como uma expressão cultural e política, refletindo relações de poder, dominação e resistência. A toponímia carrega significados *históricos*, *simbólicos* e *afetivos*, mas não somente isso, evidenciamos como o ato de nomear também pode estar ligado ao exercício do poder.

Para exemplificar isso, no contexto da colonização, os colonizadores decidiram “reescrever” nomes locais, substituindo os nomes dados pelos povos originários — que tinham uma conexão profunda com elementos físicos, a espiritualidade e a cultura local — por nomes que refletiam seus próprios interesses e visão de mundo. Essa troca não foi apenas uma mudança de palavras, mas uma estratégia poderosa de dominação e apagamento cultural.

No contexto das Reformas Pombalinas do século XVIII, promovidas pela Coroa Portuguesa no Brasil, destaca-se a proibição das línguas indígenas, uma política assimilacionista que visava impor o Português como único idioma legítimo. Em contraste, no século XIX, a Amazônia foi palco da Revolta da Cabanagem, movimento popular liderado por indígenas, negros libertos e caboclos, que contestava a opressão colonial e a exclusão social. Durante a revolta, os cabanos resgataram topônimos em Nheengatu — língua geral de origem tupi, amplamente falada na região —, transformando a nomeação do território em um ato de reafirmação cultural. Apesar de seu caráter emancipatório, a Cabanagem foi brutalmente reprimida e suas conquistas simbólicas foram apagadas: como punição, as autoridades coloniais não apenas substituíram os nomes indígenas por termos em português, mas também intensificaram a perseguição ao Nheengatu, buscando extinguir sua prática. Essa dualidade histórica revela como a linguagem e a toponímia foram instrumentalizadas tanto como ferramentas de dominação quanto de insurgência. (Haag, 2023)

Passado por estes primeiros momentos, a próxima etapa, que foi exercício de renomeação realizado com os estudantes, a partir da observação do mapa digital, onde foram orientados a observar os nomes que se encontravam na língua portuguesa, para passá-los ao Mbya, caso não houvesse tradução, seria necessário criar neologismos, evitando traduções literais, o que possibilitou uma imersão nos significados simbólicos e cosmológicos dessa cultura.

5.6.2. Oficina de instrumentalização com o Mapeamento Digital

A oficina do Google My Maps introduziu os estudantes como uma ferramenta de SIG tecnológica que possibilitam a cartografia participativa. Os sistemas multimídia de informações vinculados a mapas possibilitam os conhecimentos locais sejam documentados por membros da comunidade por meio de vídeos digitais, fotografias digitais e texto escrito armazenados em uma interface de um mapa interativo e digital.

Pode-se ter acesso às outras informações de multimídia clicando-se nas características do mapa. Apresentando no primeiro momento, as ferramentas da plataforma, foram ensinadas técnicas básicas de mapeamento digital, como a criação de marcadores para identificar pontos específicos, a elaboração de polígonos para delimitar áreas e a construção de linhas para representar caminhos ou rotas.

Na segunda parte, os estudantes inseriram os nomes criados durante a aula de toponímia nos marcadores do mapa e adicionaram os seus nomes Guarani. Além disso, aprenderam a inserir imagens e outros elementos visuais no mapa, aumentando a representação gráfica com informações contextuais:

Figura 29: Comparação dos nomes dos marcadores antes e depois da Oficina

 Jaikoikoa a'e Jaiporu va'ere ...	 Jaikoikoa a'e Jaiporu va'ere ...
 Antigo Local de Moradia	 Antigo Local de Moradia
 Sitio Arquiologico	 Yvy Nhandeypy Ikuai Hague ...
 Trilha Antiga	 Tape'i Yma Guare (Trilha Anti...
 Trilha	 Tapepo'i (Trilha)
 Banheiro	 Tepoxikua (Banheiro)
 Yy Ryapu	 Yy Ryapu (Cachoeira)
 Yy Ryapu	 Yy Ryapu (Cachoeira)
 Ougaty	 Ougaty (Campo de Futebol)
 Centro	 Onhemboaty Aty (Centro da ...
 Cozinha Comunitária	 Pavën Pe Tembi'u Ombojyaty...
 Mirante	 Ojekuaa Pa Ha (Mirante)
 Opy (Casa de Reza)	 Opy (Casa de Reza)
 Padaria	 Mbojape Ojapoaty (Padaria)
 Entrada	 Jaikoa (Entrada)
 Sede da Associação	 Joupive Mbaraete Oguereko...
 Yvykua Renda (Cemitério)	 Yvykua Renda (Cemitério)
 Yy Ryru Guaxu	 Yy Ryru Guaxu (Caixa d'água)
 Yy Ryru Guaxu	 Yy Ryru Guaxu (Caixa d'água)
 Yy Ryru Guaxu	 Yy Ryru Guaxu (Caixa d'água)
 Entrada	 Jaikoa (Entrada)
 Tembiapo Ro	 Tembiapo Ro (Casa de artes...
 Tembiapo Ro	 Tembiapo Ro (Casa de artes...
 Ougaty	 Ougaty (Campo de Futebol)

Fonte: Print Screen feito do Google Maps

Figura 30: Comparação de antes e depois dos nome dos comunitários

 Adriano •	 Adriano Wera Mirim •
 Aldo	 Aldo
 Altino/Aldina	 Altino/Aldina
 Alzira	 Alzira
 Camilo	 Camilo
 Canizio/Etelvina	 Canizio/Etelvina
 Claudio Silva	 Claudio Silva
 Daniel •	 Daniel Xunu Mirim •
 Dionisio •	 Dionisio Karai •
 Dirceu	 Dirceu
 Dércio	 Dércio
 Francisco/Franciane	 Francisco/Franciane
 Genira/Nicanor	 Genira/Nicanor
 Gonçalino	 Gonçalino
 Hortelina	 Hortelina
 Ilson •	 Ilson Karai Tataendy •
 Ildo •	 Ildo Karai Mirim •

Fonte: Print Screen feito do Google Maps

Um dos destaques da Oficina foi a transição de um processo que, nas etapas anteriores, dependia da mediação do professor para inserir informações no mapa digital. Após o treinamento no *Google My Maps*, os estudantes assumiram o protagonismo na edição e personalização do mapa, iniciando um processo autônomo. Essa experiência pedagógica, apresentada neste subcapítulo, combinou capacitação teórica e técnica. Assim, demonstramos que os mapas digitais não são apenas representações geográficas e se transformaram em espaços privilegiados para a reflexão da língua, preservação da memória e afirmação identitária.

CONCLUSÃO

A pesquisa foi desenvolvida em um cenário desafiador, marcado por dificuldades na administração pública em diferentes esferas de poder. O sucateamento da SECADI/MEC, agravado por políticas neoliberais e pela gestão de extrema direita, ainda não foi superado; o contexto pandêmico da COVID-19, deixaram lacunas significativas na estruturação de políticas públicas educacionais, em especial aquelas dedicadas à educação escolar indígena. No âmbito estadual, a SEEDUC-RJ não implementou mecanismos adequados para a pedagogia da alternância nos cursos de formação de professoras, conforme previsto na legislação e que respeita o calendário das comunidades Mbya e a demora na contratação de professores indígenas para o Ensino Fundamental I impediu a integração entre o Curso de Magistério Indígena e o Primeiro Segmento do Colégio Indígena. No nível local, conflitos com a antiga gestão dificultaram a melhoria da infraestrutura escolar, o fornecimento de materiais e a realização de formações continuadas para professores, além de gerar tensões e alimentar cisões entre as comunidades Guarani do sul fluminense.

Esses obstáculos não apenas dificultaram a pesquisa e as atividades pedagógicas, mas também contribuíram para um aumento significativo na evasão do Magistério Indígena. De trinta estudantes, em condições de frequentar o Curso em 2028, o número reduziu-se para dezoito após uma série de boicotes aplicados. Apesar dos desafios, o Curso de Magistério Indígena e a Formação de Professores no CIEGKKR se mostraram espaços importantes para refletir sobre uma proposta Curricular de Ensino Geografia adaptada ao contexto indígena. A proposta curricular foi guiada pela integração entre diferentes saberes, pela interculturalidade crítica, a valorização da língua materna, o uso de tecnologias digitais e pela gestão territorial, trazendo novos objetos de estudos para os desafios contemporâneos.

Observando os materiais prévios produzidos sobre Gestão Territorial, em momentos anteriores e por instituições diferentes, eles se mostraram que não devem ser negligenciados. A construção desses materiais contou com a participação de estudantes que hoje fazem parte do Curso de Magistério Indígena. Ao longo das atividades, nesses processos acumulados foram demonstrados os profundos conhecimentos que os educandos adquiriram sobre seu próprio território, facilitando as atividades desenvolvidas durante o Curso de Magistério Indígena e as Formações Continuadas. Esses materiais

devem ser reconhecidos como patrimônio cultural e material da comunidade e incorporados como recursos didáticos em sala de aula. No entanto, é essencial analisá-los criticamente, identificando e superando elementos que reproduzem o paradigma moderno. Ao revisitar essas produções, é possível atualizá-las, transformando em atividades que fomentem a autodeterminação da comunidade em práticas pedagógicas associados a gestão territorial.

As práticas descritas das oficinas no decorrer dos relatos da nossa pesquisa buscaram metodologias alinhadas com o contexto dos estudantes que pudessem expressar suas percepções sobre o território. Buscando através da Geografia as abordagens participativas que podem ser aproveitadas para melhorar a qualidade da Etapa do *Diagnóstico Sociocultural do PPPI*, ajudando a compreender as dinâmicas sociais, culturais, territoriais e simbólicas da comunidade.

Através dos mapas analógicos, os estudantes expressaram sua percepção do território, identificando lugares importantes, núcleos familiares, áreas de criação e dados demográficos. A discussão sobre distorções cartográficas pode ajudar os docentes a fazer interpretações mais detalhadas sobre os mapas, preparando-os como protagonistas organizadores das próximas oficinas de Cartografia Social. Essa participação integral, desde a confecção até a leitura dos mapas, promovem a autonomia da representação da comunidade e a superação dos nossos próprios limites (não indígenas).

O levantamento demográfico, que inicialmente ajudou a identificar a população por sexo e faixa etária por *joapygua*, foi útil para planejar a aplicação de questionários. Agora, esses dados podem contribuir em exercícios escolares para pensar políticas educacionais, sanitárias, ambientais e econômicas da comunidade. Outra contribuição foi o mapeamento dos *xeramoi* e *xejaryi*, pilares da memória histórica e oral da comunidade, complementa-se com a Oficina de Heredogramas, que embora não finalizada, tem capacidade para ajudar a compreender as dinâmicas de parentesco, mobilidade e saúde, fortalecendo a base da organização social Mbya.

A Rede Temática (Figura 7, p. 56), construída a partir do cruzamento de dados coletados por meio de ferramentas como a FOFA, questionários e cartografia social, pode servir como base para orientar os projetos pedagógicos dos professores indígenas em sala de aula, desde que os professores melhor se apropriem da metodologia de construção curricular proposta pelo Curso e reconheçam sua importância. Essa ferramenta tem o potencial de garantir que as ações desenvolvidas atendam às reais necessidades da comunidade.

Os espaços de Formação Continuada de Professores, por sua vez, mostraram-se ambientes propícios para troca de experiências, reflexão e aprimoramento das práticas pedagógicas. Nessas formações, foram identificadas lacunas que podem ser preenchidas no processo de construção de currículos integrados e interdisciplinares, como na Rede Temática, com a incorporação de elementos culturais significativos para a comunidade. Entre eles, destacam-se o *Jexarau*, elemento de grande relevância na religiosidade Mbya, e o *Calendário Sociocultural*, que organiza as práticas comunitárias e pode ser explorado para fortalecer aspectos culturais frequentemente negligenciados ou violados pelos órgãos de educação, como a SEEDUC-RJ, mesmo diante da não adoção da pedagogia da alternância. Esses elementos, profundamente ligados à espiritualidade e aos rituais da comunidade, exercem influência direta na organização social local. Embora estejam relacionados de maneira indireta a outros componentes da Rede Temática, é fundamental que sejam explicitados e integrados de forma mais clara e intencional.

O uso de mapas digitais e do mapeamento interativo permitiu momentos em que os estudantes compartilharam uma compreensão mais profunda de como a comunidade interage com as tecnologias digitais, destacando como suas práticas cotidianas contribuem para o manejo e a luta por justiça sociambiental. Além disso, os mapas digitais podem ser atualizados continuamente, o que é especialmente útil em contextos em que as dinâmicas sociais e as produções de materiais demoram para serem renovadas, garantindo que as informações estejam sempre alinhadas com a realidade local.

A produção desse mapa digital vai além de ser uma ferramenta de visualização geográfica; ela assume um papel em duas dimensões principais: Internamente, o mapa funciona como um documento vivo que valoriza a cultura local, fortalecendo o senso de identidade e pertencimento da comunidade, especialmente entre os jovens. Ao mapear práticas, saberes e bens locais, ele revela *perspectivas econômicas*, como oportunidades de trabalho, emprego e renda, que tem potencial para serem desenvolvidas. Essas possibilidades, mesmo que embrionárias, podem servir como base para futuros projetos pedagógicos que integrem educação, sustentabilidade e desenvolvimento comunitário, incentivando os jovens a enxergarem seu território como um espaço de oportunidades e inovação.

Externamente, o mapa digital atua como um instrumento de afirmação da comunidade, destacando-a como um exemplo de coexistência harmoniosa com a biodiversidade e de práticas sustentáveis de manejo ambiental. Ele pode ser utilizado como um documento de visibilidade, mostrando para instituições, governos e

organizações externas como a comunidade tem desenvolvido soluções inovadoras para os desafios socioambientais. Essa visibilidade não só fortalece a autoestima coletiva, mas também abre portas para parcerias, financiamentos e reconhecimento em escalas regional, nacional ou até internacional.

Serve também como instrumento de luta na defesa de seu território, de sua língua e de sua cultura, contra invasões, especulação e pressão, na medida em que se constitui num instrumento jurídico em processos de luta pela defesa do território e por ampliação de direitos.

A Oficina de Fotografia e a inclusão de conteúdos audiovisuais nos mapas digitais ajudam a enriquecer o material, permitindo que a comunidade documente e compartilhe suas vivências e percepções do território de forma audiovisual. Esses materiais podem ser usados como recursos pedagógicos em sala de aula, pois isso não só possibilita para o ensino relacionado ao conceito de paisagem na Geografia, mas também cria um registro mais completo e sensível da memória da comunidade. A produção de conteúdo multimídia, pode ser incorporada ao currículo como registro documental.

A Oficina de Produção de Textos em Língua Guarani Mbya e Português e a Oficina de Toponímia para os marcadores do mapa digital promoveu práticas que os professores podem adotar como a reflexão sobre a língua materna e o tipo de bilinguismo de manutenção, do qual defendemos. Embora os nomes e os textos ainda estejam incompletos, os professores podem apropriar-se deles para desenvolver oficinas, que além de incorporadas ao mapa digital, podem ser incluídos no PPPI do Colégio.

Alguns questionamentos surgem sobre o uso do Google My Maps na educação escolar indígena, como sendo eles partem de uma *Big Tech*, que tanto criticamos e essa preocupação é, de fato, relevante. No entanto, a discussão deve ir além: nossa propriedade intelectual nas universidades está atrelada ao Gmail como principal plataforma de comunicação, e nossas Forças Armadas recorrem à Starlink, empresa de telecomunicações estrangeira, em contextos estratégicos e de segurança nacional. Esses exemplos evidenciam uma profunda dependência tecnológica e reforçam o que podemos chamar de colonialismo digital — uma dominação que não se limita ao controle de dados, mas também à subordinação política, econômica e cultural (Lippold; Faustino, 2022). Para superar essa dependência, é necessário um projeto amplo que discuta e promova a soberania digital, especialmente diante da pressão da academia pela proteção da propriedade intelectual nacional. Além disso, a escolha de plataformas deve considerar não apenas a crítica ao domínio das *Big Techs*, mas também a acessibilidade e a

usabilidade. Ferramentas como o Google My Maps, apesar de problemáticas, são intuitivas e de fácil apropriação por parte dos estudantes, ao contrário de alternativas complexas como o QGIS, que demandam tempo e capacitação técnica. Portanto, o caminho para a emancipação digital deve equilibrar a crítica ao colonialismo tecnológico com a viabilidade prática, garantindo que as soluções adotadas sejam tanto soberanas quanto inclusivas.

Isto sem levar em conta que os jovens Guarani Mbya têm na última década se apropriado de diversos instrumentos de expressão e comunicação que se utilizam de linguagens audiovisuais e têm demonstrado muito interesse e desenvoltura com as novas tecnologias da informação. Essa comunidade, assim como outras, tem produzido, no âmbito do próprio Curso de Magistério Indígena, com assessoria do Programa: “Escolas do Território” uma série de vídeos sobre sua realidade local, como material didático audiovisual bilingue para o Colégio Indígena, demonstrando serem excelentes cineastas.

Assim, a produção de mapas digitais participativos fazendo uso da cartografia social não tem uma importância per se e não deve ser supervalorizada e desconectada de seus objetivos e papel político determinado. Há correntes no ensino de Geografia que atribuem à cartografia social um fim em si mesma, como se os produtos – os mapas – fossem o maior objetivo do trabalho. Os mapas com sua cartografia são apenas instrumentos, técnicas de representação simbólica do espaço vivido. O que fazemos com isso e como o fazemos é a questão política de fundo. E aqui, nossa reflexão, esteve sempre voltada para o papel subsidiário da cartografia na construção curricular do PPPI; a produção de material didático bilingue e na reflexão política coletiva sobre a realidade local. Portanto, o processo de construção coletiva dos mapas; a reflexão crítica que esse processo possibilita; o envolvimento da comunidade nessa reflexão; a produção coletiva de material didático bilingue para o Colégio Indígena; a valorização da língua Guarani e da cultura tradicional; a construção do PPPI; a reflexão da língua; a preservação da memória e a afirmação identitária, são os objetivos políticos do trabalho com estas técnicas e tecnologias sociais.

Cabe aqui uma observação sobre as diferentes iniciativas institucionais com cartografia social junto às comunidades indígenas: muitas delas ignoram que não somos nós, contemporaneamente, que estamos inaugurando a cartografia indígena e ensinando eles a produzirem mapas. Diversas iniciativas anteriores a nós já o fizeram e não seria honesto ignorá-las, até porque eles não estão começando do “zero”. Por isso, iniciei o

trabalho aqui, retomando as produções deles anteriores à minha chegada na Aldeia (PNGAT, por exemplo).

Nos estudos sobre o Currículo Referencial do Estado do Rio de Janeiro para o Ensino Fundamental analisando o tópico de “Etnogeografia”, observei que a coluna do *Objeto de Conhecimento* é relacional ao que foi ensinado como metodologia para que os professores possam replicar em sala de aula. A nossa discordância está no ordenamento destes conteúdos, pois partimos do princípio que essa necessidade vai decorrer das demandas locais, dos projetos pedagógicos elaborados pelos professores indígenas, oriundos de sua Rede Temática, surgida do estudo de sua realidade (diagnóstico sociocultural), defendendo um conhecimento em rede e não etapista. Isso também foi observado durante as formações continuadas de professores que instigaram a relação do conhecimento tradicional com o escolar/acadêmico e permitiu que os professores indígenas demonstrem uma produção de conhecimento próprio, fortalecendo sua identidade docente e afirmando contra à alienação causada por normativas como mecanismo heteronômicos e às ameaças da substituição por Inteligências Artificiais.

Apesar de apresentar elementos interessantes para se pensar uma proposta curricular de Geografia adaptada ao contexto indígena, o desenvolvimento do currículo de Geografia em contexto indígena enfrenta alguns desafios de infraestrutura e pedagógico. A Rede Temática, os materiais didáticos (como as publicações e o mapa digital), e as matrizes de planejamento são ferramentas que ainda precisam de mais estímulos e necessitam de um maior aporte da equipe pedagógica do Colégio para serem melhor incorporadas na prática docente pelos professores indígenas e não indígenas que atuam no Colégio Indígena.

Um exemplo deste complexo processo de apropriação pedagógica na construção do currículo de Geografia em contexto indígena é o grau de domínio conceitual por parte dos professores, dos chamados conceitos integradores da Geografia (Tempo/Espaço; Lugar; Paisagem. Território/Territorialidades; Rede e Escala). A perspectiva teórica-metodológica adotada pelo Programa Escolas do Território, aponta para escolha destes conceitos como sendo centrais no planejamento pedagógico, dando aos conteúdos programáticos (os tópicos de conteúdos dos Programas de Ensino de Geografia) um valor secundário e instrumental. Assim como as habilidades e competências impostas pela BNCC devem ocupar, nessa perspectiva, um lugar também secundário no planejamento. Não são os conteúdos programáticos nem as habilidades e competências que devem guiar, orientar o planejamento, a seleção e a ordenação sequencial dos conteúdos a serem

trabalhados, mas sim, os conceitos integradores que precisam ser desenvolvidos em todas as etapas da escolarização básica. Mas esse é um processo complexo de apropriação pedagógica que deve ser coordenado, na verdade, pela equipe pedagógica do Colégio, pois a Universidade não vai estar presente permanentemente na formação.

Para superar essa lacuna, é fundamental que a comunidade escolar como um todo promova ações que facilitem a apropriação desses recursos pelos professores e pela equipe pedagógica. Podendo ser desenvolvidas por meio de formações continuadas, além de oficinas de planejamento coletivo que incentivem a integração da Rede Temática e dos materiais didáticos ao cotidiano escolar. Um diálogo constante com os professores, ouvindo suas demandas e dificuldades e oferecendo suporte para que eles se sintam mais confiantes e capacitados a utilizar de forma autônoma os materiais produzidos. Essa abordagem colaborativa e reflexiva pode transformar os recursos existentes em ferramentas proveitosas para uma educação geográfica crítica, intercultural e da justiça socioambiental, alinhada às necessidades e realidades da comunidade Mbya.

REFERENCIAS

ACIBRA; PROJETO GATI & PESQUISADORES DA TEKOA SAPUKAI. Tekoa Sapukai Nhandeyvy re nhanhangareko água: Gestão territorial e ambiental na Terra Indígena Guarani de Bracuí. Brasília: Projeto GATI, 2016.

ACSELRAD, H. Cartografias Sociais e Território. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional, 2008

OLIVEIRA, L. Estudo Metodológico e Cognitivo do Mapa, p. 15-42. In: ALMEIDA, R. Cartografia Escolar. Editora Contexto, 2023.

BRANDÃO, C. O que é educação popular. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

_____, DECRETO Nº 7.747, de 5 de julho de 2012. Institui a Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas – PNGATI, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 05 de jun. de 2012. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/d7747.htm > Acesso em: 8 jan. 2024.

_____, LEI Nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Brasília: Diário Oficial da União, 19 de dez. de 1973. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6001.htm >. Acesso em: 8 jan. 2024.

_____, LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional - LDB. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm >. Acesso em: 8 jan. 2024

_____, MEDIDA PROVISÓRIA Nº 1.005, de 30 de setembro de 2020. Dispõe sobre o estabelecimento de barreiras sanitárias protetivas de áreas indígenas. Disponível em: <[mpv1005 \(planalto.gov.br\)](http://mpv1005.planalto.gov.br)>. Acesso em: 8 jan. 2024

_____, PARECER CNE/CEB nº 13/2012, de 10 de maio de 2012. Diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar indígena. Brasília: Diário Oficial da União, p. 18, 15 jun. 2012. Seção 1. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>>. Acesso em: 8 jan. 2024.

BREDA, T. Mapas (de) indígenas na Amazônia: por uma cartografia decolonial. *Ciência Geográfica - Bauru*, v. XXV, n. 1, p. 284, jan./dez. 2021.

CASSANDRE, M; THIOLLENT, M; PICHETH, S. Analisando a pesquisa-ação à luz dos princípios intervencionistas: um olhar comparativo. *Educação*, v. 39, n. esp, p. 3-13, 2016.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO – CIMI. Relatório de violência contra os povos indígenas no Brasil: dados de 2021. Brasília: CIMI, 2022. Disponível em: <<https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2022/08/relatorio-violencia-povos-indigenas-2021-cimi.pdf>>. Acesso em: 5 nov. 2024

CTI & LADEIRA, I. Guata porã | Belo caminhar. São Paulo: Centro de Trabalho Indigenista, 2015. Disponível em: <<http://acervo.socioambiental.org>> Acessado em: 10 de nov. 2024.

D'ANGELIS, W. Aprisionando sonhos: a educação escolar indígena no Brasil. Editora Curt Nimuendajú, 2012.

ENGELS, F. A origem da família, da propriedade privada e do Estado. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira SA., 1978. p. 28-91

FALS-BORDA, O; BRANDÃO, C; CETRULO, R. Investigación participativa. Montevideo: Instituto del Hombre, 1986.

FARIA, I. Metodologias participantes e conhecimento indígena na Amazônia: Propostas interculturais para a autonomia. In: SANTOS, B; MENESES, M. Epistemologias do Sul CLACSO, 2018, p. 135 Disponível em:< <https://www.jstor.org/stable/j.ctvnp0k5d.8/> >. Acessado em: 03 de janeiro 2024

FIORI, S. Arte pictórica e Cartografia Turística: a eficácia e a ludicidade dos mapas de orientação para o visitante. *Revista Geografia Literatura e Arte*, 2(1), 2020, p. 57-59.

FOX, J. *et al.* O poder de mapear: efeitos paradoxais das tecnologias de informação espacial. In: ACSELRAD, Henri. (Org.). *Cartografias sociais e território*. Rio de Janeiro: IPPUR: UFRJ, 2008. p. 71-84.

GIRARDI, E. A construção de uma cartografia geográfica crítica. *Revista Geográfica de América Central*, v. 2, n. 47E, 2011.

GORAYEB, A; MEIRELES, J. Cartografia social vem se consolidando como instrumento de defesa de direitos. *Rede Mobilizadores*, 10 fev. 2014 Disponível em:< <https://www.mobilizadores.org.br/entrevistas/cartografia-social-vem-se-consolidando-com-instrumento-de-defesa-de-direitos/> >. Acessado em: 27 de dezembro 2023

HAAG, C. As mudanças nos topônimos amazônicos na Era Pombalina: um olhar para além da motivação saudosa. 2023. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

HAESBAERT, R. Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade. Porto Alegre, p. 1-6, 2004.

HARLEY, B. "Mapas, saber e poder." *Confins [online]* 5 (2009): 2009. Disponível em < <https://pdfs.semanticscholar.org/5e94/cd9f63f3eb787036ea2c83f8be371c3b92bb.pdf> > Acessado em: 14 de fevereiro 2025

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. Terra Indígena Guarani do Bracuí. Disponível em < <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/3676> > Acessado em: 08 de janeiro 2024

HOLIDAY, O. J. Sistematização de Experiências: Uma proposta enraizada na história Latino Americana. Revista Estudos do Sul Global, v. 1, n. 2, 2021.

JOLIVEAU, T. O lugar do mapa nas abordagens participativas. Cartografias Sociais e Território. Rio de Janeiro: editora UFRJ/IPPUR, p. 45-70, 2008.

KEESE DOS SANTOS, L. A esquiva do xondaro: movimento e ação política entre os Guarani Mbya. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo 2017.

KOZEL, S. Mapas mentais—uma forma de linguagem: perspectivas metodológicas. Da percepção e cognição a representação: reconstruções teóricas da Geografia Cultural e Humanista. São Paulo: Terceira Margem 2007: 125.

LACOSTE, Yves. A geografia-isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. Papirus, 2005.

LADEIRA, M. Espaço Geográfico Guarani-mbya: significado constituição e uso. Tese de Doutorado em Geografia Humana – FFLCH/ Universidade de São Paulo – USP. 2001

LIMA, G. A formação e a dinâmica do campo da educação ambiental no Brasil. In: LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. *Educação ambiental no Brasil: formação, identidades e desafios*. Campinas: Papirus, 2011. Cap. 2, p. 99-207.

LIMA, R. Preservação digital e “divulgação” científica na Amazônia. Dissertação (Mestrado em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/6049/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Rosiane%20Pereira%20Lima.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2024.

LIPPOLD, W; FAUSTINO, D. Colonialismo digital, racismo e a acumulação primitiva de dados. *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 14, n. 2, p. 56-78, ago. 2022. Disponível em: <http://doi.org/10.9771/gmed.v14i2.49760>. Acesso em: 19 de fevereiro 2025

NOBRE, D. & Colaboradores. *Currículos Diferenciados das Escolas Indígenas, Quilombolas e Caiçaras: Política e Metodologia*. Niterói, Brasil: Gráfica da UFF, 2019.

_____, A Área de Linguagens nas Licenciaturas Interculturais Indígenas: Questões em Debate. *A Produção de Materiais Didáticos e Paradidáticos na Área de Linguagens das Licenciaturas Interculturais Indígenas*, p. 10-12, 2016.

_____, Infância Indígena Guarani Mbya, In: VASCONCELLOS, Vera.; SARMENTO, Manuel J. *Infância (in)visível*. Araraquara: Junqueira e Marin, 2007.

_____, Uma pedagogia indígena guarani na escola, pra quê? Curt Nimuendajú, 2009.

_____, Proposta Curricular do Curso de Ensino Médio com Habilitação em Magistério Indígena. Colégio Estadual Guarani Karai Kuery Renda, Angra dos Reis, 2018.

_____; VECCHIA, A. Magistério Indígena Guarani Mbya no Rio de Janeiro: uma perspectiva decolonial de educação diferenciada. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 3, p. 599-622, 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/38928>. ISSN: 2359-6856. DOI: 10.12957/riae.2018.38928. Acesso em: 20 fevereiro 2025.

_____; VECCHIA, A; MIRANDA, C. Ensino de história na educação escolar indígena e seus conceitos integradores. *Transversos*, Rio de Janeiro, n. 18, p. 151-176, 2020. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos>. ISSN 2179-7528. DOI: 10.12957/transversos.2020.49768. Acesso em: 20 fevereiro 2025

_____, Cursos de Magistério e fortalecimento de línguas indígenas: É Possível? In: D'ANGELIS, Wilmar; NOBRE, Domingos (Orgs.). *Experiências Brasileiras em*

Revitalização de Línguas Indígenas. 1ed. Campinas: Curt Nimuendaju, 2020, v. 1, p. 125 144.

NEVES, P. Tekoá Sapukai Ipara Rupi Jaexa Aguã: A criação do material didático de Geografia Bilingue. Trabalho de Conclusão de Curso em Geografia/ UFF. Angra dos Reis, 2020.

OBSERVATÓRIO DA PRESENÇA INDÍGENA NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - OPIERJ. Contratos de educadores indígenas das aldeias de Angra e Paraty não foram renovados e jovens Guaranis estão sem aulas. Recuperado em 22 de outubro de 2024, Disponível em: <<https://opierj.org/contratos-de-educadores-indigenas-das-aldeias-de-angra-e-paraty-nao-foram-renovados-e-jovens-guaranis-estao-sem-aulas/>> Acessado em: 08 de nov. 2024

PISSOLATO, E. A duração da pessoa: mobilidade, parentesco e xamanismo mbya (guarani). Unesp, 2007.

RIO DE JANEIRO, DECRETO Nº 47.176, de 21 de julho de 2020 Dispõe sobre as medidas de enfrentamento da propagação do Novo Coronavírus (COVID-19), em decorrência da situação de emergência em saúde e dá outras providências. Disponível em: < <https://leisestaduais.com.br/rj/decreto-n-47176-2020-rio-de-janeiro-dispoe-sobre-as-medidas-de-enfrentamento-da-propagacao-do-novo-coronavirus-covid-19-em-decorrencia-da-situacao-de-emergencia-em-saude-e-da-outras-providencias> > Acessado em: 08 de janeiro 2024

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação. Currículo Referencial do Ensino Fundamental do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: SEEDUC-RJ, 2019.

SANTOS, M. Metamorfoses do Espaço habitado: Fundamentos teóricos e metodológicos da geografia. Vol. 10. Edusp, 2022.

_____. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2001.

SIMIELLI, M. E. R. O mapa como meio de comunicação: implicações no ensino da geografia do 1º grau. Tese de Doutorado, FFLCH/USP, São Paulo, 1986.

SINDICATO DOS PROFESSORES DE SÃO PAULO. Em SP, Feder pretende substituir professores(as) por IA em produção de aulas. Appsindicato, 2023. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/em-sp-feder-pretende-substituir-professoras-por-ia-em-producao-de-aulas/>. Acesso em: 19 fev. 2025.

STEDILE, J. & Colaboradores. A questão agrária no Brasil: o debate na esquerda – 1960-1980. 2. ed. Assistência de pesquisa: Douglas Estevam. São Paulo: Expressão Popular, 2012. Disponível em: < <https://marxismo21.org/wp-content/uploads/2014/10/A-Quest%C3%A3o-Agr%C3%A1ria-no-Brasil-2.pdf> >. Acessado em 5 de novembro 2024

VECCHIA, A. Alfabetização em Guarani: Um estudo com alfabetizadores e alfabetizadoras Mbya do Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação – UNIRIO, 2021. Disponível em: < <https://drive.google.com/file/d/1g-D57ywZsbYynEn0gbjVCJgllM-Ll-qW/view> >. Acessado em 20 de fevereiro de 2025

ANEXOS

Anexo I: Notícia do Globo



Delegado garante tranquilidade na área dos guaranis de Angra

"A Polícia está atenta e a área tranquila" — garantiu ontem o Delegado Titular de Angra dos Reis (83º DP), Valter Cardoso, ao informar que foi paralisada a abertura de uma picada atravessando a aldeia dos índios guaranis nhandeva na mata do Bracuí, Serra da Bocaina, KM 113 da Rio-Santos. Um dos acusados pelos indígenas de fazer ameaças de expulsão e morte, o topógrafo da Fazenda Lima, Ryerson de Souza Lima, negou as acusações.

Ryerson de Souza Lima afirmou na 83ª Delegacia Policial que já havia mandado parar a abertura da picada e que nunca ameaçou os índios. Segundo o Delegado Valter Cardoso, todos os fazendeiros e posseiros da área do Bracuí já foram advertidos quanto à garantia de segurança dada pelo Governo do Estado à comunidade guarani.

LEGITIMIDADE

Outro acusado pelos guaranis, o posseiro Francisco Ferraz do Amaral, da Fazenda Imbu (vizinha à Itinga), também negou as ameaças e mostrou um certificado de cadastro no Incra, pelo qual tem direito à exploração de 232,7 hectares na região, tendo pago este ano Cr\$ 63.230 de imposto sobre propriedade territorial rural. No verso da guia de pagamento está escrito: "este certificado tem fim exclusivamente cadastral e tributário. Não legitima direito de domínio e posse".

Francisco Ferraz do Amaral disse que tem 70 anos e há meio século estabeleceu-se no Bracuí trabalhando nos bananais. Afirmou que tem direito à terra e está providenciando a escritura de propriedade, mas se mostrou disposto a negociar a venda com o Governo estadual.

CEDI

Povos Indígenas no Brasil

Fonte: *O Globo*

Data: 20.11.83

Class.: 10732

Pg.: 1



O posseiro Francisco Ferraz



A menina guarani mostra um lagarto capturado para alimentação

VERSÕES

O posseiro informou que a picada que estava sendo aberta pelo topógrafo Ryerson de Souza Lima junto à aldeia guarani é obra da Fazenda Itinga, determinada pelo empresário Tormar Pereira para estabelecer a divisão com a Fazenda do Imbu. Sua informação contradiz a versão de Tormar Pereira, que disse desconhecer a abertura da picada e até mesmo que os guaranis estariam na área, que afirma ser sua propriedade.

Segundo o empresário da Itinga, os guaranis estão nas terras da Fazenda Imbu, mas a picada iniciada passa justamente pelas casas construídas pelos índios na mata do Bracuí. Vizinho de Tormar Pereira, o posseiro Ferraz afirma que nunca subiu até a aldeia, localizada a cerca de seis quilômetros serra adentro, para verificar onde, de fato, estão os indígenas.

Mas os índios dizem que o senhor ameaçou matá-los se eles não saírem da Fazenda do Imbu. É verdade? — perguntou a repórter.

— Eles não provam isso. Não ameaçei ninguém. Mas se eles estiverem na minha terra, vão ter que subir mais a serra. Agora, se o Estado quiser comprar isto aqui, aí muda o assunto.

Na aldeia, o dia-a-dia é vivido sob tensão

Enquanto não se decide a questão das terras no Bracuí, os 28 guaranis nhandeva, fisio-nomias marcadas pela preocupação, tentam viver o dia-a-dia da aldeia. A ida à mata do Deputado federal Mário Jurena (PDT) e do assessor do Governador Leonel Brizola, Antonio Carlos Gonçalves, não animou os guaranis. O ex-cacique xavante subiu a Serra da Bocaina com muita dificuldade, parando exausto a cada dez minutos da caminhada de seis quilômetros, mas ao chegar às casas dos índios ficou menos de meia hora e regressou alegando "outros compromissos".

Os roçados dos guaranis ainda não produzem o suficiente para sua sobrevivência. Por enquanto eles colhem apenas um pouco de alpin, milho e batatas, porque o feijão e o amendoim só poderão ser colhidos dentro de alguns meses. A caça começa a rarear com a presença do homem e a abertura de picadas e, se há dez anos, os veados, onças e porcos do mato não eram uma raridade, mas hoje os índios têm que muitas vezes se contentar com um lagarto, um tucano dorminhoco ou um gambá, divididos igualmente entre todos.

O que realmente representa a fonte da subsistência do grupo é a venda de artesanato feito com matéria-prima colhida na mata. Com o auxílio do Comitê de Apoio e Defesa dos Indígenas do Rio de Janeiro (Cadiri) e de um empresário que pretere manter-se anônimo, os índios conseguiram comprar este ano algumas galinhas, patos e galinhas d'angola. Eles dispõem também de uma pequena farmácia, montada pelo Cadiri, com remédios básicos de primeiros socorros e principalmente vermífugos e vitaminas, pois a maioria sofre de verminose e raquitismo.

<

https://documentacao.socioambiental.org/noticias/anexo_noticia/10732_20100405_105301.pdf >

Anexo II: Currículo Referencial do estado do Rio de Janeiro, Ensino Fundamental de 2022



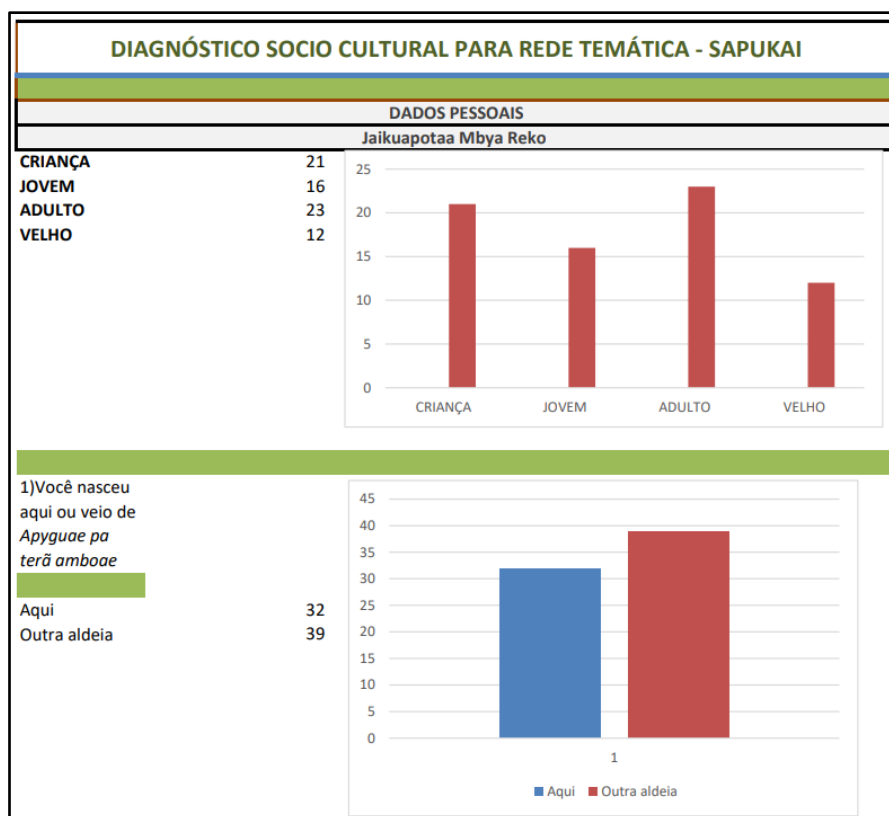
<

https://drive.google.com/drive/folders/1SFdCF_-fK6GigedPx-TFhCoBbQOY_6zA >

Anexo III: FOFA

FORTALEZAS			FRAQUEZAS		
PRESERVAÇÃO DA CULTURA GUARANI	PRESERVAÇÃO DA RELIGIÃO	TERRA DEMARCADA	DESORGANIZAÇÃO DE LIDERANÇA/COMUNIDADE	INFRA-ESTRUTURA PRECÁRIA NA ESCOLA	FALTA DE UNIÃO
DIALOGO COM XERAMÓI	PROFESSOR GUARANI	EXISTÊNCIA DA ACIBRA	FALTA DE COMPREENSÃO SOBRE A ESCOLA	FALTA DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES INDÍGENAS	FALTA DE BOA VONTADE
PRESERVAÇÃO DA LÍNGUA GUARANI	SOLIDARIEDADE	UNIÃO	FALTA DE FORMAÇÃO DOS AGENTES DE SAÚDE	TURISTAS DESORGANIZADOS	USO DE TECNOLOGIA SEM ORIENTAÇÃO
POSTO DE SAÚDE NA ALDEIA	PROJETOS DE SUSTENTABILIDADE	ESCOLA DENTRO DA ALDEIA			
CONSELHO DE CEEEI-RJ	ACESSO FÁCIL	CURSO DE MAGISTÉRIO			
OPORTUNIDADES			AMEAÇAS		
CONTRATAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA GUARANI	EDUCAÇÃO DIFERENCIADA		MANIPULAÇÃO	ACESSO LIVRE	
ENSINO SUPERIOR	POLO BASE		DESCUMPRIMENTO DE DEMANDAS INSTITUCIONAIS	AMEAÇA DE POLÍTICOS SEM ÉTICA	
CONTRATAÇÃO DE PROFESSORES GUARANI			ENTRADA DE DROGAS	ACEITAÇÃO DE IGREJA DOUTRINARIA	
			INVASÃO TERRITORIAL DO JURUÁ		

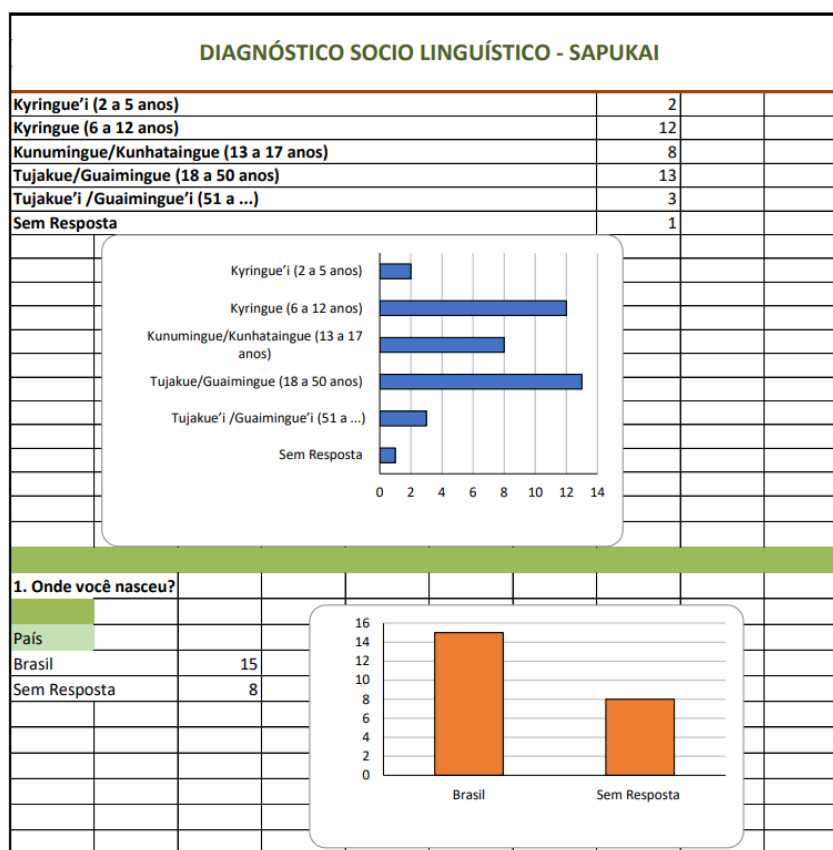
Anexo IV: Primeira página do Diagnóstico Sociocultura



<

https://drive.google.com/file/d/1UXuDOJ0M23lK5wIe8WnpC5F9tFW_rWgG/view?usp=drive_link >

Anexo V: Primeira página do Diagnóstico Sociolinguístico



<

https://drive.google.com/file/d/1UXuDOJ0M23IK5wIe8WnpC5F9tFW_rWgG/view?usp=drive_link >

Anexo VI: Estado da Arte do Mapa Digital, Acesso em <
<https://www.google.com/maps/d/u/0/viewer?mid=1VqMeOJgtrEoXMQfhEl484mSlaQgxHSI5&ll=-22.908255503380968%2C-44.3879940000000006&z=18> >

Anexo VII: Mapa Digital da Tekoa Sapukai, Acesso em <
https://www.google.com/maps/d/viewer?mid=1VqMeOJgtrEoXMQfhEl484mSlaQgxHSI5&g_ep=CAESCTExLjc3LjMwMBgAQgJCUg%3D%3D&shorturl=1&ll=-22.85240408037176%2C-44.35739318622706&z=12 >