



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE
TECNOLOGIA, INFRAESTRUTURA E
TERRITÓRIO (ILATIT)**

GEOGRAFIA - LICENCIATURA

**A ATUAÇÃO DO DOCENTE AVA-GUARANI NA MEDIAÇÃO DO LIVRO
DIDÁTICO NAS AULAS DE GEOGRAFIA: REFLEXÕES SOBRE O TEKHOA
OCOY**

GILMAR TUPÃ RE SAPY CHAMORRO

Foz do Iguaçu
2024

**A ATUAÇÃO DO DOCENTE AVA-GUARANI NA MEDIAÇÃO DO LIVRO
DIDÁTICO NAS AULAS DE GEOGRAFIA: REFLEXÕES SOBRE O TEKOKA
OCOY**

GILMAR TUPÃ RE SAPY CHAMORRO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Latino-Americano de Tecnologia, Infraestrutura e Território da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Geografia.

Orientadora: Profa. Dra. Léia Aparecida Veiga

Foz do Iguaçu
2024

GILMAR TUPÃ RE SAPY CHAMORRO

**A ATUAÇÃO DO DOCENTE AVA-GUARANI NA MEDIAÇÃO DO LIVRO
DIDÁTICO NAS AULAS DE GEOGRAFIA: REFLEXÕES SOBRE O TEKHOA
OCOY**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Latino-Americano de Tecnologia, Infraestrutura e Território da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Geografia.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Léia Aparecida Veiga
UNILA

Profa. Dr. Rhuan Guilherme Tardo Ribeiro
UFGD

Prof. Dr. Marcelo Augusto Rocha
UNILA

Foz do Iguaçu, 17 de outubro de 2024.

TERMO DE SUBMISSÃO DE TRABALHOS ACADÊMICOS

Nome completo do autor(a): Gilmar Tupã Re Sapy Chamorro

Curso: Geografia - Licenciatura

Tipo de Documento

<input checked="" type="checkbox"/> graduação	<input checked="" type="checkbox"/> artigo
<input type="checkbox"/> especialização	<input type="checkbox"/> trabalho de conclusão de curso
<input type="checkbox"/> mestrado	<input type="checkbox"/> monografia
<input type="checkbox"/> doutorado	<input type="checkbox"/> dissertação
	<input type="checkbox"/> tese
	<input type="checkbox"/> CD/DVD – obras audiovisuais
	<input type="checkbox"/>

Título do trabalho acadêmico: **A ATUAÇÃO DO DOCENTE AVA-GUARANI NA MEDIAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO NAS AULAS DE GEOGRAFIA: REFLEXÕES SOBRE O TEKOKHA OCOY**

Nome do orientador(a): Dra. Léia Aparecida Veiga

Data da Defesa: 17/10/2024

Licença não-exclusiva de Distribuição

O referido autor(a):

a) Declara que o documento entregue é seu trabalho original, e que o detém o direito de conceder os direitos contidos nesta licença. Declara também que a entrega do documento não infringe, tanto quanto lhe é possível saber, os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade.

b) Se o documento entregue contém material do qual não detém os direitos de autor, declara que obteve autorização do detentor dos direitos de autor para conceder à UNILA – Universidade Federal da Integração Latino-Americana os direitos requeridos por esta licença, e que esse material cujos direitos são de terceiros está claramente identificado e reconhecido no texto ou conteúdo do documento entregue.

Se o documento entregue é baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não a Universidade Federal da Integração Latino-Americana, declara que cumpriu quaisquer obrigações exigidas pelo respectivo contrato ou acordo.

Na qualidade de titular dos direitos do conteúdo supracitado, o autor autoriza a Biblioteca Latino-Americana – BIUNILA a disponibilizar a obra, gratuitamente e de acordo com a licença pública **Creative Commons Licença 3.0 Unported**.

Foz do Iguaçu, 07 de novembro de 2024.

Assinatura do Responsável

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Ñanderu (Deus), por ser a força e a luz que guia meus passos e me dá forças para seguir nos momentos de dificuldade. Sem Sua presença constante em minha vida, nada disso seria possível.

À minha mãe Marta, pelo amor, pela paciência e por todo o apoio incondicional que me ofereceu ao longo desta jornada. À minha família, pelo carinho e incentivo, que sempre me deram segurança para persistir nos meus sonhos.

Aos meus amigos e colegas de trabalho, que me apoiaram e compreenderam nos momentos de ausência e, com suas palavras de incentivo, ajudaram a tornar esta etapa mais leve.

À comunidade indígena Tekoha Ocoy, que me acolheu e me permitiu aprender e compartilhar experiências, sou profundamente grato. Vocês me inspiraram e enriqueceram minha visão de mundo, trazendo sentido ao que busco construir com este trabalho.

À minha orientadora Léia Aparecida Veiga, que, com sua orientação e sabedoria, me guiou e incentivou durante todo o processo. Sua dedicação, respeito e paciência foram fundamentais para a realização deste trabalho.

Aos professores Dr Marcelo Augusto Rocha e Dra. Rhuan Guilherme Tardo Ribeiro que enquanto membros da banca examinadora fizeram preciosas contribuições.

À professora Dr. Patrícia Queiroz pela dedicação e constante apoio junto aos estudantes indígenas da Unila. Professora, você tem feito a diferença!

À direção do Colégio Estadual Indígena Teko Ñemoingo Marli e Delia que são duas guerreiras guaranis me inspiram e tenho orgulho de fazer parte da equipe e que sempre abriu as portas do colégio para que eu possa realizar meus estágios, o meu aguyjevete.

À todos, meu sincero agradecimento. Este trabalho é também fruto de cada contribuição e apoio recebido ao longo do caminho.

RESUMO

CHAMORRO, Gilmar Tupã Re Sapy. **A atuação do docente Ava-guarani na mediação do livro didático nas aulas de geografia:** reflexões sobre o TekohaOcoy. 2024. 1. Trabalho de Conclusão de Curso Geografia Licenciatura – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2024.

O livro didático no território brasileiro se faz presente nas escolas públicas indígenas e não indígenas por meio de uma apolítica pública chamada Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). No Colégio Estadual Indígena TekoNemoingo do território TekohaOcoy, localizado no oeste do Paraná, o livro da coleção Araribá de Geografia é utilizado em todas as turmas do Ensino Fundamental II. Assim tendo por base esse material, pergunta-se: o livro didático utilizado na escola indígena território TekohaOcoy atende as demandas locais e culturais dos discentes? Qual o papel do/a docente em escola indígena frente às especificidades socioculturais? Objetiva-se avaliar a efetiva contribuição do livro didático utilizado junto as turmas de 6º anos, no Colégio Estadual Indígena TekoNemoingo no aprendizado dos/as discentes, tendo por base o “Ñandereko” (cultura Avá Guarani/cosmovisão Guarani). Optou-se pela abordagem qualitativa e o tipo pesquisa participante, por tratar-se de uma realidade na qual encontra-se inserido o pesquisador. Foram realizados levantamentos secundários (material bibliográfico) e levantamentos junto a fontes primárias, no caso com as seguintes técnicas: observação participante, escuta ativa, entrevista semiestruturada e diálogos com sujeitos sociais indígenas do território TekohaOcoy além do conhecimento apreendido pelo pesquisador no decorrer de suas práticas espaciais em seu cotidiano. Verificou-se que conceitos e ideias presentes no livro didático atendem somente a cultura não indígena, sendo de difícil compreensão quando não é realizada uma intervenção docente, no sentido de partir dos conhecimentos produzidos por ancestrais indígenas da cultura Avá Guarani, ou seja, na cosmovisão Guarani assim como a ausência da língua materna Guarani dificulta o entendimento por parte dos/as estudantes. Conclui-se que é fundamental que docentes indígenas atuem em escolas indígenas, com a intencionalidade de mediar o aprendizado a partir dos conhecimentos indígenas e não-indígenas, respeitando toda a ancestralidade e a língua materna do povo no qual encontra-se atuando como professor/a. E no caso das aulas de Geografia faz-se necessário trabalhar com ambos os conhecimentos (científico não indígena e cultura Avá Guarani/cosmovisão Guarani), a partir de estratégias de ensino pensadas a partir do/no território.

Palavras-chave: Material Didático. Educação Escolar Indígena. Geografia Escolar. Cultura Avá Guarani. Território Indígena.

MOMBYKY

CHAMORRO, Gilmar Tupã Re Sapy. **Mbo'ehara rembiapo kuation haihapyre renondepe, ñembo'e yvy kuaa rehegua Tekoha Ocoype.** 2024. 1. Yvykuaa tembiapo ñemohu'ã licenciatura pegua– Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2024 ary.

Kuation haihapyrema ko ñanderetãme õime mbo'ehao ava-kuerahape avei Juruá kuera ñembo'ehaope apolítica pública oñehenoiva Programa nacional do livro e do material didático (PLND). Mbo'ehao guasu Teko ñemoingo tekoha Ocoype opytava kuarahy reikevo Paranápe, ojeporu kuation haihapyre aty herava Araribá yvykuaa ñembo'e pegua ojeporu entero mbo'esyry fundamental II pe. upe tembiapo rupive, ñaporandu: upe tembiapo kuation haihapyre ojeporuva mbo'ehao PE Ocoype terãpa oñantendepa ñãnde ñambo'esehaicha ñãnde remimbo'e kuera reko avahaicha? Mba'épa ojaombo'ehárapeteĩmbo'ehao indígena-pejoajúvo especificidade sociocultural rehe?.

Hembipotápeojehechamba'eichapaogueruarandukambo'epyrãojeporúvambo'esyry ãarypeguambo'ehao guasu Teko Ñemoingo-pe temimbo'e kuera ñembo'epe, oñemopyendáva "Ñandereko" (tekoAvá Guarani/cosmovisão Guarani). Roiporavo enfoque qualitativo hajeporeka ha'egui peteĩ ñandereko añetegua oikhehápe. Ojejapo ko tembiapo rupive análise secundária (tembiapo bibliográfico rupive) ha ojeporúvo umi fontes primaria, ko tembiapope ojeporu avei ko'ã técnica: ñema'ẽ , ñehendu, ñeporandu rupive ha ñomongeta Ava kueraTekoha Ocoy-guandive, avei umi arandu oikuaa va'ekue umi prática aja hekovépe ára há ára. Ojejuhu umi ñe'ẽ ha ideia õiva aranduká PE ikatu haguãicha ojeporu ndaha'éiva ava-peañoite, hasy oñentende haguã noñemotenondéi javé peteĩ mbo'ehara rembiapo, ha oñepyrúvo umi mba'ekuaa omoheñoiva ypy kuera indígena cultura Avá Guarani, he'iséva, yvóra resa renondépe Guarani, avei ndaiporiha guarani ñe'ẽypy, hasy temimbo'e kuérape oikuaa haguã. Oñemohu'ã tuicha mba'e há mbo'ehára indígena omba'apo mbo'ehao tekohape opytava, hembipotápe oheka haguã oñemo'arandu há upeicha rupi oguerekove haguã arandu Ava kuera haicha ha ndaha'éiva indígena, oñemomba'évo opavave ypykue ha ñe'ẽ ypy tava yguakuéra omba'apohápe mbo'ehára/ pe. Ha umimbo'esyry yvykuaa reheguape, tekotevẽ oñemba'apo mokõive mba'ekuaa reheve (karaí kuera arandu há avá guarani), oñemopyendáva opaicha oñembo'e haguã umi temimbo'e kuera ojejapóva tekoha guive/tekoha-pe.

Ñe'ëtenondegua: Tembipuru mbo'eharã. Mbo'epyrã indígena haicha mbo'ehao rupive. Ava-guarani reko. Indígena kuera rekoha.

ABSTRACT

CHAMORRO, Gilmar Tupã Re Sapy. The role of the Ava-guarani teacher in mediating textbooks in geography classes: reflections on Tekoha Ocoy. 2024. 1. Geography Undergraduate Course Conclusion Paper – Federal University for Latin American Integration, Foz do Iguaçu, 2024.

In Brazil, textbooks are present in indigenous and non-indigenous public schools through a public policy called the National Book and Teaching Material Program (PNLD). At the Teko Nemoingo Indigenous State School in the Tekoha Ocoy territory, located in western Paraná, the Araribá Geography collection book is used in all classes in Elementary School II. Based on this material, the question is: does the textbook used in the Tekoha Ocoy indigenous school meet the local and cultural demands of students? What is the role of the teacher in an indigenous school in the face of sociocultural specificities? The objective is to evaluate the effective contribution of the textbook used in 6th grade classes at the Teko Nemoingo State Indigenous School to the learning of students, based on the “Ñande reko” (Avá Guarani culture/Guarani worldview). The qualitative approach and participatory research were chosen because it is a reality in which the researcher is inserted. Secondary surveys (bibliographic material) and surveys of primary sources were carried out, in this case with the following techniques: participant observation, active listening, semi-structured interviews and dialogues with indigenous social subjects of the Tekoha Ocoy territory, in addition to the knowledge acquired by the researcher during his spatial practices in his daily life. It was found that concepts and ideas present in the textbook only serve non-indigenous culture, and are difficult to understand when there is no teaching intervention, in the sense of starting from the knowledge produced by indigenous ancestors of the Avá Guarani culture, that is, in the Guarani worldview, as well as the absence of the Guarani mother tongue makes it difficult for students to understand. It is concluded that it is essential that indigenous teachers work in indigenous schools, with the intention of mediating learning based on indigenous and non-indigenous knowledge, respecting all the ancestry and mother tongue of the people in which they are working as teachers. And in the case of Geography classes, it is necessary to work with both types of knowledge (non-indigenous scientific knowledge and Avá Guarani culture/Guarani worldview), based on teaching strategies designed from/in the territory.

Keywords: Teaching Material. Indigenous School Education. School Geography. Avá Guarani Culture. Indigenous Territory. ography

SUMÁRIO

	PRÓLOGO	10
	INTRODUÇÃO	11
1	LIVROS DIDÁTICOS: CAMINHOS POSSÍVEIS	14
2	TEKOHA OCOY E COLÉGIO INDÍGENA: ASPECTOS GERAIS	19
3	O LIVRO DIDÁTICO DAS AULAS DE GEOGRAFIA NO 6º ANO	23
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	33
	REFERÊNCIAS	35

PRÓLOGO

Javyrimba'eichapa (ola!)!!

Me chamo Gilmar e sou indígena do povo Avá-guarani do território indígena Tekohaocoy que fica no município de São Miguel do Iguçu- PR. Em minha língua, meu nome é Tupã em homenagem aos Deuses do meu povo indígena. Sempre fui admirador da língua Guarani e tenho orgulho de ter como língua materna. Hoje sou professor (em formação inicial pela UNILA) de língua materna e de Geografia do Ensino Fundamental e Médio no colégio onde moro. Por isso neste material trago alguns termos e conceitos da Geografia na língua portuguesa traduzidas e adaptadas para a língua Guarani, que muitas vezes o temimbo'ekuera (estudantes) não conseguem compreender durante as aulas pois o termo em si não faz parte do seu cotidiano!

INTRODUÇÃO

No território brasileiro, as Políticas Públicas de Educação, especialmente a produção e distribuição de livros didáticos para o Ensino Fundamental e Médio, têm desempenhado um papel importante no processo de democratização do acesso a recursos didáticos escolares. Os livros didáticos, impressos ou digitais, são materiais utilizados como recursos de ensino e aprendizagem em contextos educacionais, como escolas e instituições de ensino. Eles são disponibilizados em todas as escolas públicas brasileiras cadastradas no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Recentemente, também houve a inclusão de escolas confessionais, comunitárias e filantrópicas sem fins lucrativos para o recebimento dessas obras (Copatti, 2022).

Nas décadas que se seguiram à criação do PNLD, especialmente após a inclusão do Ensino Médio no programa na segunda metade dos anos 2000, o programa foi expandido, tornando-se o maior programa de distribuição de materiais didáticos do mundo, com destaque para o livro didático. Isso atraiu a atenção de grupos econômicos, políticos, ideológicos e também acadêmicos (Santana Filho, 2017).

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

Nesse contexto, é importante destacar dois pontos. Primeiro, que do ponto de vista do processo de ensino e aprendizagem, os livros didáticos não devem ser compreendidos apenas como fontes de conhecimento científico em uma determinada área, mas também como ferramentas didáticas que potencializam a interação ativa entre professores/as e alunos/as (Freire, 1970). Segundo o livro didático "[...] reproduz e representa os valores da sociedade em relação à sua visão de ciência, história, interpretação dos fatos e do próprio processo de transmissão do conhecimento" (Oliveira, 1984, p. 11).

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

Partindo desses questionamentos, o objetivo é avaliar a efetiva contribuição do livro didático utilizado nas turmas de 6º ano do Colégio Estadual Indígena TekoÑemoingo para o aprendizado dos/as discentes, tendo como base o "Ñandereko" (cultura e cosmovisão Avá-Guarani).

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

Para a obtenção das informações, foram utilizados procedimentos secundários (levantamento de material bibliográfico e documentos escolares) e primários (no território escolar). As técnicas de levantamento primário incluíram: observação participante durante as aulas ministradas pelo autor, a escuta ativa, conforme definido por Scribano e Sena (2020, p. 127), e entrevista semiestruturada (Gil, 2012) com o líder espiritual Chamõi Cesar Rocha, de 57 anos, realizada na presença dos/as alunos/as da turma do 6º ano. Também foram realizados diálogos com membros da comunidade indígena do TekohaOcoy, como pais e avós, para conhecer mais sobre os elementos da cultura Guarani. Destaca-se o conhecimento

sobre a cultura Avá-Guarani apreendido pelo pesquisador ao longo de suas práticas e vivências cotidianas no território.

A categoria de análise geográfica adotada para esta pesquisa é a de território. É importante destacar que o território não se refere apenas à parte material ou ao substrato espacial, mas é um "espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder" (Souza, 2000, p. 78). O território resulta das relações de poder que grupos sociais exercem sobre o espaço, e sua dimensão política, segundo Souza (2000, p. 99), seria "[...] relações de poder espacialmente delimitadas e operando sobre um espaço referencial [...] uma interação entre homens mediada pelo espaço". O território é mutável, podendo ter áreas e temporalidades temporárias ou duradouras.

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

1 LIVRO DIDÁTICO: CAMINHOS POSSÍVEIS

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

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

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

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

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

poder existir. Pensamos lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social. (Ribeiro, 2017, p. 36-37)

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

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

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

A partir dessa parte do texto, posso associá-lo com minhas experiências nas redes sociais onde crio vídeos mostrando a minha vivência e realidades em minha comunidade e até mesmo abordando questões atuais sobre ser indígena, pois muitas vezes as pessoas não conhecem como vivem os indígenas e com isso acabam propagando informações falsas e até mesmo informações que são pejorativas sobre o povo originário. Com isso, atualmente vejo a importância do lugar de fala nas mídias sociais onde o próprio indígena fala e mostra sobre sua realidade porque como diz a autora por muito tempo essas vozes foram caladas. E não só nas redes sociais, mas como também nos materiais didáticos que são enviados para as escolas indígenas.

Entende-se que os livros didáticos são muitos importantes para auxiliar o mbo'ehara (professor/a) nas elaborações de seus planos de aula, mas, sempre lembrando que os livros didáticos devem ser usados para que o professor tenha um caminho para suas aulas, um ponto de partida, ou seja, não é uma ferramenta de uso direto e que deve ser reproduzido, e sim um manual norteador para elaboração

e adaptação das aulas, principalmente levando em consideração o contexto social dos estudantes, o meio escolar e até mesmo o repertório linguístico da comunidade escolar.

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

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

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

Partindo da pesquisa de Vera, mas também da prática pedagógica como professor de Geografia junto ao Ensino Fundamental e Médio da Escola Estadual Indígena TekoNemoingo, percebe-se a dificuldade linguística dos estudantes com a língua portuguesa nos materiais enviados para trabalhar na escola. Além da língua, é necessário reforçar ainda que os materiais didáticos que são enviados utilizam termos, imagens e conceitos que não são da realidade e vivência da comunidade escolar.

A partir do conhecimento como docente e morador de uma comunidade avá-guarani pode-se dizer que sim, é possível adaptar e preparar as aulas de Geografia sem deixar de lado a valorização da língua materna e dos valores tradicionais. Pois a educação indígena, de forma mais específica dos guaranis, ela deve sempre partir

da sua realidade, dos seus conhecimentos que já vem desde sua nascença. Como diz Martins (2019, p. 279):

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

O povo guarani, tem a *opy* (casa de reza) como a nossa primeira escola, pois é lá que aprendemos com os mais sábios do território por meio da oralidade, com a convivência e a prática da língua guarani. É lá que nos conectamos com o nosso *Ñanderu* (Deus dos ava-guarani) e da *opy* que os mais novos aprendem e reproduzem os valores ancestrais guaranis. Por isso a luta pelo respeito e pela especificidade de uma escola diferenciada que atendam os estudantes, professores indígenas juntamente com a comunidade. Assim, associando com a ideia do líder e filósofo indígena Ailton Krenak em um evento promovido pelo Sesc consolação, no qual afirmou que a única forma de apreender o conhecimento indígena seria vivenciando, pois apenas estudando não basta tendo em vista que as histórias só podem ser contadas por quem as viveu (Penzani, 2019).

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

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

Sendo assim vemos que o direito a uma educação escolar diferenciada está garantida como uma lei, mas da maioria das vezes esse direito não é atendido. O sistema ainda não é adequado para a comunidade guarani, assim, mesmo que a escola esteja situada em uma aldeia e que tenham alguns professores indígenas, ainda assim a língua, os materiais e o sistema que atende essa escola

não levamem conta a língua, os costumes, cultura e história guarani, não podendo desta forma ser considerada diferenciada. Conforme Bergamaschi (2007, p.205):

Os Guaranis afirmam que mesmo funcionando em suas aldeias, [a escola] é de “branco”, deixam subentendido que a compreendem como constituída e constituidora de uma outra concepção de mundo, de uma outra ordem, a ordem ocidental. (Bergamaschi, 2007, p. 205)

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

2 OTEKOKHA OCOY E A ESCOLA INDÍGENA: ASPECTOS GERAIS

O tekoha Ocoy onde o pesquisador trabalha e vive atualmente é o mesmo no qual foi realizado os estágios de docência da licenciatura em Geografia, no Colégio Indígena Teko Ñemoingo (levar a cultura através da prática), que se encontra em uma formação socioespacial de tríplice fronteira, onde a demarcação das fronteiras (Brasil, Argentina e Paraguai) acabou por dividir os povos Indígenas Guarani em grupos, formando assim comunidades e/ou aldeias, passando assim por graves interferências na cultura, espiritualidade e na dimensão de terras.

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

No ano de 1974, o Brasil e o Paraguai assinaram o contrato de construção da usina hidrelétrica denominada de Itaipu Binacional. Até em 1979 a Aldeia Indígena Tekoha Ocoy localizava-se na comunidade do Ocoy Jacutinga, em uma área de aproximadamente 1.500 hectares, às margens do Rio Paraná, onde viviam em torno de 230 indígenas. Já em 1982, com a formação do Lago de Itaipu, a comunidade foi realocada para São Miguel do Iguaçu, de forma provisória (às margens do Rio Paraná), mas até hoje as famílias permanecem. A terra Indígena Tekoha Ocoy, do Município de São Miguel do Iguaçu, abriga hoje (2024) cerca de 900 pessoas do povo Avá-Guarani, em uma área de 251 hectares de terra. Ou seja, a área atual do território indígena foi reduzida em comparativo aquela ocupada até o período anterior a construção do lago da Itaipu.

Essa população pertence aos subgrupos dos *Mbya* e *Nhandeva*, duas das três divisões dos povos Tupi-Guarani, mas a comunidade se caracteriza como Ava. Ainda falam a língua Tupi-Guarani, traço de extrema importância na manutenção da cultura étnica. Também se caracterizam por ser a maioria, moradores itinerantes que se deslocam de uma comunidade indígena para outra.

A atividade econômica era representada, especialmente, pela produção de tanque rede de peixes para sustentabilidade da comunidade com auxílio da Itaipu

Binacional. Atualmente(2024) esta atividade se destaca pelo cultivo da agricultura: milho, feijão e em menor escala (amendoim, melancia, batata, mandioca, banana, cebolinha verde). Também há atividades no setor de prestação de serviços realizadas pelos membros da comunidade: professores, direção e funcionários do colégio, agentes de saúde. E outros que atuam em trabalhos agroindustriais bem como também tem indígenas inseridos em trabalhos informais.

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

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

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

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

A comunidade possui um posto de saúde somente para os indígenas da comunidade com médico, dentista, enfermeira, técnica de enfermagem e agentes de saúde indígenas que trabalham diariamente no atendimento e prevenção de doenças. Também há um espaço para a venda de artesanatos, conhecido como Barracão de Artesanatos, que serve como fonte de renda para a comunidade.

Desde o 2008, a casa de nutrição atende cerca de 130 crianças de 0 a 5 anos, que são medidas e pesadas semanalmente. Os *mitãguera* (crianças) em

risco nutricional são acompanhadas pela Pastoral da Criança. A comunidade tem 9 campos de futebol com gramados não oficiais, principais pontos de lazer para os jovens indígenas, e um barracão com churrasqueira onde são realizadas festividades locais, como a “Festa dos Povos Indígenas” no mês de abril. Para o transporte dos alunos até a escola, a Prefeitura Municipal disponibiliza um ônibus. A língua oficial no Tekoha Ocoy é o Guarani, embora a maioria da comunidade compreenda e fale português.

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

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

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

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

Em 2008 com via ação do Estado, foi instituída via resolução 687/08, a escola estadual no território indígena, passando a ser denominada Escola Estadual Indígena Teko Ñemoingo. Em 05 de Maio de 2008 com a legalização da lei deu-se início a novas práticas pedagógicas, que permanecem em pleno funcionamento até 2024. No ano de 2010 houve a alteração de denominação do estabelecimento de

ensino (RESOLUÇÃO DE AUTORIZAÇÃO 5453/08 E PARECER 194/10 - CEF), de Escola Estadual Indígena Teko Ñemoingo - Educ.Inf. e Ens. Fund.; para Colégio Estadual Indígena Teko Ñemoingo - Educ.Inf. Ens.Fund. e Med. e EJA. No ano de 2011 foi autorizada a abertura da sala de recurso multifuncional I.

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

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

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

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

E, em se tratando dos materiais didáticos recebidos via políticas públicas, chama-se a atenção para o livro didático, adotado desde os anos iniciais até o Ensino Médio.

3 O LIVRO DIDÁTICO DAS AULAS DE GEOGRAFIA NO 6º ANO

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

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



Fonte: Moderna, 2024.

O livro foi escolhido pelos professores que atuam no estabelecimento de ensino e também foi escolhido por outras escolas não indígenas. O material é composto por capítulos que seguem uma organização próxima daquela criada convencionalmente há décadas, pensada mesmo antes da institucionalização da Geografia como ciência no Brasil.

No que se refere à estrutura do livro Araribá, a mesma se assemelha àquela criada para livros e apostilas elaborados a partir do final da primeira metade do século

XVII no Brasil, com capítulos distribuídos de forma a conter: capítulos com os conteúdos de geografia física, depois de geografia humana. Segundo Boligian (2010), livros didáticos ainda reproduzem uma estrutura de distribuição dos conteúdos e capítulos semelhantes, por exemplo, a obra “Compendio elementar de Geographia Geral e Especial do Brasil”, de Thomaz Pompêu de Souza Brasil, de 1864, tendo na primeira parte “noções geraes”, com conceitos de Astronomia, Cartografia e Geografia Física, e na segunda parte teriam os aspectos naturais, populacionais e econômicos de porções de continentes/países.

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

Ao trabalhar com o livro em sala de aula, o pesquisador já constatou essas ausências. Como exemplos pode-se citar as ideias e/ou conceitos de: paisagem, elementos naturais, relação ser humano x natureza; movimentos da Terra; cartografia, e tantos outros que não serão discutidos nesta pesquisa.

No livro didático o conceito de paisagem é definido como “[...] um conjunto dos elementos naturais e culturais que podem ser vistos e percebidos no espaço” (Moderna, 2023). Ao analisar as páginas 12 a 17 do livro verifica-se que o conceito de paisagem é explicado como contendo elementos que são separados em sociais e naturais (figura 2).

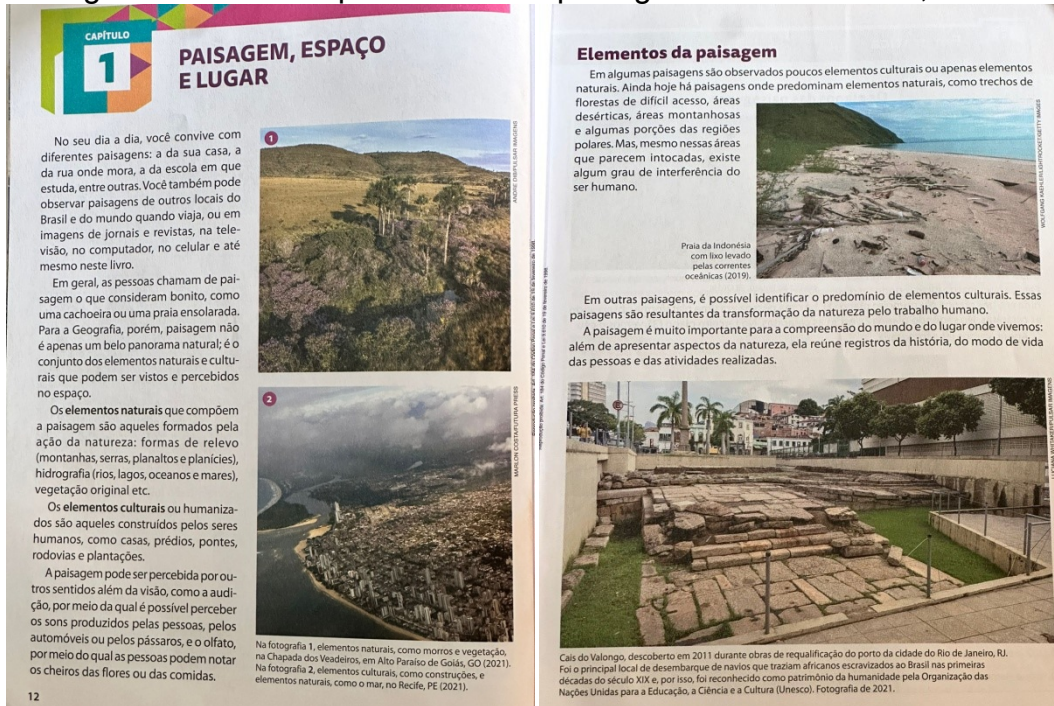
Sendo o ser humano o eixo de tudo. E a todo o momento os textos mostram que os elementos apenas podem ser vistos e percebidos e que, além disso, vão sendo transformados pelos seres humanos ao longo dos tempos. Mas não é apresentada e discutida a forma como os povos originários explicam sobre esses elementos, como se tivesse apenas uma explicação para o conceito de paisagem.

Diante dessa constatação, realizei um trabalho de campo com meus alunos e alunas na própria terra indígena. Fomos até um membro da comunidade do Ocoy (figura 3), *chamado* Cesar Rocha de 57 anos, que é o *chamõ*i (líder espiritual).

O *chamõ*i é como se fosse o médico da comunidade, que é um enviado de *ñanderuete* (Deus) aqui na Terra, onde ele cuida das pessoas que está doente, não apenas doença física como também espiritual. Quando alguém está doente, o

chamõ faz o ritual da cura com seu *petyngua* (cachimbo sagrado) e por meio disso se conecta com o Deus. E assim a pessoa doente se cura. Além de rituais de cura, ele conhece todas as plantas medicinais para cada doença (desde doenças comuns até espirituais).

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



Fonte: Moderna, 2024 (p. 12-13)

Figura 3. Em destaque o autor e o líder espiritual do território Ocoy, 2024



Fonte: Acervo do Autor, 2024

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

Ñandepy, upeaguivoi ñaneresãi ha'eta pendeve. Ha upea mba'evoi ojapo , ita ijara, ita karai kuera maquinape omongu'i, ha'e kuerapy oñembohoga porãse. Ñandeatu rehechavoi mba'eichapa ñande roga, nerehendumo'ãi y mba'e ñande roga rupi osyryrõ ,ha'e kuera atu ojokopama, osyryramo'ã umi itagui nda'ikatui osyry. Upeagui nañahendumo'ãi indígena kuerape y ojukupaha (Diário de campo, 2024)

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

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

[...] yvyra peteĩ teĩ ijara ñandeicha avei. Yvyrare jaharõ nde reñe'ẽ va'earã ichupe, rehotarõ reikyĩ há remboguai reitarõ jepe. Ijara hakate'ỹ ñandeicha avei rehotarõ pohãre roipe'a pohãrãmi ha'eja nopenaveima, ohendupy ha'e. Ijarapy oikovoĩ ko'arupi ñandeichante avei há peteĩ teĩ hery ndaha'ei peteĩcha meme. (Diário de campo, 2024)

Para Cesar Rocha cada uma das árvores tem o seu dono que é chamado pelos guaranis de *ijara*, ou seja, seria o guardião que cuida dela. Se formos derrubar ou até mesmo fazer um pequeno corte devemos sempre primeiro falar e pedir permissão, pois elas protegem e não gostam de corte. 'Elas escutam quando falamos com elas e elas vivem no nosso meio'. E ainda destaca que cada uma das árvores tem o seu nome, por isso devemos respeitá-las.

Não só apenas as árvores, mas sim todos os elementos que Deus deixou (*ñanderu oheja va'ekue*). As rochas, a água, os animais e a terra ela tem o seu guardião e todas elas são importantes para nós. Nunca sendo pensada de forma separada, ou seja, na cosmovisão guarani todos os elementos naturais são integrados e, em nenhum momento, o ser humano é visto como o mais importante

que os demais elementos. Todos os elementos são fundamentais para os guaranis manterem a sua cultura, ou seja, o *teko porã* que é o bem viver guarani.

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

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

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

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

Assim, ao reconhecer o rio como uma pessoa, reconhece-se que as suas ações têm impacto direto sobre ele e conseqüentemente sobre a própria comunidade. A partir dessas práticas espirituais e culturais, propiciam uma visão de um mundo onde o ser humano é a parte de um todo maior, onde cada um dos elementos da natureza é importante e fundamental para termos um equilíbrio nessas relações. Vale ressaltar no contexto da educação escolar indígena, que essa perspectiva é fundamental, pois implica em uma prática pedagógica que respeite os saberes e as línguas tradicionais indígenas. Conforme no que diz Bartolomeu (1999, p.16):

A alteridade indígena como fruto da ação pedagógica não só terá sua diferença, mas também poderá contribuir para que haja um mundo mais humano de pessoas livres na sua alteridade. (Bartolomeu, 1999, p.16).

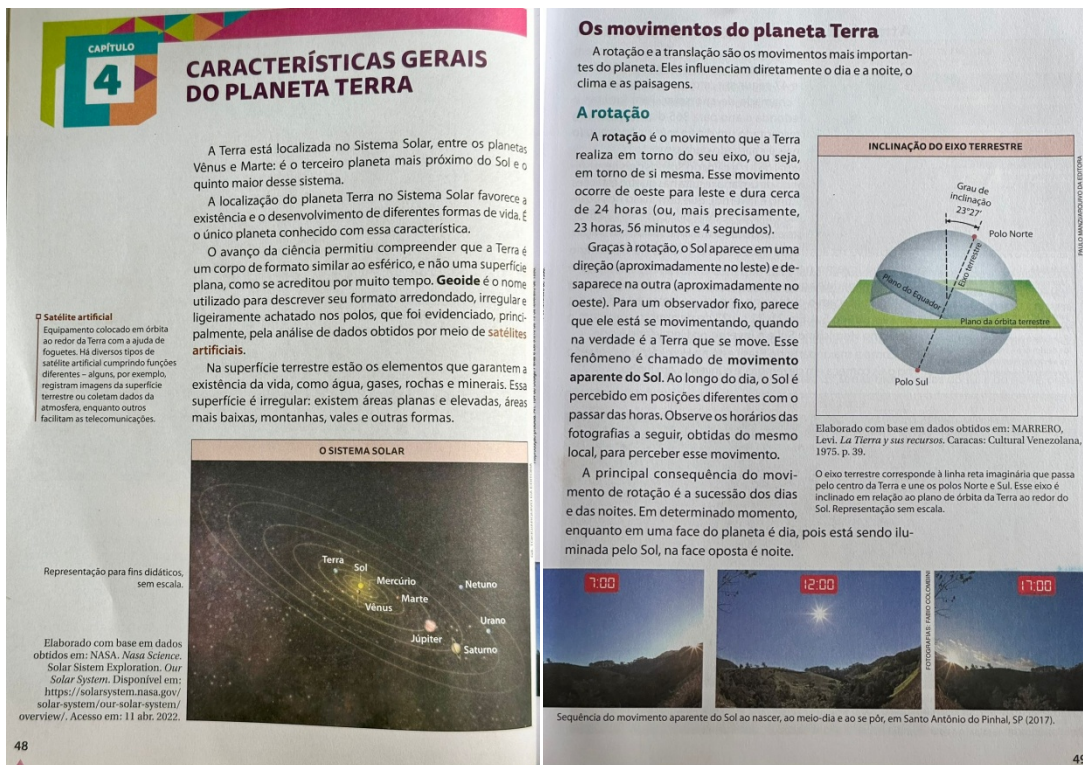
Assim, ao mantermos essa diferença, a educação contribui para esse fortalecimento das identidades indígenas, garantindo que possam se expressar de forma livre e participar ativamente em uma sociedade plural.

Em contrapartida, a visão ocidental com predomínio da ideia de elementos enquanto recurso natural, sempre separa a humanidade da natureza. Os originários

fazem lembrar da interconexão e da importância de sempre respeitar e valorizar a natureza. Só assim, a partir dessa mudança de mentalidade, ocorrerá o enfrentamento dos desafios ambientais que estão sendo frequentemente vivenciados no mundo contemporâneo, podendo construir um futuro mais sustentável e justo a partir desses conhecimentos que é ancestral.

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

Figura 4. Em destaque o conteúdo sistema solar e movimentos da Terra no livro Araribá, 2023



Fonte: Moderna, 2024 (p. 48-49)

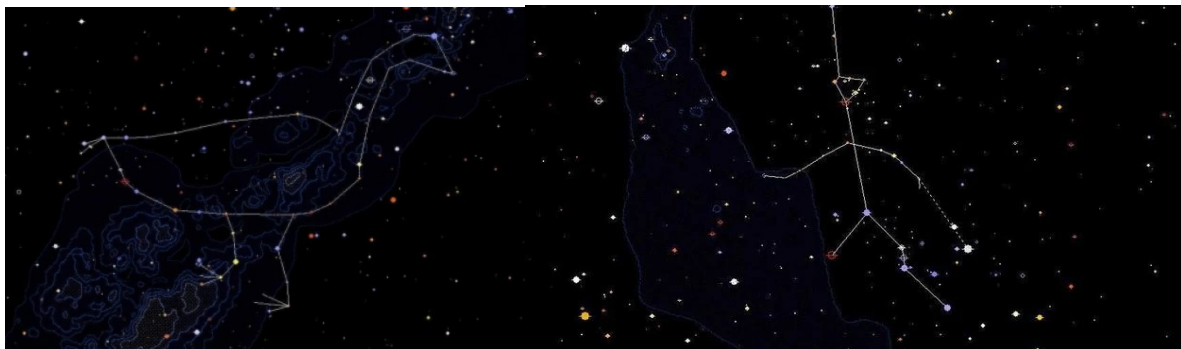
Sobre o sistema solar, seria interessante o livro conter explicação sobre as constelações, a partir da cosmovisão indígena, tendo de início o termo na língua materna, que pode ser traduzida como *mbyja aty*. Sendo a grafia *mbyja* a palavra estrela e *aty* referente a conjunto na língua portuguesa.

No entendimento guarani temos nossos próprios conhecimentos sobre as constelações. O saber sobre as constelações dos não indígenas é importante, mas,

valorizar e fortalecer os nossos conhecimentos é nosso dever e ajuda no aprendizado dos estudantes, ao passo que devemos partir do cotidiano e da vivência para que construam o próprio conceito.

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

Figura 5: Em destaque a Constelação da ema e do Homem-velho



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

Na história guarani a constelação do cruzeiro do sul ela segura a cabeça da constelação da ema e caso ela se soltar beberá toda a água que existe na terra assim causando a seca e a sede no mundo.

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

o povo guarani.

Aqui não se denomina de mito, e sim de história, pois acredita-se que tudo que foi explicado aconteceu realmente e sempre é contada pelos mais velhos da comunidade aos mais jovens.

Sobre os movimentos da Terra, o livro didático traz toda a explicação científica, ou seja, o entendimento dos movimentos do planeta tendo por base explicação não indígena apenas (figura 4). Defende-se que seria importante conter também a explicação a partir da visão indígena, iniciando pela grafia. O termo movimento da Terra em guarani é *yvy ku'e rehegua*, sendo *yvy*: terra, *ku'e*: movimento e *rehegua*: sobre. Em se tratando dos movimentos de rotação e translação, os guaranis têm sua própria forma de explicar as consequências surgidas a partir desses movimentos, como podemos exemplificar o dia e a noite, que ocorre através da rotação da Terra em seu próprio eixo. O professor além de explicar como a ciência não indígena explica, terá abordar que na cultura indígena avá-guarani a rotação do planeta está ligada a história de dois irmãos *Jasy* e *kuarahy* (sol e a lua) que são os filhos do *Ñanderu* que é o Deus (figura 6).

Figura 6: A história dos irmãos *kuarahy* e *jasy* (sol e a lua)



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

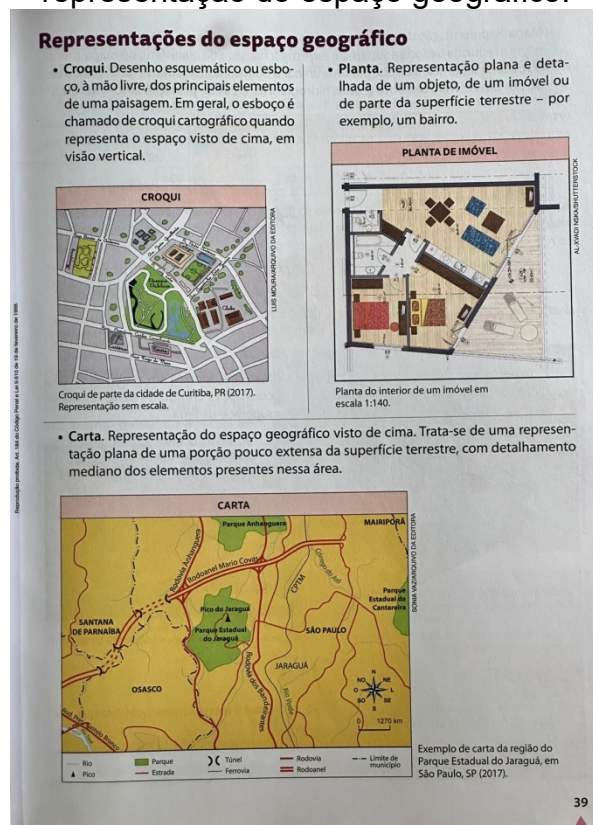
Os termos traduzidos do português para avá-guarani, encontram-se grafados assim: Rotação: *ku'e jere* e Translação: *ku'e guata* – *ku'e*: Movimento- *jere*: Girar ou Rodar - *guata*: Caminhar.

Na escrita em guarani, quando é traduzido da língua portuguesa para o

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

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

Figura 7. Em destaque a explicação contida no livro didático sobre os tipos de representação do espaço geográfico.



Fonte: Moderna, 2024 (p.39).

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

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

Figura 8: Cartografia social da aldeia TekohaOcoy



Fonte: O autor, 2023.

Na figura 8 tem-se a representação de porção da bacia do rio Paraná, com destaque para a terra indígena do Ocoy. Esse mapa social foi realizado pelo autor em um encontro estadual de professores indígenas em Curitiba/PR.

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

Considerações Finais

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

A pesquisa assume um papel central como instrumento para a continuidade da luta pelo território indígena, não apenas beneficiando os mbo'ehara (professores) presentes e futuros, mas também contribuindo de forma significativa para o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem dos temimbo'e kuera (estudantes) da comunidade Avá-Guarani. O foco é fortalecer o ensino de Geografia, integrando as particularidades da cosmovisão Guarani, onde o território, a natureza e as relações comunitárias se entrelaçam e formam a base do conhecimento indígena.

A promoção de um ensino bilíngue e intercultural na escola indígena da aldeia Ocoy é fundamental para garantir que o currículo reflita tanto o conhecimento científico da Geografia quanto o saber tradicional indígena. A educação escolar indígena precisa ser construída a partir de um currículo que respeite e valorize a cosmologia Guarani, possibilitando que os estudantes se reconheçam em sua cultura e, ao mesmo tempo, dialoguem com os saberes não indígenas. Assim, os professores indígenas desempenham um papel crucial como mediadores, não apenas do conhecimento acadêmico, mas também como guardiões e transmissores da cultura e da cosmovisão do povo Avá-Guarani.

O desafio de articular o conhecimento indígena com o conhecimento científico pode ser superado através de uma prática pedagógica que valorize a vivência territorial e a cosmologia indígena como bases para o aprendizado intercultural. Ao integrar esses saberes e fazeres ao currículo, cria-se um ambiente educacional indígena mais qualitativo, alinhado com as especificidades culturais e linguísticas da comunidade Avá-Guarani. A educação escolar indígena, desta forma,

torna-se um campo de resistência e fortalecimento das identidades étnicas, promovendo a continuidade cultural e a soberania sobre o território, fundamentais para a sobrevivência e o desenvolvimento das comunidades indígenas.

REFERÊNCIAS

- BERGAMASCHI, M. A. Educação escolar indígena: Um modo próprio de recriar a escola nas aldeias Guarani. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 197-213, maio/ago 2007b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/FbPmgf6CRTZKkHKyYtTvfGn/>. Acesso em: 07 out.2023.
- BITTENCOURT, C. M. F. Em foco: história, produção e memória do livro didático. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, 2004, v. 30, n. 3, p. 471-473. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27952/29724> . Acesso em: 7 Outu. 2023.
- BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. LDB – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.
- COPATTI, C. Em busca de uma epistemologia na formação de professores de Geografia: percurso pelo pensamento pedagógico-geográfico de professor. **Perspectiva**, [S. l.], v. 40, n. 4, p. 1–24, 2022. DOI: 10.5007/2175-795X.2022.e84116. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/84116>. Acesso em: 11 jul. 2024.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo. Editora Atlas S.A, 2012.
- MARTINS, A. M. D. Narrativas: uma inspiração metodológica para as escolas Guarani. p 277-290. In: BENVENUTI, J.; BERGAMASCHI, M. A.; MARQUES, T. B. I. (orgs). *A Educação Indígena sob o ponto de vista de seus protagonistas*. Porto Alegre: Evangraf, 2013.
- MELIÀ, Bartomeu. Educação indígena na escola. *Cadernos Cedes*, ano XIX, nº 49, Dezembro/99. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n49/a02v1949.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2023.
- OLIVEIRA, J. B. A.; GUIMARÃES, S. D. P.; BOMÉNY, H. M. B. **A política do livro didático**. São Paulo: Sammus, 1984.
- PENZANI, Renata. Krenak: ‘O que as crianças aprendem ficando presas? A fugir’. In: *Lunetas: Múltiplos olhares sobre as múltiplas infâncias*. Disponível em: <<https://lunetas.com.br/ailton-krenak/>>. Acessado em: 18 out. 2023.
- RIBEIRO, Rhuan Guilherme Tardo. **A Etnomatemática presente em artesanatos e adereços produzidos por uma comunidade indígena Guarani do oeste do Paraná**, 174f. Tese (Doutorado em Educação para Ciências e a Matemática) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2022.
- RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento/ Justificando, 2017. Coleção Feminismos Plurais. Disponível em: <<http://www.uel.br/neab/pages/arquivos/Livros/RIBEIRO%20Djamila.%20O%20que%20e%20lugar%20de%20fala.pdf>>. Acessado em 21 Ago. 2023.
- RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

SANTANA FILHO, M. M. de. Sobre o Livro Didático de Geografia e os dilemas na prática docente. In: TONINI, Ivaine Maria; GOULART, Ligia Beatriz; SANTANA FILHO, Manoel Martins de; MARTINS, Rosa Elisabete MilitzWypyczynski; COSTELLA, RoselaneZordan (Org.). **O Livro Didático de Geografia e os desafios da docência para aprendizagem**. Porto Alegre: Sulina, 2017. p. 239-258.

SCRIBANO, A.; SENA, A. De. A entrevista: um olhar sobre a escuta a partir de duas experiências. **NORUS**. vol. 8, nº 13, p. 122-145, Jan/Jul/2020.

SOUZA, M. L. de. O Território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, I. E. de; GOMES, P. C. da C.; CORRÊA, R. L. (Orgs.). **Geografia: conceitos e temas**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

VERA, T. Materiais didáticos em língua guarani nas escolas Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul. Campo Grande: **Tellus**, v. 14, n. 26, p. 131-146, jan./jun. 2014. Disponível em:
<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/educacao_indigena/materiais_didaticos_guarani.pdf>. Acessado em: 21 ago. 2023