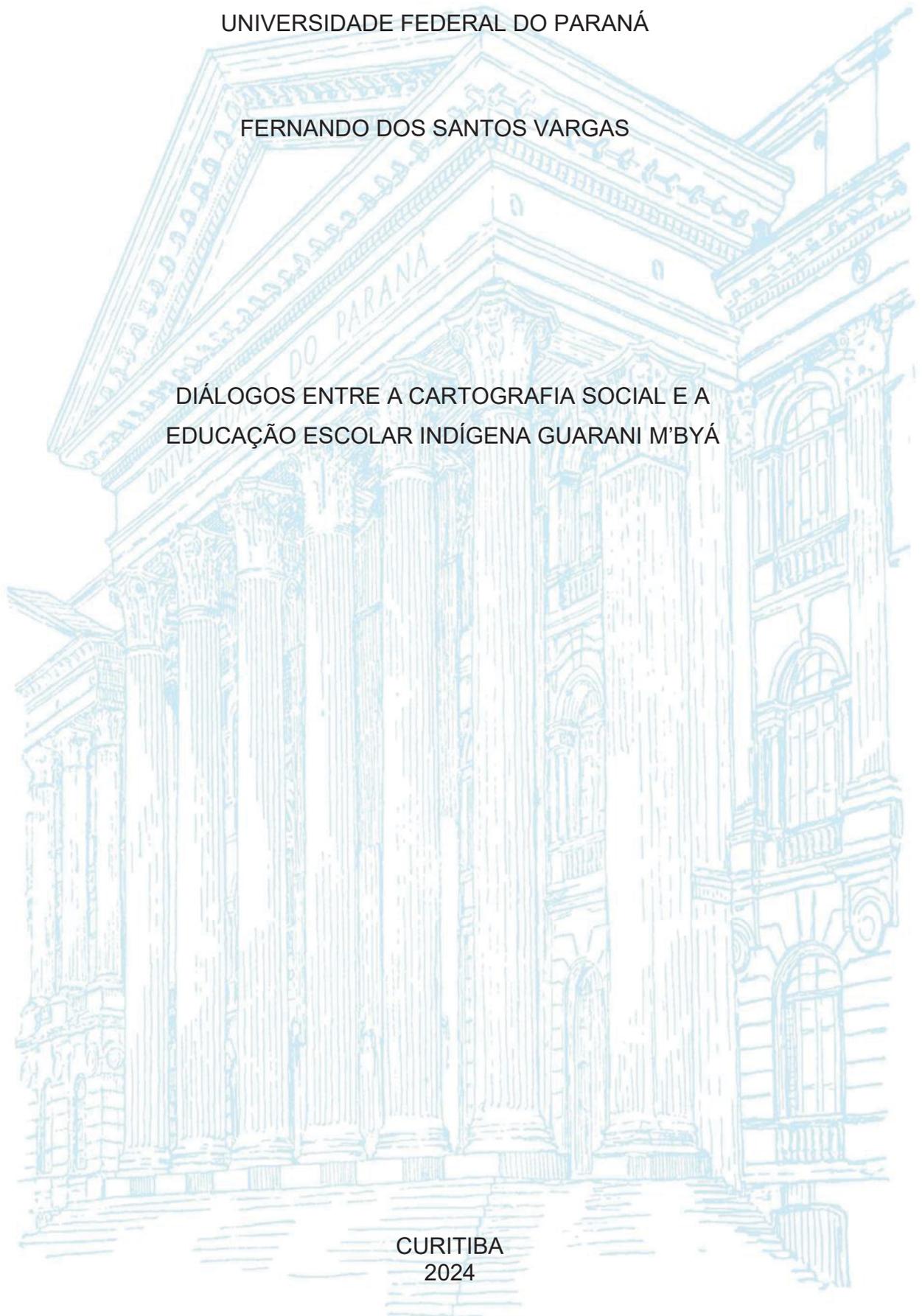


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

FERNANDO DOS SANTOS VARGAS

DIÁLOGOS ENTRE A CARTOGRAFIA SOCIAL E A  
EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA GUARANI M'BYÁ

CURITIBA  
2024



FERNANDO DOS SANTOS VARGAS

DIÁLOGOS ENTRE A CARTOGRAFIA SOCIAL E A EDUCAÇÃO ESCOLAR  
INDÍGENA GUARANIM'BYÁ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, curso de Mestrado, Setor de Ciências da Terra da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Geografia.

Orientação: Prof. Dra. Ângela Massumi Katuta

CURITIBA  
2024

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Vargas, Fernando dos Santos  
Diálogos entre a cartografia social e a educação escolar indígena Guarani  
M'byá / Fernando dos Santos Vargas. – Curitiba, 2024.  
1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de  
Ciências da Terra, Programa de Pós-Graduação em Geografia.

Orientador: Ângela Massumi Katuta

1. Escolas indígenas. 2. Geografia cultural. 3. Indígenas - Cartografia. I.  
Universidade Federal do Paraná. II. Programa de Pós-Graduação em  
Geografia. III. Katuta, Ângela Massumi. IV. Título.

Bibliotecário: Elias Barbosa da Silva CRB-9/1894



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR DE CIÊNCIAS DA TERRA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GEOGRAFIA -  
40001016035P1

## TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação GEOGRAFIA da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **FERNANDO DOS SANTOS VARGAS** intitulada: **Diálogos entre a Cartografia Social e a Educação Escolar Indígena Guarani Mbyá**, sob orientação da Profa. Dra. ÂNGELA MASSUMI KATUTA, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 09 de Outubro de 2024.

Assinatura Eletrônica

17/10/2024 20:32:58.0

ÂNGELA MASSUMI KATUTA

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

17/10/2024 16:32:41.0

MARCOS ALBERTO TORRES

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

18/10/2024 07:32:22.0

LETICIA AYUMI DUARTE

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - SETOR LITORAL)

Dedico esse trabalho a todos os educadores indígenas e não-indígenas comprometidos com a luta dos povos indígenas no Brasil e na América-Latina. Tenho muito respeito por todos aqueles que tentaram e tentam mudar a história dos povos originários e tradicionais, verdadeiros donos dessa terra.

## **AGRADECIMENTOS**

A toda a comunidade da Tekoá Araçai – Piraquara PR e à equipe escolar da Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental M'bya Arandú que, desde 2012, trabalhamos juntos. A equipe escolar e a comunidade tiveram poucas mudanças de pessoas, o que ajudou a compreender-me cada vez mais nessa caminhada educacional.

Ao diretor da escola Eriton Ricardo Silva Teixeira - Ruvixa, que sempre aconselhou como educador, esteve presente em muitos momentos de dificuldades nesse tempo de carreira e da produção da pesquisa, também sempre apoiou os trabalhos ligados à cartografia social na Tekoá Araçai

Ao Xamão Marcolino da Silva e a Xari Natalina da Silva, por terem me acolhido em sua comunidade desde meu primeiro dia e ao longo dos anos, nos quais nos aproximamos e criamos um vínculo familiar de muitos aprendizados e histórias.

Ao Cacique Laércio da Silva – Werá, pela amizade e respeito ao longo dos anos de trabalho e convivência, sempre me ensinou de diversas maneiras o cotidiano da vida guarani.

A Jucelina Verissimo – Ywa, que sempre me ensinou o tempo e vida na realidade e na convivência, que sempre confiou muito em mim e me acolheu em sua casa diversas vezes.

A professora Dra Ângela Massumi Katuta, por tanto acompanhar na vida profissional, acadêmica e orientações de vida, com a qual construímos trabalhos dentro das comunidades de maneira bem próxima da vida Guarani.

Agradeço a Janina Huk Schamberg por ter auxiliado nas conclusões, formatações e incentivado a conclusão da presente pesquisa.

## " Geografia Indígena"

Geografia é onde o rio está.

Onde o município está.

E para onde vem o sol.

E para onde vai o sol.

Este rio para onde vai?

Geografia é a divisão das águas.

E igarapé, igapó, lago, açude, mar.

E a medição da terra, a demarcação.

E fotografia, desenho, cor, é um mapa.

E descobrir e aprender o que tem um mapa.

Geografia é o homem que transforma muitas coisas, a mata numa cidade, a terra num roçado, a folha num remédio, a madeira em barco, a macaxeira em farinha.

Geografia é o entendimento da aldeia e do mundo.

Do nosso mundo e do mundo do branco.

E a cidade, o Brasil e os outros países Geografia é a história do mundo.

O mundo é a terra, a terra é a aldeia, o rio, o rio que cai num outro rio, que cai num outro rio, que cai no mar. Geografia é o depois do mar.

Professores Indígenas do Acre e Sudeste do Amazonas, 1992.

## RESUMO

Esta dissertação tem como foco as lutas por terra e território dos povos indígenas no Brasil, com ênfase especial naquelas realizadas pelo povo Guarani M'byá, do estado do Paraná, e na forma como o ensino de Geografia é abordado na educação escolar indígena. Parte-se da compreensão de que as terras e territórios das comunidades indígenas vêm sendo constantemente ameaçados desde a invasão europeia. A formação política e histórica da escola para os povos indígenas, desde os primeiros momentos da colonização, desempenha um papel central na conformação da educação nesses contextos. O objetivo geral do trabalho é identificar os obstáculos enfrentados pela comunidade Guarani M'byá no acesso aos seus direitos territoriais e aos serviços de educação escolar indígena, além de contribuir para a produção de cartografias como ferramenta pedagógica. Especificamente, buscou-se registrar o reconhecimento do território a partir da perspectiva indígena - com base na relação espiritual e cultural da comunidade com a Terra—e analisar o diálogo existente entre a produção cartográfica e o ensino de Geografia em território indígena. A produção de cartografia social com metodologia participativa atendeu à demanda da comunidade Guarani por autorreconhecimento do território em que vivem. A cartografia escolar foi proposta como metodologia de ensino alinhada às concepções e demandas indígenas sobre o conhecimento geográfico. O mapeamento da área habitada visou atender à necessidade de reconhecimento e legitimação territorial, ao mesmo tempo em que evidencia os modos de vida, o estar e ser no mundo do povo Guarani M'byá. A relação entre as lutas desse povo e o ensino escolar de Geografia permitiu estabelecer um diálogo significativo entre a produção cartográfica e a prática educativa indígena. O respeito aos tempos próprios e à cosmogonia do povo Guarani foi fundamental para a realização dos objetivos propostos. Por fim, o reconhecimento do território vivido – ponto de partida de todas as práticas educacionais e a produção de pesquisas no contexto da escola indígena buscaram contribuir com o ensino de Geografia ao evidenciar as conexões entre a cartografia, o ensino e as lutas por terra e território dos Guarani M'byá e de outros povos originários.

Palavras-chave: Escolas indígenas. Geografia indígena. Cartografia social.

## ABSTRACT

This dissertation focuses on the struggles for land and territory by Indigenous peoples in Brazil, with special emphasis on the efforts of the Guarani M'byá people in the state of Paraná and the way Geography is taught in Indigenous school education. It begins with the understanding that the lands and territories of Indigenous communities have been continuously threatened since the European invasion. The political and historical development of schooling for Indigenous peoples, from the early stages of colonization, plays a central role in shaping education in these contexts. The general objective of this study is to identify the obstacles faced by the Guarani M'byá community in accessing their territorial rights and Indigenous school education services, as well as to contribute to the production of cartographies as a pedagogical tool. Specifically, the research aimed to document the recognition of territory from an Indigenous perspective—based on the community's spiritual and cultural relationship with the land—and to analyze the dialogue between cartographic production and the teaching of Geography in Indigenous territories. The production of social cartography using participatory methodology responded to the Guarani community's demand for self-recognition of the territory in which they live. School cartography was proposed as a teaching methodology aligned with Indigenous conceptions and demands regarding geographical knowledge. The mapping of the inhabited area aimed to meet the need for territorial recognition and legitimation, while also highlighting the Guarani M'bya people's ways of life, their way of being and existing in the world. The connection between their territorial struggles and school-based Geography education enabled a meaningful dialogue between cartographic production and Indigenous educational practice. Respect for the unique temporalities and cosmogony of the Guarani people was fundamental in achieving the proposed objectives. Ultimately, the recognition of lived territory—as the starting point for all educational practices and research within the Indigenous school context—sought to contribute to Geography education by revealing the connections between cartography, teaching, and the Guarani M'byá and other Indigenous peoples' struggles for land and territory.

**Keywords:** Indigenous schools; Indigenous geography; Social cartography.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – MAPA DA LOCALIZAÇÃO, TERRA INDÍGENA ARAÇAI.....	14
FIGURA 2 – TEKOÁ ARAÇAI – PROXIMIDADE CURITIBA E REGIÃO METROPOLITANA.....	15
FIGURA 3 – RIO DO TEMPO TEKOÁ ARAÇAI .....	28
FIGURA 4 – LINHA DO TEMPO DA RETOMADA DA TERRA INDÍGENA ARAÇAI .....	29
FIGURA 5 – TEKOÁ ARAÇAI, TERRITÓRIO E UNIDADES DE CONSERVAÇÃO.....	30
FIGURA 6 – LOCALIZAÇÃO DOS POSTOS INDÍGENAS NO SUL DO BRASIL .....	46
FIGURA 7 – POSTOS INDÍGENAS E TRABALHADORES.....	47
FIGURA 8 – ESCOLAS INDÍGENAS DO PARANÁ .....	53
FIGURA 9 – ESCOLAS INDÍGENAS E ETNIAS .....	54
FIGURA 10 – PRIMEIRO PRÉDIO ESCOLAR, APÓS DUAS REFORMAS .....	57
FIGURA 11 – PRIMEIRO PRÉDIO ESCOLAR, CONSTRUÍDO EM 2018 .....	57
FIGURA 12 – MAPEAMENTO DE EXPERIÊNCIAS CARTOGRÁFICAS BRASIL .....	68
FIGURA 13 – COMPARAÇÃO ENTRE O DESENHO DO ESPAÇO E O MAPA .....	72
FIGURA 14 – CAMINHO PERCORRIDO ENTRE AS TEKOÁS PALMEIRINHA E ARAÇAI.....	78

## SUMARIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>2. O TERRITÓRIO INDÍGENA TEKOA ARAÇAI</b> .....	14
<b>3. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: POLÍTICA E HISTÓRICO</b> .....	32
3.1. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ESTADO DO PARANÁ .....	43
3.2. ESCOLA INDIGENA ESTADUAL M'BYÁ ARANDÚ/ENSINO FUNDAMENTAL .....	56
<b>4. CARTOGRAFIAS E OS TERRITÓRIOS INDÍGENAS</b> .....	61
4.1 METODOLOGIA DA PESQUISA PARTICIPANTE .....	65
4.2 CARTOGRAFIA SOCIAL .....	67
4.3 CARTOGRAFIA ESCOLAR .....	70
<b>5. ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E A PRODUÇÃO CARTOGRAFICA</b> .....	74
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	81
<b>REFERENCIAS</b> .....	84

## 1- INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como base as lutas por terra e território dos povos originários, em especial do Povo Guarani *M'byá* do Estado do Paraná – Terra indígena (TI) Araçaí/Piraquara e o ensino de Geografia na educação Escolar Indígena aliado ao uso da cartografia social na Escola Estadual Indígena *Mbyá Arandu*. Elaboramos a presente pesquisa a partir de uma relação que iniciou por questões profissionais e sociais, mas que criou raízes profundas em função da constituição de caminhos concretos de amizades e companheirismo na luta pelos direitos dos povos indígenas que tem mais de uma década de trabalhos em conjunto com a comunidade Indígena aqui referenciada.

A relação de educador ganhou espaço no convívio cotidiano com o povo Indígena Guarani *M'byá*<sup>1</sup>. A relação de confiança foi criada ao longo de mais de 12 anos de trabalho na mesma comunidade. Além da confiança com as lideranças espirituais e políticas, a convivência e a boa comunicação com as crianças, assim como vê-las passar pela adolescência para se tornarem adultos e até pais e mães, criam um contato que proporciona uma comunicação mais profunda com os pais e potencializa o ensino aprendizagem dessas crianças. A proximidade na relação com as crianças rompe a barreira de timidez e medo para com o professor não-indígena, o que possibilita uma nova dimensão na maneira de realizar o ensino e a aprendizagem de conteúdos da geografia, com diálogos mais orgânicos aos seus modos de existência e permanentes, permitindo assim a melhor compreensão das demandas da comunidade, principalmente no âmbito escolar.

O ensino de geografia em território indígena iniciou como o preenchimento de uma vaga para professor de geografia. Mesmo sendo formado em história, existia a possibilidade de outro educador atuar na área, mas até àquele momento da carreira ainda não tínhamos experiências práticas de trabalho na geografia. Desde o início da graduação em história o autor sempre apresentou interesse maior na geografia, sendo bem aproveitadas as matérias de geografia dentro do curso de licenciatura em história. Como houve a possibilidade de lecionar geografia o trabalho foi encarado de maneira desafiadora, mas com satisfação pessoal. No início de carreira como educador, as aulas de geografia na educação escolar indígena e as metodologias voltadas à disciplina ganharam espaço e

---

<sup>1</sup> *M'byá* refere-se a sua etnia, hoje o povo Guarani se reconhece em quatro etnias: *M'byá*, *Nhandewá*, *Kaiowá* e *Avá*.

tempo nas pesquisas voltadas para preparar essas aulas. Com o tempo a geografia estava mais presente nos estudos e práticas do que a história, sempre utilizando da complementariedade de uma disciplina com a outra. Em 2016, fizemos uma tentativa de entrar para a segunda graduação, agora em geografia, na Universidade Federal do Paraná - UFPR em Curitiba, sem sucesso. A notícia de um novo curso de Licenciatura em Geografia na UFPR Setor Litoral Matinhos, chegou no mesmo ano, e agora com sucesso foi possível aprender e compreender mais sobre a geograficidade indígena Guarani *M'byá*.

Ensinar e aprender geografia com os povos indígenas é, além de desafiador, um exercício de se encontrar no mundo, o mesmo em que já estava e que não o via com olhar de quem realmente está nele. A geograficidade<sup>2</sup> Guarani *M'byá* em alguns momentos se mostra simples, de fácil compreensão, o que provoca uma admiração extrema. Em outros, se mostra complexa e até mesmo de infinito conhecimento. A forma de estar e ser nesse lugar para eles é ter a consciência de que estamos aqui de passagem, que este mundo não pertence a ninguém a não ser a um criador, chamado de *Nhanderu*<sup>3</sup> que concedeu a eles o direito de viver aqui junto com as suas outras criações. Por isso, todo o espaço geográfico é cheio de significados e explicações que exigem respeito e dedicação tanto para a sua compreensão quanto para a manutenção voltada para a permanência desses.

A dedicação como indigenista e educador também está diretamente ligada as pesquisas e formações permanentes. O mundo de ensinamentos e aprendizados Guarani *M'byá* é infinito para nós não-indígenas, portanto, aprender e ensinar é uma constante dialética nesse caminhar. Podemos afirmar que o trabalho constante na educação escolar indígena exige leitura e formação. Podendo ser feita por meio de instituições de ensino e com as organizações indígenas que, em suas conferências, encontros de pajés, de mulheres e jovens trazem ensinamentos únicos, potencializando o trabalho em sala de aula e a convivência no cotidiano. A luta dos povos por direitos ao uso do seu território, a educação e a saúde são intrínsecas aos processos educacionais em escolas indígenas. Os mais de 500 anos de lutas no continente permitem a eles seguirem em confiança e não desvincular as instituições que estão dentro de seus territórios dos processos de consolidação e re-conquistas dos territórios.

---

<sup>2</sup> *Geograficidade* é um conceito apresentado por Ruy Moreira (2004) quando se refere ao ser-estar do ser humano no espaço-tempo. É como a forma de liberdade da necessidade emerge e se realiza através da forma concreta de existência espacial (MOREIRA, 2004, p. 34).

<sup>3</sup> *Nhanderu* é o Deus criador do universo para o povo Guarani. O Deus maior em sua espiritualidade.

A relação desse povo com o meio em que vive e suas geografidades é realizada de maneira muito especial, a partir da ancestralidade e respeito às suas cosmovisões. As práticas vinculadas com o que pode ser traduzível como sagrado, na cosmovisão da sociedade em questão, estão entrelaçadas às práticas espaciais, em especial às vinculadas à sua territorialidade. Nestes anos de trabalho, organizamos uma maneira de fazer geografia por meio da observação e diálogo com as lideranças espirituais e aprendizagem dos seus ensinamentos, principal autoridade da Terra Indígena - TI<sup>4</sup>, pois constatamos valiosas práticas educativas no processo. Mas sem deixar de lado as atualizações do cenário nacional e global que envolvem as práticas e maneiras de efetivar as r-existências<sup>5</sup> indígenas.

Se há uma relação de proteção das terras indígenas, ou seja, uma luta em defesa de seus territórios originários com o ensino escolar indígena, a Geografia, dependendo da forma como é trabalhada, pode fazer parte desse processo. Os ensinamentos geográficos sejam eles tradicionais ou escolares trazem potencialidades para auxiliar na organização das estratégias de lutas desses povos. As lutas pelo direito ancestral à terra e ao território indígenas são realidade em todo o Brasil, bem como no continente latino-americano, dado que tais povos estão há centenas de anos no enfrentamento de novos ataques partindo de múltiplos grupos sociais, como os latifundiários, aqueles que atuam com a mineração ilegal, os madeireiros, os grandes projetos e obras de desenvolvimento e até mesmo de frações vinculadas ao Governo<sup>6</sup> Federal em ataques inconstitucionais.

O objetivo geral da pesquisa foi verificar como um processo de cartografia social pode contribuir potencializando o diálogo de saberes entre o geográfico acadêmico e o conhecimento tradicional sobre o território. Tem como objetivos específicos:

- O diálogo entre as técnicas de reconhecimento territorial dos povos originários com aquelas dos povos não indígenas e as suas tecnologias (uso de GPS e SIG).
- A verificação de como a cartografia social pode auxiliar nos processos de ensino de geografia na educação escolar indígena e a possibilidade de utilizá-la como instrumento

---

<sup>4</sup> TI é a sigla de abreviação para Terra Indígena que será usada ao longo da dissertação.

<sup>5</sup> *R-existência* é um conceito usado por Carlos Walter Porto Gonçalves (2001) ao se referir à luta dos povos tradicionais e originários por manutenção e condições de permanência, que não separam seu modo de existir da natureza.

<sup>6</sup> O Brasil foi governado pelo Presidente Jair Messias Bolsonaro (Partido Liberal) eleito em 2018, tendo ele declarado publicamente que trabalharia para que nenhuma terra indígena fosse demarcada em seu governo. Em quatro anos de gestão, ocorreram vários casos de ataques aos povos indígenas que resultaram em assassinatos, falta de medicamentos, invasões de terras e outros. Tais ataques foram denunciados por muitas organizações indígenas, indigenistas e apoiadores.

de fortalecimento na luta indígena local, pois auxilia no reconhecimento do território praticado.

A hipótese trabalhada na pesquisa foi: a Cartografia Social, como instrumento metodológico de produção cartográfica, em conjunto com a metodologia de pesquisa-ação-participante<sup>7</sup> potencializa o diálogo com as lutas por terra e território e auxilia no trabalho com os conteúdos do ensino da geografia escolar indígena, estabelecendo suporte para compor os conteúdos do ensino a partir das geografias da comunidade, pois trata-se de auto mapeamento dos territórios praticados. O trabalho proposto se aproxima dos trabalhos realizados por Alfredo Wagner Berno de Almeida no Estado do Maranhão com as mulheres quebradeiras de coco babaçu, que leva o nome de “Nova cartografia Social”, com metodologias participativas, onde a própria comunidade produz suas cartografias, desde a elaboração dos croquis até a produção mais técnica de mapas.

A produção da cartografia social por meio de estratégias vinculadas a metodologias participativas vem ao encontro da demanda da comunidade Guarani pelo reconhecimento da terra e território em que vivem, uma vez que se justifica porque auxilia a reforçar a construção da cartografia pelos próprios protagonistas do território. O respeito ao tempo e cosmogonia dos indígenas, somado à construção de relação de confiança, possibilitados pelo trabalho da equipe pedagógica é fundamental para atingir os objetivos explicitados. A pretensão é de que esse trabalho possa somar com a produção cartográfica da comunidade e com a elaboração dos materiais didáticos com foco no auxílio das lutas por terra e território, bem como na superação do ensino da geografia tradicional a fim de construir um processo orgânico vinculado à educação escolar indígena da Escola em pauta.

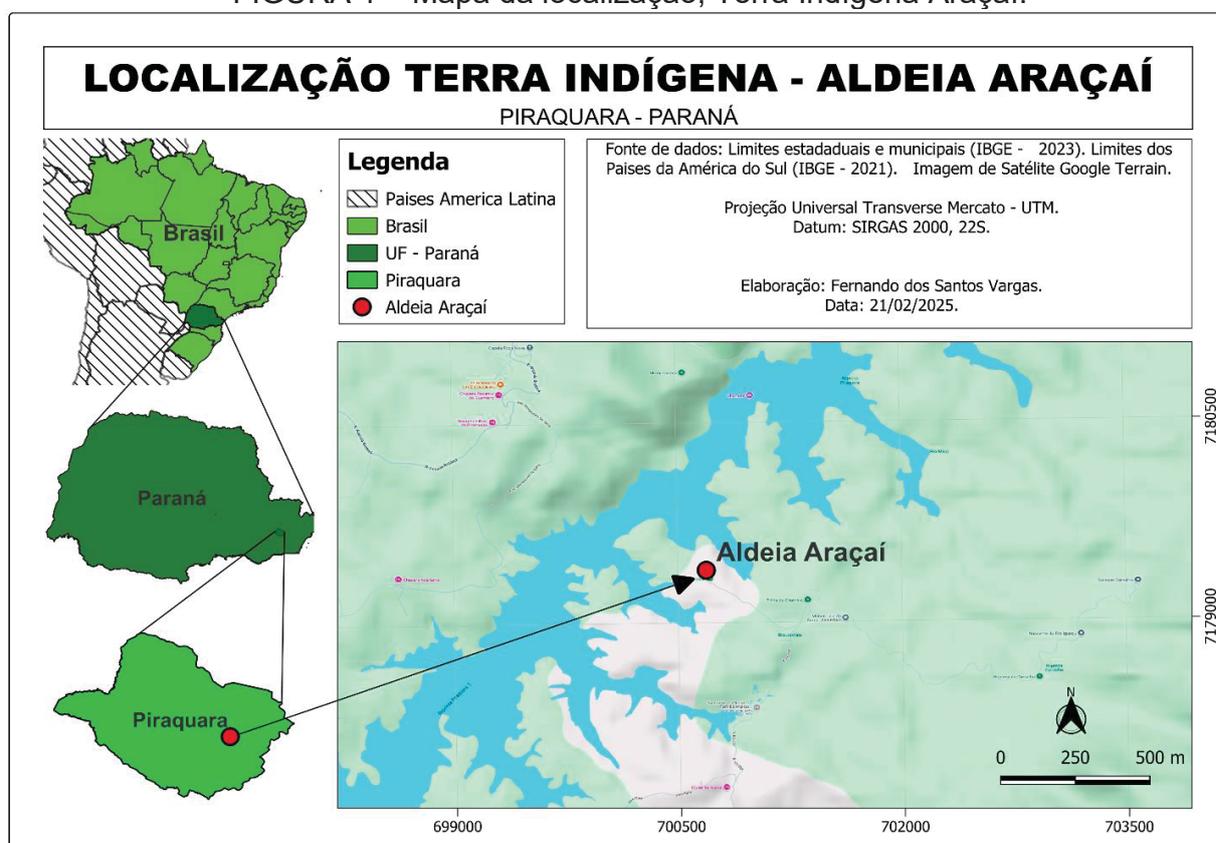
---

<sup>7</sup> Metodologia usada para que a comunidade investigada tenha ação direta e participação ativa nos trabalhos e pesquisas realizados (Peruzzo, 2017, p. 180).

## 2 - TERRITÓRIO INDÍGENA TEKÓÁ ARAÇAI

A Terra Indígena (TI) Guarani *M'bya Tekoá*<sup>8</sup> Araçai, está localizada no alto da Serra do Mar em sua face oeste, Município de Piraquara, distante cerca de 20 quilômetros da área urbana, na região metropolitana de Curitiba, no Estado do Paraná. É um território de retomada, com processo de migração de indígenas vindos do sudoeste do estado em direção ao leste, devido a não deterem uso exclusivo do território em que viviam, inviabilizando seus usos e práticas (Ladeira, 2008).

FIGURA 1 – Mapa da localização, Terra Indígena Araçai.



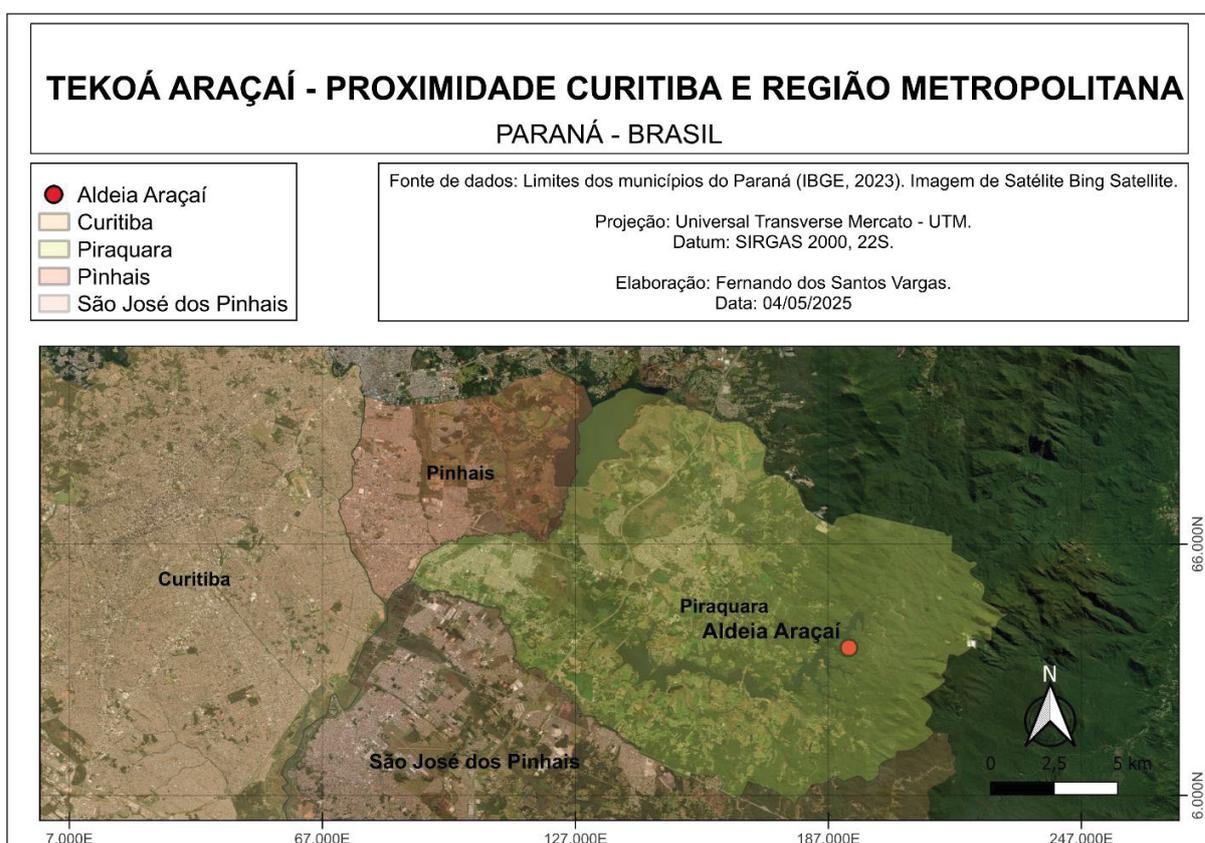
FONTE: O autor, 2025. Mapa produzido com software livre QGIS.

O mapa apresenta a localização da Terra Indígena, mas sem polígono representativo devido ao fato de que ainda não ocorreu a demarcação do seu território, que se encontra em processo de estudo pela Fundação Nacional do Índio – FUNAI. A cartografia social na comunidade Araçai e a pesquisa aqui apresentada sempre mantiveram o diálogo com as lideranças e agentes da FUNAI para não haver nenhum tipo de intervenção que se contraponha aos trabalhos de demarcação. Assim, a cartografia foi efetivada como instrumento para somar a esses estudos respeitando todos os

<sup>8</sup> *Tekoá* para povo Indígena desse território tem diversos significados. Mas, considerando os limites da tradução, de maneira geral, podemos compreender como o “lugar em que vivem os Guarani M'byá”.

procedimentos exigidos. A imagem a seguir apresenta a localização da TI em relação às redes urbanas de Curitiba e Piraquara.

FIGURA 2 – Tekoá Araçaí – Proximidade Curitiba e Região Metropolitana.



FONTE: O autor, 2025. Imagem produzida com software livre QGIS.

A Figura 2 apresenta a localização e a proximidade da TI Araçaí com os centros urbanos de Piraquara e Curitiba. É possível visualizar as manchas da grande Curitiba bem próximas ao território indígena. A área rural de Piraquara faz divisa com a *Tekoá* e é composta em grande maioria por chácaras de lazer e outras com poucos moradores. A comercialização de lotes para chácaras de lazer está cada vez maior no entorno da TI, caracterizando especulação imobiliária rural. A demarcação do território e seu respectivo mapa estão em estudo, os pontos de delimitação estão em sigilo com FUNAI até que os estudos e o relatório de demarcação sejam concluídos. A relação territorial até o momento não demonstra nenhum conflito por terra e território que coloque a *Tekoá* em risco. Após a demarcação é que esse território indígena terá a garantia de que as práticas indígenas ocorram de forma mais efetiva, de maneira que garanta uma proteção relativa contra a especulação imobiliária rural que ocorre em seu entorno.

As comunidades de povos originários habitantes das Terras Indígenas na região sudoeste do Paraná sempre enfrentaram sérios problemas, em grande parte pela maneira como ocorreu sua formação territorial. Os agrupamentos de povos indígenas de diferentes etnias em um mesmo território reservado foi a maneira como o governo do Estado do Paraná encontrou para liberar grandes extensões de terras para a colonização na primeira parte do século XX (Novak, 2015). A proposta do governo era de “civilizar” os povos indígenas, postura nessa época fundada nos pensamentos assimilacionista<sup>9</sup> e integracionista<sup>10</sup>, colocando etnias diferentes no mesmo território com o objetivo de forçar a desagregação de seus laços comunitários e cosmologias. Esta estratégia territorial foi historicamente questionada pois cada etnia, povo e comunidade tem suas especificidades. Seu modo de vida é organizado a partir de relações orgânicas com seus territórios de vida, formando uma territorialidade específica de cada povo e inclusive de uma mesma etnia. As investidas dos governos, em diferentes âmbitos, para integrar os povos indígenas às sociedades não indígenas não foram completamente efetivadas em função sobretudo dos seus processos de resistência, principalmente no Paraná como afirma Novak (2015, p. 7):

Através de uma política indigenista laica e humanista, com ações de tutela aos índios, a perspectiva era a “civilização” dos indígenas, buscando impor a estes uma nova forma de vida, promovendo o abandono de suas práticas tradicionais de vida. A verdade é que tal integração ao modo de vida da sociedade envolvente não aconteceu, tornando-se mais vontade do Estado, do que realidade.

As políticas indigenistas citadas por Novak, eram veiculadas como “laicas e humanistas”, com “perspectiva de civilização dos indígenas”. É importante que ressaltar que essas práticas não foram humanistas muito menos laicas. O que vemos ao longo da pesquisa foi a tentativa de uma tutela baseada no processo de colonização com reduções dos povos indígenas e seus territórios. O modo de vida dos povos indígenas não foi respeitado pois o Estado brasileiro agiu no sentido de forjar sua assimilação na sociedade brasileira, coibindo seus modos de existências.

A Terra Indígena de Mangueirinha, de onde vieram as famílias da TI *Araçaí*, enfrentou desde sua primeira demarcação problemas relacionados às disputas por terra e território. Mas em 1949 já era reconhecida como Terra Indígena-TI, mas ainda em processo de reestruturação pelo governo do Estado, que não reconhecia muitas áreas como território

---

<sup>9</sup> Política usada no final do séc. XIX para reduzir os territórios indígenas no Brasil e “assimilar” esses povos à sociedade não-indígena (Oliveira, 2006, p. 74).

<sup>10</sup> Política oriunda da “nacionalização” usada para “integrar” os povos indígenas à sociedade brasileira, praticada pelo trabalho de indigenismo no Sistema de Proteção ao Índio a partir de 1910 (Oliveira, 2006, p. 113).

praticado (território de caça e pesca, coleta de sementes, plantações) ou como terra ocupada, caracterizando tais áreas como terra devoluta. Essa era uma das estratégias comuns utilizadas pelos governos nas sucessivas tentativas de reduzir os territórios indígenas a fim de redistribuir essas terras e amenizar os conflitos entre os povos originários e posseiros na época (Novak, 2015).

As propostas de redução para uma média de 20 hectares (ha) por pessoa indígena nas TI's de Manguairinha e Rio das Cobras não se concretizou devido a resistência das lideranças na época, fazendo com que o governo recuasse da decisão como relata Novak (2015, p. 13):

Mesmo nas áreas que não se consolidou a proposta de redução territorial – como em Manguairinha e Rio das Cobras – a relação área/pessoa é muito inferior que o planejado em 1949, quando já não considerava a forma tradicional e diferenciada de vida dos indígenas.

Podemos então perceber que em tais proposições, as áreas de pesca, caça e coleta que compõem os territórios de vida dos povos originários, ou seja, que dão suporte material ao modo tradicional de vida, além de não serem suficientes para seus manejos, muito menos eram considerados necessários pelas autoridades governamentais, dada a perspectiva assimilacionista que possuíam e ainda possuem. Depois de mais de um século de lutas pelo território, a TI Manguairinha é formada atualmente por seis aldeias: Passo Liso, Mato Branco, Paiol Queimado, Água Santa, Palmeirinha do Iguaçu e Aldeia Sede. Hoje vivem cerca de 749 famílias, entre as etnias Kaingang e Guarani em um território de 17.240 hectares, com predominância de floresta de Araucárias. Apenas 104 hectares servem para agricultura em modo comunitário, como relata Vanessa Neres, indígena do povo Kaingang, moradora da TI que relatou essas informações ao jornal “O ECO” em novembro de 2021, que publicou a reportagem intitulada “*Incansáveis Guardiões da (ainda) maior reserva de araucárias do mundo*”.

A proximidade das comunidades da TI Manguairinha com pequenas cidades da região e as rodovias que cortam o território como a BR-373 e a PR-281, aumentam os riscos de acidentes e atropelamentos, como nos relatou o *Xeramõĩ*<sup>11</sup> Marcolino. Além disso, relata o grande número de Igrejas Evangélicas que invadem esse e outros territórios indígenas e também ao alcoolismo que, mesmo com a proibição por parte de algumas

---

<sup>11</sup> *Xeramõĩ* é como são chamadas as lideranças espirituais masculinas e as mulheres são chamadas de *Xejari*, podendo também ser chamados de *Xamõĩ* e *Xari* que significa, respectivamente, em uma tradução: Avô e Avó.

lideranças indígenas, adentra pela proximidade das TIs com pequenos mercados de não indígenas que se encontram nas proximidades das comunidades em função do avanço da malha urbana. Esses foram os principais motivos que fizeram com que ele e sua família desejassem sair desse território.

As estratégias capitalistas de imposição territorial colocadas para os Guarani, desde antes do Sistema de Proteção ao Índio (SPI, 1910), passando pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI, 1967), sempre foram limitadoras com relação ao seu modo de estar e ser no mundo. Até a década de 1980, os Guarani que viessem para o litoral e estivessem fora do Posto Indígena (PI) de Peruíbe (SP), eram obrigados a retornar para o PI de Mangueirinha (PR) (Ladeira, 2008). Essa estratégia de controle e expulsão certamente impediu e impede os mesmos de efetivar suas práticas sócio territoriais vinculadas aos seus modos de existência, como as caminhadas, práticas tradicionais dessa identidade coletiva.

É importante lembrar que esses territórios são de pertencimento ancestral dos povos originários, portanto, com a invasão, a luta e os conflitos por terra e território passam a ser um *continuum* evidenciando estratégias organizadas em torno do seu desaparecimento. Por isso, as lutas indígenas são por reconhecimento teórico-político de seus territórios, que são praticados desde suas ancestralidades, portanto, muito antes da chegada dos invasores europeus. Como destaca Gonçalves (2009, p. 5):

Como se vê, a luta pelo território assume caráter central, numa perspectiva teórico-política inovadora, na medida em que a dimensão subjetiva, cultural, se vê aliada à dimensão material – água, biodiversidade, terra. Território é, assim, natureza + cultura, como insistem o antropólogo colombiano Arturo Escobar (1996) e o epistemólogo mexicano Enrique Leff (2004), a luta pelo território se mostra com todas as suas implicações epistêmicas e políticas.

Um dos maiores desafios dos povos indígenas é o reconhecimento de suas terras invadidas pelos europeus desde o período colonial da América Latina ou *Abya Yala*, como os movimentos dos povos originários preferem chamar o continente, e *Pindorama* como o povo de origem Tupi se referia a estas terras, antes da chegada dos invasores (Gonçalves, 2009). Para enfrentar os desafios impostos pela invasão, esses grupos organizaram processos de r-existências (reinvenção de suas existências) em resposta aos ataques sobre seus territórios (Gonçalves, 2002).

Trabalhamos então com a “[...] *noção de território associada à noção de mundo e, portanto, vinculada a um espaço geográfico onde desenvolvem relações que definem um modo de ser, um modo de vida*” (Ladeira, 2008, p. 97). Para o povo *Mbyá*, como gostam

de ser chamados, em sua especificidade o espaço geográfico é onde se encontra sua perspectiva de vida, onde nela está seu modo de ver e viver no mundo.

Para os Guarani a relação com a territorialidade transborda para além dos limites territoriais impostos a eles após a colonização, pois sua dinâmica de controle social e compreensão territorial não se limita às fronteiras físicas de cada aldeia ou *tekoá*, nem mesmo a um complexo regional em específico (Ladeira, 2008). Em sua perspectiva, eles se permitem a não estar ligado apenas a um *tekoá*, sua territorialidade pode avançar de maneira e circunstâncias diversas pois efetivamente vivenciam a Terra Livre. Os Guarani *Mbyá* não se limitam ao território de um *Tekoá* apenas. O primeiro conceito está atrelado ao território tradicional em que o seu limite é o mar pois vivem na beira do oceano Atlântico, ou seja, os limites são dados por fronteiras naturais e não artificiais. Vivenciam o território como uma continuidade geográfica, como uma rede formada por vários *Tekoás*. O território Guarani está ligado à sua cosmologia e visão de mundo e não a recortes sistemáticos impostos após a colonização, criando sua própria extensão com suas ancestralidades, como diz Darela (2004, p. 18):

Ore yvy rupa (nossa terra estendida) simboliza a morada terrena, a ilha que se estende permanentemente através de pensamento, sonhos, vivência dos Guarani Mbya. Morada terrena existencial e concomitantemente simbólica. Encarna a noção mítica de Yvy Pyau (Terra Nova), na qual a ação basilar é o movimento dos humanos Guarani, e o marco histórico é o advento da colonização européia. Ore yvy rupa pode ser a expressão em língua guarani a dialogar com a noção Território Guarani em língua portuguesa que, por sua vez, traduziria ainda uma categoria política: o mundo no qual se encontram as aldeias atuais, os lugares dos antepassados, as áreas já sonhadas, os espaços desocupados, os locais a serem apropriados. Território aberto que substantiva o movimento guarani e é por ele substantivado. Os humanos Guarani Mbya moldam o tamanho da terra-território, “legado do testamento” de Ñanderu (Nosso Pai), mantida, como afirmam os Guarani, apenas enquanto nela existirem, sentindo grande encargo e dificuldade nessa conservação.

A extensão territorial é mantida como seus ensinamentos ancestrais de cunho religioso sendo esse o grande caminho para suas caminhadas e movimentos migratórios. A geograficidade e os movimentos territoriais têm suas próprias dinâmicas e são conectados por relações políticas, sociais, econômicas e movimentos migratórios realizados ainda hoje em grande maioria pelos Guarani *Mbyá* (Ladeira, 1997). Em suas longas e ancestrais caminhadas, os Guarani vão agregando em suas reflexões elementos vinculados à localidade em que estão, isso inclui familiares e até não indígenas, os *jurúás*<sup>12</sup>,

---

<sup>12</sup> *Juruá* é o termo que o povo Guarani M'byá usa para se referir as pessoas não indígenas, uma tradução mais próxima pode ser “*boca de pelo*”.

todos de origens diversas, levando-os para outros lugares e regiões e essas de alguma maneira ligadas às suas ancestralidades.

As retomadas Guarani *Mbyá* na Serra do Mar e no Litoral do Paraná se caracterizam por movimentos ancestrais migratórios de origem espiritual, que estão ligadas diretamente ao bioma da Mata Atlântica, que fundamenta o meio de vida desse povo (Ladeira, 1992). Essa região em especial está repleta de elementos naturais, como flora, rochas e grutas e elementos culturais como ruínas chamadas por eles de “*tavas*” que, segundo os mesmos, confirmam a ancestralidade territorial (CTI, 2015). A origem dessa migração do oeste para leste da região sul do Brasil é relatada por antropólogos como Schaden (1974, p. 170):

Hoje o grupo em que o mito do Paraíso desempenha papel mais importante parece ser o dos Mbüá. Dos trabalhos de Nimuendajú não se depreende com toda certeza se em tempos passados essa subdivisão da tribo participou dos movimentos migratórios. Na atualidade, porém, os Mbüá são os únicos que se dirigem para a região litorânea.

Com Schadem (1974), podemos compreender que os subgrupos Guarani como os Nhandewa e Kaiowa também compreendem essas migrações, no entanto, os *Mbyás* são a etnia que ainda mantém suas caminhadas em busca de uma “terra sem mal” por eles chamada de “*yvy marãey*” (Ladeira, 1992; 1997). Sendo essa uma compreensão de paraíso para um mundo prestes a acabar, essa ideia de fim do mundo é relatada como anterior às missões jesuítas, pois o grupo referido não estava dentro do raio das ações missionárias (Schaden, 1974). As histórias sobre o fim dos tempos para os Guarani *Mbyá* partem de suas narrativas de origem da vida que sempre tiveram ligação com a destruição de um mundo que não deu certo para uma nova criação. Mas esse mundo, algumas vezes, precisa ser encontrado, como um paraíso secreto como diz Darela (2004, p. 16-17):

Geralmente os Mbya fazem ligação entre seus mitos principais: o mito da criação, da Primeira Terra, do dilúvio, dos irmãos Kuaray e Jacy (Sol e Lua) e da aquisição do fogo, formam uma grande unidade, o Grande Mito Guarani (Litaiff, 1999:298). Todas as versões narradas por índios Mbya no litoral brasileiro, segundo Litaiff (idem:322), tratam do contínuo (início marcado pelas trevas e intervenção de Nanderu Tenonde na Primeira Terra) ao descontínuo (intervenção de Kuaray na Segunda Terra), com o advento da vida breve e da domesticação do fogo. No pensamento mbya, Kuaray pode indicar o caminho para o retorno ao contínuo: *Yvy Marã'eỹ* (Terra sem Males), passível de orientação cardeal com grande acentuação do leste, mas não de exata localização geográfica.

Para alcançar essa terra prometida, ou seja, a “terra sem mal” é necessário caminhar para uma terra nova a *Yvy Pyau* (Terra Nova) antes de alcançá-la (Darela, 2004). Para isso é necessário caminhar, migrar ou como é chamado por eles de “*Guata*”, que

expressa um movimento de criação e recriação continua, ou seja, uma mobilidade de (re)composição, (re)elaboração e (re)atualização do mundo, das relações sociais, das pessoas (Darela, 2004, p. 75).

A relação de pertencimento à terra ou ao mundo é diferente do pensamento do juruá. Para os Guarani eles estão aqui e agora, vivendo e aprendendo nesse mundo que o seu Deus criador *Nhanderú* deixou para eles, o verdadeiro dono do mundo, em qualquer lugar como nos revela o *Xeramõi* Timoteo Oliveira, ou *Karai Tataendy* que é seu nome Guarani em uma entrevista relatada no livro *Guata Porã – Belo Caminhar* produzido pelo Centro de Trabalho Indigenista – CTI em 2015, na página 17, o *Xeramõi* diz:

[...] Não é que nós somos os donos da Terra, ou desta terra, mas ela é para ser ocupada por nós, para ser usada por nós; foi para nós que a fizeram. Por isso nós sabemos que essa é a nossa terra, que é para ser usada por nós. O dono mesmo é *Nhanderu*. Este mundo não tem outros donos. Em qualquer país, a população só está usando a terra. A hora que ele quiser terminar, o dono é que vai resolver. Por isso que nós Guarani temos vergonha de dizer que nós somos os donos da terra. Essa terra, nós só usamos.

As diferenças na maneira estar e ser no mundo são expressões de suas relações com a terra como valor de uso<sup>13</sup> e, principalmente, nas relações de reconhecimento que apenas ocupam a terra e o território cujo dono é *Nhanderu*. As relações dos juruás com a terra têm uma relação intrínseca de pertencimento e propriedade privada fundadas nas relações capitalistas, em seu valor de troca, enquanto os Guarani não se relacionam com a terra tendo como referência a posse, elemento central do *Guataporã* (belo caminhar) portanto, da existência *Mbyá* Guarani.

A regularização de terras indígenas para o povo Guarani *M'byá* no contexto do estatuto jurídico da legislação brasileira “[...] *significa a retalhação de seu território e o seu próprio confinamento, porém são conscientes de que, no mundo atual, esta é a única alternativa.*” para que possam realizar seu modo de existência (Ladeira, 1997, apud Ladeira, 2008, p. 42).

Podemos compreender tais entendimentos e práticas como estratégias elaboradas ao longo do tempo para manter seu território e, por consequência, sua vida. Fica evidente portanto que as suas formas de luta evitam confrontos de toda ordem, sobretudo o de ordem física vinculados às lutas armadas e outras maneiras mais violentas de lutar. Mas conseguem manter viva suas origens e tradições como destaca Ladeira (2008, p.

---

<sup>13</sup> A relação do povo Guarany *M'byá* com o uso terra é espiritual e do estar presente, um cuidado com a sua origem e não a relação de exploração comercial e econômica.

44):

Conscientes de sua condição atual de minoria, e mantendo viva a memória do contato antigo e sistemático, em que a espoliação de suas terras é marcada por registros de violência física, os Guarani reconhecem que devem ser “melhores na terra”. Assumir essa condição, por meio do uso da diplomacia, faz parte de uma estratégia, criada ao longo de sua história, que lhes permitem ser diferentes, manter sua autonomia e o direito à terra, preservando seu sistema de autoridade. O sentimento de “superioridade” é, pois, fundado na capacidade que possuem de conciliar as diferentes formas de convivência que lhes são apresentadas em razão do contato [...]. (Ladeira, 2008, p. 44).

No tocante ao conceito de território podemos compreender um pouco melhor se refletirmos que para os Guarani *M'byá* não existe uma tradução ou um conceito definido para esta categoria como na perspectiva da sociedade envolvente. Lembrando que o conceito de *Tekoá* está mais próximo de uma definição de lugar e não de território, ou territorialidade. Em pesquisa Ladeira (2008, p. 97) diz:

A diferença de concepções é clara ao constatarmos a ausência de termos equivalentes na língua indígena, ou a existência de uma terminologia específica, ou ainda quando em discussões na própria língua indígena a expressão não é traduzida, como natureza, espaço, território, animais, entre tantas outras, por não terem correspondentes.

Os desafios enfrentados pelos Guarani estão justamente em sua especificidade das práticas territoriais, que difere de outras etnias com as quais dividem algumas reservas. A diferenciação se deve a essas caminhadas estarem ligadas à sua espiritualidade que são praticadas até hoje, em direção leste, ou seja, a caminho de onde nasce o sol. Referências de 1820, como destaca Schadem (1970, p. 162) já abordavam esta questão:

Em seu famoso trabalho, publicado há quarenta anos, narra Curt Nimuendajú como o pavor da iminente destruição do mundo, aliado à esperança de se encontrar refúgio no Paraíso, determina do princípio ao fim da vida o pensar, sentir e agir dos índios Guarani por ele estudados. Sob a direção de chefes religiosos, que, apoiados em sonhos e visões, diziam estar próxima destruição do mundo anunciada pelo mito, muitas hordas dessa tribo se puseram a caminhar, por volta de 1820, de suas aldeias do Sul de Mato Grosso em direção ao Sol nascente, a fim de alcançarem a Terra sem Males, que devia existir além do Oceano Atlântico. Só parte desses índios alcançou o litoral, onde mais dia menos dia, se via obrigada, afinal a admitir a impossibilidade de atingir o país de suas aspirações. Parte dos descendentes são os atuais Nhandeva do litoral de São Paulo. Nas imediações da Capital do Estado, Nimuendajú encontrou em 1912 alguns remanescentes de um bando de Guarani paraguaio, que não se deixaram persuadir a abandonar o plano de prosseguir na marcha até o mar. O próprio Nimuendajú acompanhou-os então até Praia Grande, onde, noites a fio, realizaram danças religiosas, a fim de tomarem o corpo bastante leve para voarem até a terra prometida.

Ladeira (2008, p. 95) destaca uma espécie de conflito em âmbito conceitual sobre a territorialidade Guarani *M'byá*:

Os Guarania-mbya ocupam e necessitam conservar, de modo tradicional, uma extensão territorial sobre a qual não detêm o uso exclusivo. Assim, também pelo

fato de não deterem o uso e a exclusividade de todo o território que ocupam, torna-se inviável para eles manterem suas aldeias e seus usos e prática em lugares fixos, alheios à dinâmica e ao modelo de ocupação envolvente.

As caminhadas realizadas pelos Guarani vêm de suas ancestralidades, sempre com algum propósito, seja espiritual, físico ou social. Essas caminhadas ou “*belas caminhadas*” são chamadas de “*Oguata Porã*”. Mas vale lembrar que essas traduções são apenas aproximações para a compreensão dos *jurúás*. A interpretação dessas palavras pode e deve variar de *tekoá* para *tekoá* ou para cada liderança espiritual, pois são eles que passam os ensinamentos para os Guarani. O respeito com esses ensinamentos também deve ser destacado, se trata de parte dos segredos de sua cosmologia que foram revelados ao longo do tempo para tentar explicar aos *jurúás* o porquê seus territórios e a territorialidade serem diferentes e tão importante para eles. O *Xeramõi* Felipe *Karai* Brizola explica (CTI 2015, p. 35):

Por que antigamente não parávamos em um lugar só? Vocês perguntam isso! É porque com o tempo as aldeias que os antigos formavam iam ficando sem proteção, por causa dos espíritos maus. Por isso, eles fumavam, pediam para *Nhanderu* para proteger eles, para iluminar os caminhos dos *Xeramõi*. Eles falavam com *Nhanderu*, e o próprio *Nhanderu* guiava eles, falava para eles irem se mudando de aldeia para aldeia [...] os lugares onde eles iam ficar, eram os próprios *Nhanderu* que mostravam. (CTI, 2015, p. 35).

As *belas caminhadas* já aconteciam bem antes das chegadas dos europeus nessas terras. Elas trazem significados que podem até parecer diferentes nas falas dos *Xeramõi's*, mas trazem consigo a mesma sabedoria, Adriano Morinico ou *Karai Jekupe* em Guarani *M'byá* destaca que (CTI 2015, p. 36):

Nós, Jovens líderes, sempre escutamos os mais velhos, aprendemos com eles como nos comportar com postura de liderança mesmo. Claro que fazemos perguntas a eles, nós procuramos saber através deles. Por isso que hoje nós temos um pouco de sabedoria para falar para vocês agora. Nós perguntamos também sobre as caminhadas e por isso nós sabemos porque nossos antepassados não se fixavam em apenas um local, mas, sim, faziam caminhadas sagradas em busca mesmo de *Yvy Marã e'y*. E, realmente, isso já acontecia muito antes dos europeus entrarem aqui [...] nas caminhadas não havia só um caminho. E, isso, os avós contavam. Alguns procuravam terra boa para plantar, e outros eram guiados por *Nhanderu* mesmo. Os objetivos mudavam em alguns aspectos: por exemplo, alguns vão pela iluminação de *Nhanderu*, à procura de *Nhanderu* mesmo, em outra dimensão. Agora, havia alguns que procuravam terra boa. (Morinico, CTI, 2015, p. 36).

As demarcações de terras implicam em seu modo de estar e ser no mundo, porque os Guarani, principalmente os mais velhos não saem mais como faziam antigamente. Mas a mobilidade faz parte desse povo e muitos ainda fazem a caminhada em busca de um

novo território, *Xeramõi* Timóteo da Silva – *Verá Popygua* diz (CTI 2015, p. 37):

E essa mobilização faz parte da nossa vida, nós sempre temos que nos mover para a nossa saúde e bem-estar. Se ficarmos sempre no mesmo lugar, a gente é feliz, mas o nosso espírito, nosso *nhe'e*, não fica feliz. Se repararmos nos mais velhos, vemos que depois de dez anos eles não estão mais felizes ficando somente num lugar, e quando sabem que não estão mais felizes eles buscam um novo lugar, um novo lar para se sentirem felizes. Mas hoje infelizmente, não dá mais para ser assim, temos que ter a terra demarcada e outras coisas, e hoje em dia até nossos próprios costumes, a nossa cultura, os não índios limitaram para a gente.

A relação entre a mobilidade territorial Guarani *M'byá* o *O'guata Porã* e a busca pela “*terra sem mal*” nos auxiliam na compreensão do povo Guarani vir para Piraquara migrando de Mangueirinha com a liderança do *Xeramõi* Marcolino da Silva – *Karai Tataendy Marangatu*. O pertencimento a esse território está ligado diretamente à sua maneira de ver sentir o mundo. O aguardo do sinal para a próxima caminhada em direção a “*terra sem mal*” também é uma possibilidade, por isso a luta por esses territórios mais próximos ao mar e dentro da mata atlântica como diz Schaden (1974, p. 183).

Ao contrário, pois, dos *Nhandéva*, cujas migrações se realizaram há muitos decênios, e que de há muito se conformaram com a inexequibilidade de seu plano, o mito continua presente como objetivo na vida dos Mbúá. Aqueles que chegaram ao litoral há anos ou mesmo há decênios insistem ainda hoje em permanecer na proximidade do mar, pois, se houver oportunidade de chegarem à outra margem do Atlântico, lá poderão sem mais nem menos subir para a terra prometida.

O povo Guarani *Mbyá* tem como verdadeira liderança espiritual os *Xamões* (avô como tradução genérica) e os seus auxiliares que são chamados de *yvyraija* (sem tradução), que também podem ser vistos como curandeiros ou pajés, essa função também é exercida por mulheres que são chamadas de *Kunhã Karai* (sem tradução). Essas lideranças são quem guiam as comunidades para novos caminhos ou decisões locais. O Cacique é o responsável pelas decisões políticas, principalmente as que envolvem a *Tekoá* e o seu entorno com o mundo não indígena. Assim o *Xamõe* Marcolino é a liderança da *Tekoá Araçaí* quem guiou esses indígenas até a localidade onde atualmente é a *Tekoá Araçaí*. O *Xamõe* é quem detém o sonho que deu início a nova caminhada o *oguatá*. Esse sonho é a ligação entre o que é divino e o que terreno, é muito respeitado entre o povo *Mbyá*, é chamada de “visão real” e leva muitos anos de dedicação espiritual para poder conseguir interpretar esses sonhos e trazer para a terra (Darela, 2004, p. 93).

Nesse contexto, no final da década dos anos 1990, vieram para Piraquara duas famílias oriundas da TI Mangueirinha que foram convidadas por um vereador do Município na época para apresentar o coral de música Guarani no município, o ecologista e ambientalista, Jorge de Carvalho Grando, assassinado em 2010, em sua propriedade na

mesma cidade, por motivos ainda desconhecidos pela comunidade. O *jurua* Jorge Grandó como é mais conhecido, foi o primeiro apoiador para a retomada de território como relata o senhor Marcolino da Silva o *Xeramõi*, em um trabalho de campo realizado pelo Projeto de iniciação científica voltado à Cartografia Social produzido com auxílio do Projeto da UFPR (Universidade Federal do Paraná) Setor Litoral intitulado “Da minha Janela Vejo o Mundo”. Contando a história da comunidade, ele explica:

*“Esse tekoa Araçai [...]. A gente morava em Palmeirinha aí, em 1998, finado Jorge Roberto Carvalho Grandó teve na aldeia de Palmeirinha e eles trouxeram um coral de lá, para Pinhais, pra fazer apresentação né, início de 1998. Aí ele voltou, fico um tempo, Darci estava junto com ele trabalhando, fazendo... cd, esse tipo de coisa. Aí em 1999, ele foi outra vez pra Palmeirinha, aí eu vim junto com ele. Tivemos em Pinhais, viemos na casa do finado Jorge ficamos por uma semana... Aí depois... na verdade falei com ele né: “Já que estamos aqui e eu não tenho mais como ficar lá em Palmeirinha, queria um lugar pra mim criar minha família”. Aí finado Jorge me respondeu: “Com isso não se preocupe que eu dou um jeito de arrumar um lugarzinho pra vocês... morar né. Tudo bem, eu tenho uma chácara em Piraquara, aqui perto de Piraquara mesmo, e outra perto de Quatro Barras”. Tá! Digo... “Então, na próxima eu posso ver esse lugar”, “Tá bom!”.*

*Aí voltemos lá pra Palmeirinha, sabe o que aconteceu? Fiquei uns... acho que três dias depois... eu sonhei né! Eu sonhei, disse que tava nesse lugar aqui né, eu nem conhecia ainda esse lugar, só vi assim... pelo sonho. Diz que eu estava aqui, pra eu ficar um tempo... depois aí mais pra frente ainda me mostrou um lugar bem na beira do mar. Chegamos tem um morro, morro bem alto. Ali tem uma casa indígena, foi construído há muitos anos atrás, me mostrou aqui pelo sonho, assim... e eu vi aqui, tenho trilhas que chegam até naquela casa. Aí... eu tive lá, fui subindo e subindo e cheguei lá. Eu vi uma casinha assim fechada com pau pintado. Aí eu vi um rastro de uma pessoa, um homem e uma mulher, quer dizer. Aí, eu ouvi uma voz de uma pessoa, só que eu não vi uma pessoa... eu ouvi só uma voz dizendo que “você vai ficar um tempo naquele lugar e depois você vai lá”. Aí, depois eu falei pra minha família que sonhei assim, né. Aí, voltamos pra cá... Aí, que o finado Jorge me levou lá pra Quatro Barras e achamos o lugar, só que não gostei. Lá não gostei porque lá é bem na beira da cidade. “Não, aqui não”. Aí, ele me trouxe aqui [Araçai]. Oh, aqui eu gostei, aqui é bom porque aqui é bem distante da cidade, lugar tranquilo, sossegado, aí digo “aqui vou ficar!”. Aí ficamos aqui né.*

*Aí voltei lá pra Palmeirinha, uma semana depois finado Jorge voltou lá com um homem, já chegou o pessoal. Primeiro a gente chegou com 40 pessoas, com adultos e as crianças, aqui nesse local... isso foi no final de 1999, 2000. A gente chegou aqui. [...] Então, por isso que a gente chegou aqui né... essa piaçada... nem existia ainda, os únicos que estavam, era Laércio, Xondaro desde pequeno, Alex.”*

As lideranças mais velhas carregam um profundo sentimento de respeito e saudade pelo homem que tanto apoiou a vinda dessas famílias. Porém, a relação territorial com o lugar ou *tekoa* é oriunda de seus antepassados e do *belo caminhar* – *Oguata Porã* como nos revela *Xeramõi* Marcolino, (CTI 2015, p. 52):

Essa aldeia, esse local, na verdade, já fazem parte do litoral e há pessoas que já viveram muito aqui, fazendo caminhadas e passando por aqui: Piraquara, Antonina, Graciosa, para alcançarem a praia. Nossos antepassados vieram da Argentina, do Paraguai e passaram por aqui em busca de *Yvy Marã e'ý*, da Terra sem Males. Não

era simplesmente uma caminhada, mas uma caminhada sagrada e quando passaram por aqui, deixaram a *Tava* que é o museu agora lá de Paranaguá. Diz-se que há mais um local pelo qual passaram que seria *Tava* e fica ao lado de Guaraqueçaba, mas não cheguei a conhecer ainda.

Para eles hoje, a TI *Araçaí* é um *tekoá*, é o *lugar* onde vivem e podem realizar seus usos e práticas territoriais, ou seja, um conceito que se aproxima daquele de lugar utilizado pelo povo não indígena, pois remete onde eles vivem em seu cotidiano. Como exemplo, usamos como base a ideia de Ruy Moreira (2007, p. 60):

Mas o que é o lugar? Podemos compreendê-lo por dupla forma de entendimento. O lugar como o ponto da rede formada pela conjugação da horizontalidade e da verticalidade, do conceito de Milton Santos (1996), e o lugar como espaço vivido e clarificado pela relação de pertencimento, do conceito de Yi-Fu Tuan (1983).

A relação do pertencimento ao espaço pode dar a noção de lugar usada por Ruy Moreira e pelos Guarani para caracterizar o espaço como *tekoá*, e esse é necessário para manutenção de sua ancestralidade e seu modo de vida.

O *tekoá* pode ter significados e condicionamentos diversos entre os territórios, conforme a caminhada de cada família que formou aquele local. Cada liderança em conjunto com sua comunidade vai formando ao longo de sua história a sua própria definição de *tekoá*. Mas para compreensão e entendimento de maneira geral podemos ver o que Darela (2004, p. 78) diz:

O *tekoá* é o “espaço sócio-político” (Melià, 1990), um microcosmos, o lugar de vida, da vivência do “sistema”, o local de plantação, dos rituais, da vinculação e passagem, da articulação das relações de parentesco. É a base formadora de vasta e complexa rede de interligação e intercomunicação. A palavra *tekoá* patenteia a condição do assentamento, lugar onde se produz e realiza o sistema (Larricq, 1993). Lugar da vida, da lei, da norma, tomando Montoya (1876 [1639]) e Cadogan (1992), a partir da palavra *teko* (modo-de-ser, costume).

Os Guarani *Mbyá* sabem da necessidade do território para manter suas ancestralidades e a vida atual. Em entrevista, o *Xeramõi* Marcolino nos revela que o *tekoá* é para ele: “[...] onde tem comunidade, onde tem Casa de Reza (*Opy’i*), é o lugar para as crianças poderem brincar de *peteca*. Onde *Nhanderú* abriu o local adequado para os Guarani” (Silva, 2018). Assim como para uma liderança mulher da comunidade Jucelina Verissimo *Ywa* que nos diz: “*tekoá* é onde nós vivemos ocupando terras por onde viveram nossos ancestrais” (Veríssimo, 2018). Os relatos nos mostram a relação de pertencimento ao lugar ou *tekoá* em que vivem, provando assim sua ancestralidade para com a TI.

Hoje a comunidade é composta por cerca de 21 famílias, que soma mais ou menos 100 indígenas. Também possui na comunidade a Escola Estadual Indígena *M’bya Arandú*,

com ensino Fundamental I e II, Educação de Jovens e Adultos (EJA) por meio da Ação Pedagógica Descentralizada (Aped), em parceria com o Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA) Zilda Arns de Pinhais com turmas de Ensino fundamental e médio. Ainda possui um prédio de Unidade Básica de Saúde (UBS) construído pelo Município de Piraquara inaugurado em 2016 e administrado pela Secretaria de Saúde Indígena (SESAI), que recebeu o nome de Jorge Carvalho Grando em homenagem ao apoiador *Juruá*.

A água encanada que vai para o território vem do histórico reservatório do Carvalho, que abastecia Curitiba até meados de 1940. Hoje, abastece a comunidade e algumas casas da Sanepar que faz a manutenção e os cuidados do espaço que funciona como centro de estudos ambientais e turismo ecológico. A luz é fornecida pela Copel desde 2001. As casas são construídas em sua maioria de madeira ou pau a pique com banheiros compartilhados fora das residências. A renda da maioria das famílias ainda gira em torno de auxílios mantidos por políticas públicas como o Bolsa Família por exemplo, junto com o complemento financeiro pela venda de artesanatos. Alguns Indígenas trabalham como professores e outras ocupações na escola e no posto de saúde.

A comunidade teve o reconhecimento como Terra Indígena através do Decreto Municipal Nº 2941/2007, assinado pelo então prefeito de Piraquara Gabriel Jorge Samaha em 25 de abril de 2007 em solenidade no prédio da Prefeitura reconhecendo o território como “*área indígena que especifica, destinada a implantação do Espaço Etno Bio Diverso M’bya Guarani – Aldeia Araçaí*”. Somente após esse decreto começam a ocupar a área com pequenas roças e um pouco mais de apoio por parte de órgãos públicos como a Secretaria Municipal de Saúde e as Secretarias Municipal e Estadual de Educação. Essa área do decreto municipal tem pouco mais de 40 hectares, e não contempla a real necessidade territorial praticada pela comunidade indígena *Araçaí*, ou seja, o verdadeiro território *Mbyá* é maior que o limite colocado pelo decreto de 2007. Por isso, antropólogos e agentes indigenistas da FUNAI (Fundação Nacional dos Povos Indígenas) já possuem estudos que comprovam essa necessidade do aumento do território, estudo que até presente data tramita como “*território em estudo*<sup>14</sup>” na FUNAI em Brasília – DF,

---

<sup>14</sup> *Território em estudo* é quando antropólogos e indigenista da FUNAI fazem levantamentos antropológicos, sociais, fundiários e territoriais para em seguida encaminhar para o Ministério da Justiça, que expede uma portaria declaratória a respeito do reconhecimento da ancestralidade e tradicionalidade da TI. Somente depois disso os limites são designados e fixados por técnicos da FUNAI.

aguardando a finalização do processo para a devida demarcação.

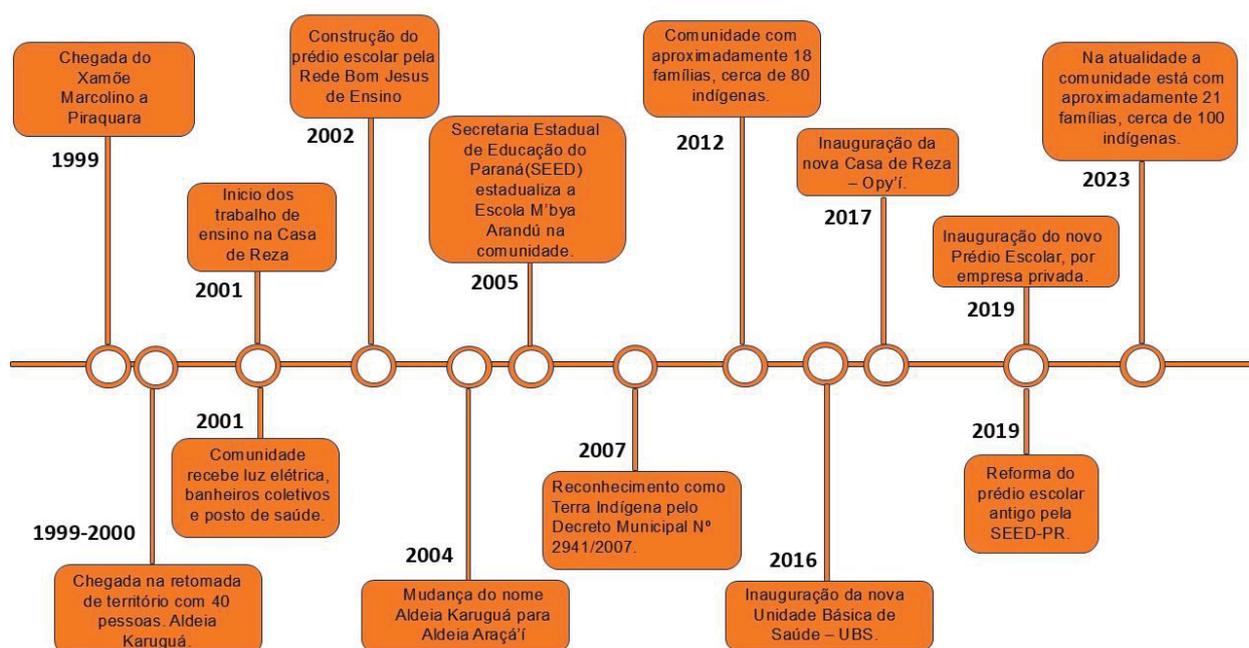
Para que seja mais bem compreendido esse tempo da TI Araçaí, foi elaborado um Rio do Tempo na sala de aula com educandos do Ensino Fundamental II da Escola Estadual Indígena *M'byá Arandú* com orientação do *Xeramõi Marcolino* da *Tekoá Araçaí*. Essa metodologia cria uma linha do tempo histórico do lugar de maneira não linear, relacionando o percurso de um rio com sua história, conforme Figura 3. Para melhor análise a Figura 4 apresenta o Rio do Tempo no formato de linha do tempo.

FIGURA 3 – Rio do tempo *Tekoá Araçaí*.



FONTE: Organizado por educandos do Ensino Fundamental II da Escola Estadual Indígena *M'byá Arandú* com orientação do *Xeramõi Marcolino* e do autor (Julho de 2023).

FIGURA 4 – Linha do tempo da retomada da Terra Indígena *Araçaí*.



FONTE: O autor (2023).

A terra indígena compartilha o território com a Área de Proteção Ambiental (APA) Piraquara, com o Parque Estadual Pico do Marumbi, a Área de entorno de interesse turístico do Marumbi e a Área de Manancial da Represa Piraquara I ou Cayuguava, que armazena a água que abastece o município de Curitiba como nos mostram dados da Coordenação da Região Metropolitana de Curitiba (COMEC) Decreto 6706, de 09 de dezembro de 2002<sup>15</sup>. Está também dentro dos limites da Área Especial de Interesse Turístico Marumbi, conforme mapa intitulado Usos da Terra, produzido pelo Instituto de Terras, Cartografia e Geologia do Paraná (ITCG, 2004). A área é um misto de mata atlântica com alguns pequenos bosques de araucárias e outros de pinheiros *pinus elliottii*, com abundância de nascentes e águas limpas. Tem ao fundo de sua paisagem a formação de serra pertencente ao conjunto do Marumbi onde está localizado o Parque Estadual.

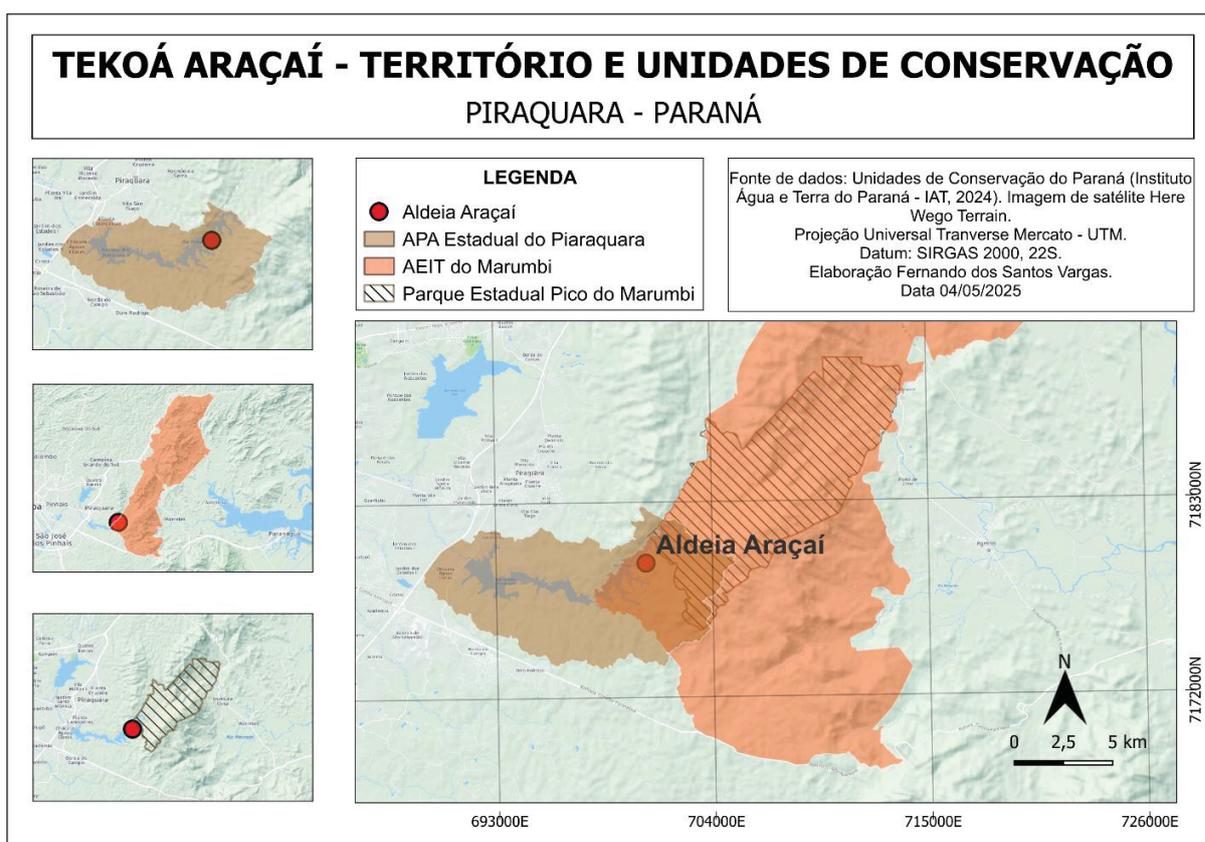
O fato de a demarcação estar em estudo e a presença das unidades de conservação dentro do território indígena ainda implicam em restrições de uso, como para as plantações por exemplo. Como o território está localizado dentro da APA Piraquara e seu zoneamento tem restrições de uso devido a área de manancial, o uso da terra para o

<sup>15</sup> Aprova o zoneamento ecológico-econômico da área de proteção ambiental do Piraquara, denominada APA Estadual do Piraquara.

plântio ainda deixa algumas incertezas para os Mbyá da Araçaí. O respeito às leis de conservação da natureza e o cuidado com a mata atlântica é nítido dentro da *Tekoá* no tocante ao respeito à Area de Proteção Ambiental - APA, verifica-se a presença de uma ancestralidade de sabedorias e ensinamentos para compreender que ainda não é o momento de criar áreas de cultivo. As lideranças espirituais da tekoá tem consigo a sabedoria para determinar quando e onde vão ser feitas as roçadas. Mas o que foi decidido até o momento é que irão aguardar um pouco o relatório de demarcação e a criação de metodologias e estratégias para cuidar da aérea e abrir roçadas para a prática da agricultura Guarani.

O Mapa da Figura 5 mostra as sobreposições territoriais da área da Tekoá com as unidades de conservação. É importante destacar que as terras são naturalmente protegidas pelas práticas territoriais indígenas, uma vez que os povos originários são responsáveis por grandes áreas de conservação e preservação da natureza nas TI's do Brasil.

FIGURA 5 – Tekoá Araçaí: Território e Unidades de Conservação



FONTE: O autor (2025). Mapa produzido com software livre QGIS.

Os *Guarani Mbya* têm na sua ancestralidade a força espiritual acima de qualquer outra para se manterem firmes na luta contra-hegemônica. Consideram-se como verdadeiros Guarani humanos, os eleitos pelos deuses, a ordem do cosmos é maior que a da terra. A casa de reza chamada de *Opy'í* é o principal local na Tekoá, onde todos os ensinamentos são passados e os sonhos revelados. Assim, a vida na terra tem seu sentido voltado para buscar o lugar sagrado chamado *Terra sem Males* (*Yvy Marã e'y*), onde o medo não existe (Borges, 2004).

A *Terra Sem Males* constitui uma tradição na cosmovisão Mbya que indica um recomeço da vida, seguindo ciclos de eventos cosmológicos, que são constantemente renovados chamado por eles de *arapyau*, que significa *novo tempo e espaço*.

Por isso, todo território hoje considerado *Guarani M'bya* é para eles um lugar de passagem, onde eles estão no tempo atual e não um lugar fixo que não possa ser mudado caso necessário, caso sua espiritualidade lhes diga para buscar um novo lugar. Manter toda essa ancestralidade espiritual é a verdadeira r-existencia Mbya, o que lhes dá força para manter sua territorialidade e cultura viva.

### 3. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: ASPECTOS POLÍTICOS E HISTÓRICOS

Atualmente no Brasil, a Educação Escolar Indígena, em termos gerais, refere-se a um modelo de educação adaptado para atender necessidades étnico culturais dos povos indígenas e suas línguas originárias. Propõe modelos teóricos que prezam pela preservação do modo de vida, da cultura, das línguas, conhecimentos, espiritualidades e tradições indígenas, incentivando a produção de modelos curriculares que dialoguem com essas comunidades. Mas a história de luta e reivindicações percorrida para que esses povos tivessem autonomia em relação a educação escolar é antiga e continua até os dias atuais como forma de existência por sua diversidade cosmológica e linguística.

A educação escolar indígena tem seu início com as missões jesuítas, na metade do século XV em Salvador na Bahia, caracterizando-se pelo processo de catequização dos povos originários, ora com o discurso de salvá-los de um genocídio, mas, também, ao mesmo tempo, como estratégia de conquista territorial pelos europeus, com a imposição religiosa e escravização de indígenas e a devida remuneração da coroa portuguesa e espanhola por esses trabalhos. O trabalho exercido por jesuítas era institucionalizado pela coroa em que o “[...] clero era funcionário e a igreja departamento do reino, ambos representantes da religião oficial” (Oliveira e Freire, 2006, p. 46). A institucionalização se dava por parte das instalações como conventos, colégios e igrejas que disseminavam os símbolos religiosos e avançavam com novas fronteiras sobre os territórios indígenas (Hoornaert, 1998). Esse avanço era o principal objetivo pelo qual trabalhavam essas missões, aumentando suas fortunas, ampliando as fronteiras para a dominação territorial.

A relação das missões de evangelização dos povos indígenas com a educação se dá por conta das estratégias adotadas, como a criação de colégios em que eram aplicadas metodologias pedagógicas que utilizavam por exemplo de “música sacra, vocabulários e gramática” (Oliveira e Freire, 2006, p. 47). A utilização de intérpretes linguistas era uma das formas pedagógicas para implementação de uma nova língua com o objetivo de apagar a língua originária indígena, iniciando o processo de assimilação cultural interditando a cultura dos povos indígenas para facilitar o processo de dominação territorial (Oliveira e Freire, 2006). As missões podem ser divididas em períodos:

Do séc. XVI a meados do séc. XVIII, o trabalho catequético pode ser dividido em ciclos litorâneo, sertanejo e maranhense (Hoornaert et al., 1979). Entre as principais

características da ação missionária no litoral citamos:

- O esforço para o domínio da língua tupi, instrumento essencial para a conquista e a redução dos índios em aldeamentos.
- O desenvolvimento da técnica de catequese a partir da instalação de colégios jesuítas, permitindo o estabelecimento de um “sistema de aldeamento” (definição de normas de trabalho, convivência, costumes, legislação interna, ritos e festas sacras).
- A polarização em defesa da liberdade dos índios em vários momentos, quando predominou o espírito missionário dos jesuítas diante dos interesses comerciais do sistema colonial.
- A submissão de ordens religiosas (como os franciscanos e os carmelitas) aos projetos de expansão do sistema colonial, endossando “guerras justas” e a escravidão indígena. Os franciscanos do nordeste participaram de bandeiras de preação de indígenas e da guerra contra os índios Potiguara em 1585. (Hoornaert et al., 1979, p. 54-55).

Na região sul do Brasil os trabalhos missionários com os povos também se davam por meio de assimilação cultural e criação de aldeamentos missionários que avançavam por territórios do povo Guarani denominados de “missiones” que tinham como objetivo o extermínio ou a redução dos povos na região, por isso, também foram chamadas de “reduções Guarani”. Os trabalhos dos missionários jesuítas espanhóis iniciaram por volta de 1588 na bacia platina, formada por rios importantes como Rio Paraná, o Rio Uruguai e o Rio da Prata, que permitiam longa navegação (Oliveira e Freire, 2006, p. 57).

O atual estado do Paraná em sua região oeste, onde hoje está a cidade de Guaira que faz divisa com o estado do Mato Grosso do Sul e a fronteira com o Paraguai, era um dos principais aldeamentos missionários da região também chamada de “reduções jesuítas estabelecidas em 1610” (Oliveira e Freire, 2006, p. 58). As metodologias eram bem parecidas com as praticadas na região nordeste e norte do Brasil, mas com acordos diretos com a coroa espanhola em localidades afastadas de redutos coloniais. Essas reduções eram constantemente atacadas por bandeirantes que visavam as terras em que se encontravam os aldeamentos e, em alguns casos, realizavam a escravização de indígenas para aumento do seu efetivo de guerra, que era em grande maioria composto por indígenas e africanos escravizados. Em casos específicos, havia grupos de indígenas aliados a essas bandeiras portuguesas que avançavam sobre as fronteiras territoriais da época como nos conta Flores(1986), apud Oliveira e Freire (2006, p. 58):

Apoiados por um contingente de índios Tupi aliados e submissos, os bandeirantes paulistas chegaram a oeste até Mato Grosso, atacando cidades espanholas e preando milhares de índios, enquanto ao sul atacavam as missões jesuíticas do Tape, no território do atual estado do Rio Grande do Sul. A oeste conseguiram destruir as missões do Itatim, e ao Sul, entre 1636 e 1638, os bandeirantes Antonio Raposo Tavares, André Fernandes e Fernão Dias Paes Leme conquistaram as missões do rio Taquari, Ijuí e Ibicuí. Nesse contexto, os jesuítas conseguiram do Papa Urbano VIII um breve papal que excomungava todos os preadores e

comerciantes de índios. A reação dos colonos e bandeirantes foi imediata, havendo em 1639 conflitos e motins que levaram à expulsão dos jesuítas de São Paulo.

É importante destacar que mesmo com tantas técnicas de guerras, armas, metodologias pedagógicas entre outros meios voltados para reduzir a população indígena e dominar seus territórios, esses povos também resistiam desde a chegada dos primeiros invasores europeus. A ideia de extermínio ou de uma mestiçagem que levasse a redução total de seus territórios não teve êxito durante esse período e algumas alianças entre os diferentes povos indígenas e padres jesuítas que apoiavam a liberdade dos povos indígenas foram marcantes nesse processo. As lutas e guerras de resistência à dominação colonial se estenderam para além da costa e avançaram para o interior em direção ao oeste. Algumas ficaram marcadas na história da formação do Brasil colonial como dizem Oliveira e Freire (2006, p. 53):

As atitudes indígenas registradas entre os povos do litoral no séc. XVI também se estendem para os povos localizados nos sertões, no interior do Brasil e na Amazônia a partir do séc. XVII. Registramos aqui três importantes momentos da resistência indígena: a) a guerra dos bárbaros; b) a revolta dos índios Manao, chefiados por Ajuricaba; c) os jesuítas e os trinta povos das missões.

Entre as grandes batalhas travadas no sul do Brasil entre os Guarani e os bandeirantes são destacadas a de Caasapaguaçu em 1638 e Mbororé em 1641 em que os povos indígenas saíram vitoriosos criando um ciclo novo para as missões jesuítas até o final do período das bandeiras (Monteiro, 1996).

A região sul, conhecida pelas “missiones” sempre foi de domínio espanhol e bem próxima do território português. A guerra conhecida como “os jesuítas e os trinta povos das missões” teve início em 1750 com o Tratado de Madrid. No ano seguinte, em 1751 seu tratado complementar confirmou um troca de colônias entre a Espanha com os “sete povos das missões”, localizados a oeste de Santa Catarina e Rio Grande do Sul passando pela Argentina e Paraguai, e Portugal com a colônia de Santíssimo Sacramento, localizada no sudoeste do Uruguai, na foz do Rio da Prata (Oliveira e Freire, 2006, apud. Quevedo, 1993). Assim os jesuítas espanhóis deveriam mudar as missões de território, os Guarani em sua grande maioria se revoltaram contra os padres, ficando desacreditados em relação a esse processo das missões e se colocando contrários às expulsões de seus territórios originários pela coroa espanhola e portuguesa, entrando em conflito de luta e resistência não saindo de seus aldeamentos. A “guerra guaraníca”, como foi chamada essa resistência, teve duração de cinco anos, foi chefiada pelo capitão

Sepé Tiaraju que enfrentou os exércitos espanhóis e português, mas acabou morto em 1756, se tornando um ícone de resistência até os dias atuais em que é lembrado na maioria das comunidades Guarani (Oliveira e Freire, 2006).

As batalhas travadas entre povos indígenas lutando por seus territórios e a continuidade de cultura nos deixam a entender o quanto são povos resistentes e experientes na manutenção de suas ancestralidades mesmo com todos os ataques genocidas de mais de cinco séculos. No avanço dos séculos e com as mudanças do Brasil colônia para Império em 1822 e, posteriormente, em república em 1889 os planos de esbulho dos territórios indígenas prosseguiram sempre avançando. No início do século XX com a criação do Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPITLN) em 1910, que passa a se chamar Serviço de Proteção aos Índios (SPI) em 1918, passam a defender, com base no Código Civil de 1916, uma condição jurídica reguladora de que os povos indígenas seriam incapazes ou semi capazes de compreender e seus direitos e responsabilidades legais deixando-os sob sua tutela (Baniwa, 2019, p. 45). Com a concepção de serem incapazes começam a surgir os primeiros passos da educação escolar indígena, divulgada como processo educacional que favorecia os povos indígenas. Contudo, esse modelo de educação acompanhava os processos de abertura de estradas rumo à floresta amazônica pelos militares como diz Baniwa (2019, p. 32):

Tais projetos envolveram aberturas de estradas, militarização das fronteiras com implantações de pelotões do exército, colonização da Amazônia, inclusive das terras indígenas, consideradas “vazio demográfico”, por colonos nordestinos, exploração mineral, inclusive em terras indígenas, e implantação de colônias agrícolas no lugar de terras indígenas.

Os modelos de trabalhos indigenistas adotados pelo SPI herdaram formas coloniais praticadas pelos jesuítas em que os diferentes tipos de postos indígenas (de atração, de criação, de nacionalização) do séc. XX se assemelham aos aldeamentos e reduções missionárias do período colonial seguindo o propósito de catequização dos povos indígenas que era praticado pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (MAIC), movimento ligado à criação do SPITLN. É importante destacar que as metodologias usadas pelo SPI, chefiado por Marechal Candido Rondon tinha como propósito a tutela, mas com a intenção bem estabelecida de reduzir conflitos, expandir territórios, fazer com que indígenas adotassem hábitos chamados civilizatórios, explorar os territórios economicamente, criar uma nova cultura usando de metodologia o ensino informal

(Oliveira e Freire, 2006).

O SPI se torna exemplo de contradição, pois o órgão de trabalho indigenista que leva em seu nome “proteção ao índio” recebe do governo brasileiro a responsabilidade de tutelar esses povos, o que já é contraditório e se torna ainda mais com as práticas que viabilizavam o esbulho das terras indígenas, que reprimiam as práticas ancestrais e culturais, que incentivavam e educavam esses povos para a prática de uma nova língua e impondo uma pedagogia que alterava o regime de uso da terra próprio do modo de vida indígena para um regime econômico mercantil. A ideia de pacificação era mediante o avanço territorial da colonização e da implementação de linhas teleféricas indo de Paraná, São Paulo, Espírito Santo e Mato Grosso no sentido da floresta Amazônica. Para que tivessem êxito em suas empreitadas sobre os territórios indígenas o SPI se utilizava de técnicas e estratégias de atração e pacificação específicas de acordo com Erthal (1992) e Ribeiro (1962), apud Oliveira e Freire (2006, p. 117)

1 A turma de atração deveria ser constituída por trabalhadores esclarecidos.

2 O chefe da equipe deveria ser um indivíduo experimentado no trato com os índios.

3 Era necessária a participação de vários índios do mesmo tronco linguístico dos índios arredios para trabalharem como guias e intérpretes.

4 A equipe deveria instalar-se dentro do território indígena.

5 Entre as primeiras providências, seria construída uma casa protegida, além da plantação de um roçado.

6 Era importante explorar as redondezas, conhecendo matas, rios e tapiris.

7 Diante do ataque de índios hostis, exibir as armas de fogo e até mesmo usá-las (em tiros para o alto), evidenciando o poder de que dispunha a equipe de atração, mas nunca usando-as contra os indígenas.

8 Armam-se tapiris com presentes e expõem-se os intérpretes pelas matas. As trocas de presentes estabelecem a fase inicial da conquista: é o “namoro”.

9 A partir do contato inicial, a conquista pode ser consolidada, havendo confraternização, ou se houver algum incidente grave, ocorrer o colapso da equipe de atração. (Erthal, 1992; Ribeiro, 1962, apud Oliveira e Freire, 2006, p. 117).

Os inspetores do SPI ainda tinham autonomia para aplicar técnicas consideradas por eles de pacificação inovadoras que colocavam aldeamentos inteiros em risco como os caso de deslocamento de indígenas após o contato com os grupos do SPI. Essa técnica foi adotada por Francisco Meirelles, que chegava nos territórios invadindo e causando uma surpresa do povo que não tinham mais alternativas, começando a remoção desse grupo que foi invadido para outro local, causando uma grande mortandade por conta de doenças trazidas pelos inspetores e pelo percurso longo e exaustivo (Oliveira e Freire, 2006). Isso prova que o SPI não trabalhava com a “proteção ao índio” mas com a expansão do território capitalista para o governo brasileiro reduzindo a população indígena.

A relação dos não indígenas com os povos mais isolados provocou casos de

doenças contagiosas como varíola, gripes, tuberculose, pneumonia, coqueluche, sarampo e outras que eram frequentes em quase todos os contatos realizados. Os postos indígenas da SPI não tinham recurso de atendimento médico e medicamentos suficientes para os indígenas, tendo prioridade os inspetores antes dos povos. Alguns casos ficaram mais conhecidos como o ocorrido com o antropólogo Darcy Ribeiro em 1950 como podemos ver em Brasil, SPI (1953) apud Oliveira e Freire (2006, p. 123):

O SPI não conseguia controlar, estabilizar e melhorar a condição sanitária de povos indígenas que enfrentavam surtos epidêmicos. Em campo, no início dos anos 50, o antropólogo Darcy Ribeiro foi testemunha da morte de dezenas de índios Urubu Kaapor dizimados por sarampo e coqueluche.

A educação para os povos indígenas nessa época equivalia a uma metodologia de extermínio e expulsão de seus territórios originários entendida como uma estratégia de integração e assimilação cultural (Baniwa, 2019, p. 33). A educação era acompanhada de um plano político pedagógico que acelerava esse procedimento implementando a cultura e a língua de origem europeia colonizadora aos poucos e de maneira sutil que se colocava até mesmo como bilingue, e sobrepondo a língua originária desses povos com a língua portuguesa, provocando ao longo dos anos um apagamento de sua cultura e língua, integrando os indígenas à população nacional, retirando os direitos ao seu território originário.

Os postos indígenas da SPI sempre tiveram investimentos relacionados a educação, porque era considerada um uma importante estratégia de assimilação cultural, civilização e nacionalização. Esses postos eram equipados com oficinas mecânicas, engenhos de açúcar, casa de farinha, para ensinar os indígenas ofícios ligados a economia nacional. As salas de aula estavam presentes em todos postos e, na maioria das vezes, a professora era a esposa dos inspetores da SPI, que passavam a ensinar com materiais didáticos convencionais disseminando a cultura e educação de herança colonial, sem nenhum tipo de adaptação diversificada para os povos indígenas (Oliveira e Freire, 2006), evidenciando uso de estratégias de eliminação cultural.

O Conselho nacional de proteção aos Índios (CNPI), foi criado em 1939, durante o período da história brasileira chamado Estado Novo sob o governo de Getúlio Vargas. O CNPI trazia uma ideia de assistência e proteção aos silvícolas, como também eram chamados os povos da floresta, seus costumes e línguas e trabalhavam em conjunto com a SPI. As negociações e projetos relacionados ao CNPI eram uma arena aberta de negociação das terras indígenas junto ao SPI e o governo brasileiro. Em sua cartilha de

trabalho os principais temas eram, como diz Oliveira e Freire (2006, p. 129):

a) cultural, com a divulgação da produção da Comissão Rondon através de uma série de mais de cem publicações do Conselho – sua obra mais relevante – além de outras atividades (palestras, exibição de filmes); b) cerimônias cívicas, comemorativas (Dia do Índio) ou de homenagens póstumas.

O CNPI teve seu auge de trabalho já pensando em novas metodologias de trabalho indigenista de 1955 a 1967 quando presidido pela antropóloga Heloisa Alberto Torres e contou com o apoio de cientistas como Darcy Ribeiro e Roberto Cardoso de Oliveira (Oliveira e Freire, 2006). Esse foi marcado pelo golpe da Ditadura militar em 1964, que trouxe grandes contradições a respeito do trabalho da CNPI levando ao seu fim em 1967 e à criação de uma política indigenista com o surgimento da Fundação Nacional dos Povos Indígenas a FUNAI, que traz consigo uma missão de renovar os trabalhos em terras indígenas, que foram impulsionados pela criação do maior território demarcado pelo governo brasileiro como terra indígena: o Parque Nacional do Xingu criado em 1961, abrangendo áreas do Rio Xingu e do Rio Araguaia no estado do Mato Grosso, sendo composto por mais de 16 etnias indígenas, hoje chamado de Parque Indígena Xingu.

Apesar de ter um caráter esperançoso, a criação do Parque Nacional do Xingu e em seguida da FUNAI, o cenário político e histórico não era favorável para os povos indígenas pois a política de assimilação e extermínio ainda era vigente. O governo era ditatorial e militar sem possibilidades de votação, e muito menos de participação desses povos, pelo contrário, os objetivos era o avanço e ocupação de terras pela floresta amazônica em busca de um desenvolvimento econômico sem respeitar os povos que eram os verdadeiros donos daquela floresta. A colonização da Amazonia se deu por ser considerada um “vazio demográfico” pelos governantes desse período (Baniwa, 2019, p. 31). As investidas contra os direitos indígenas só aumentavam, o projeto de apagamento dos povos originários estava em curso, com apoio dos militares as fronteiras e os assassinatos de liderança que se posicionavam contrarias ao governo aumentavam em larga escala conforme informações trazidas por Baniwa (2019, p. 31):

A Comissão Nacional da Verdade, criada em 2011 por meio da Lei 12.528 para apurar as graves violações de direitos humanos cometidas no período da ditadura militar no Brasil, entre 18 de setembro de 1964 e 05 de outubro de 1988, estima que neste período ao menos 8.350 indígenas foram assassinados (Relatório da Comissão Nacional da Verdade). Este número, ainda que muito subestimado, representa 8,5% da população indígena aldeada da época, estimada em 100.000 indígenas. Além disso, os governos militares impuseram também processos socio geopolíticos e econômicos que aceleraram e quase liquidaram a presença e continuidade indígena no país por meio dos chamados projetos desenvolvimentistas.

O período era bem crítico e existiam estimativas exploradas por pesquisadores e políticos que os povos indígenas seriam extintos antes da virada do milênio, se permanecessem os planos políticos existentes no período militar. A educação escolar indígena seguia os mesmos caminhos e objetivos relacionados à extinção de toda a cultura relacionada aos povos originários. O plano político-pedagógico existente na época tratava de potencializar a assimilação cultural, apagar sua língua e costumes e, conseqüentemente, arrancar os indígenas dos seus territórios (Baniwa, 2019). Seguiam as estratégias de transformar essas terras em devolutas, ou seja, de posse do governo brasileiro para redistribuir para fazendeiros e madeireiros, todos visando a lucratividade das terras de valor incalculável para esses povos.

A união de diversas etnias e organizações não governamentais ligadas a academia e à ala progressista da Igreja Católica, contrárias à ditadura militar começaram a se organizar no início da década de 1970 em favor dos indígenas e contra a tentativa de genocídio e etnocídio em curso. Começou então um caminhar mais de esperança e união para o inimigo em comum que era o governo militar. Em 1972 foi criado o Conselho Indigenista Missionário o CIMI como nos conta Baniwa (2019, p. 34):

Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) criou o Conselho Indigenista Missionário (Cimi) com o objetivo de apoiar a luta pelos direitos à diversidade cultural e aos territórios tradicionais dos povos indígenas e fazendo contraponto à tentativa de extinção e integração deles à sociedade nacional.

Os povos começaram a se unir tendo a certeza de que o problema era comum entre eles, e também comum para o CIMI que teve grande êxito e envolvimento com os povos indígenas, criando assembleias de conferências entre as comunidades indígenas e também o intercâmbio somado à capacitação política e técnica de indígenas, contribuindo de maneira efetiva para o começo de uma retomada da autonomia indígena, mesmo ainda na ditadura militar e lutando contra a eminência de seu genocídio (Baniwa, 2019). A luta para o fim da ditadura e o fim do genocídio ao povo indígena foi criando mais apoiadores, entre organizações e militantes contrários ao governo pedindo seu fim e o retorno das votações diretas e a mídia que foi representada em grande parte pela classe de artistas que se uniram em atos pró democracia. Entre 1983 e 1984 com o movimento chamado “Diretas já” ocorre a intensificação das lutas contra a ditadura militar que teve seu fim em março de 1985, com o General João Figueiredo fechando esse ciclo de intensas perseguições políticas e processo de extermínio dos povos originários.

Mesmo com o fim da ditadura militar o fantasma da extinção ainda estava

presente junto aos indígenas até promulgação da Constituição Federal de 1988, que trouxe um pouco de um sentimento mais otimista por estar com seus direitos especificados na lei nacional, deixando explícito seu direito ao uso da terra e à diversidade cultural. Esse marco veio acompanhado de grandes grupos de apoiadores fundamentais para essa conquista na história do Brasil, marcada por genocídios e políticas de extermínio. Como as organizações levantadas e informadas por Baniwa (2019, p. 37):

Foi importante o papel de aliados como o Conselho Indigenista Missionário (Cimi), o Centro Ecumênico de Documentação e Informação (Cedi), atual Instituto Socioambiental (ISA), a Comissão Pró-Yanomami (CCPY), o Centro de Trabalho Indigenista (CTI), a Operação Amazônia Nativa (Opan), o Conselho de Missão entre Povos Indígenas (Comim), para citar aqueles que mais se destacaram, além é claro de importantes e destacados intelectuais da academia. Muitos dirigentes e membros destas organizações não governamentais também atuavam e faziam parte de equipes de setores progressistas de igrejas, universidades, sindicatos e movimentos populares.

O otimismo indígena era legítimo: nunca na história desse país colonizado com políticas anti-indígenas<sup>16</sup> fora pensado um conjunto de leis que favorecesse esses povos, que os permitissem sair de um projeto contra a continuidade de seu modo de vida. Nesse contexto havia, inclusive, um representante na câmara dos deputados federais, o Cacique Juruna, primeiro indígena brasileiro a ocupar lugar de deputado. Após esse importante marco histórico, a área da educação escolar indígena começa a caminhar em direção ao processo de autonomia. Os professores indígenas tiveram um papel muito importante nessa conquista como afirma Baniwa (2019, p. 30):

Na Amazônia, por exemplo, foram os professores indígenas que criaram e por um bom tempo dirigiram as primeiras e principais organizações indígenas locais e regionais, como a Foim em 1987 e a Coiab em 1989. O papel dos professores indígenas nas iniciativas de mobilização e organização indígena no Brasil sempre foi destaque, assim como continua sendo. Em 1988, os professores indígenas do Amazonas, Acre e Roraima criaram a Comissão de Professores Indígenas do Amazonas, Acre e Roraima (Copiar), que liderou a luta vitoriosa pelos direitos indígenas à educação escolar diferenciada, bilingue e própria no processo de discussão e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) trouxe um lugar diferente para a educação escolar indígena, podendo ela ser bilingue ou “multilingue<sup>17</sup>”, com mais de duas línguas dentro currículo educacional diferenciado. Nessa fase o bilinguismo praticado por professores indígenas vem com propósito diferente do existente nas

---

<sup>16</sup> *Anti-indígenas* – termo usado durante o Governo de Jair Messias Bolsonaro (2018-2022) para se referir as políticas e posicionamentos contrários aos direitos dos povos indígenas da Constituição Federal de 1988.

<sup>17</sup> *Multilingue* – termo usado por professores indígenas e indigenistas para se referir a povos que falam mais de duas línguas entre a língua portuguesa e línguas originárias.

décadas anteriores, surge como ferramenta de autonomia para que os povos indígenas possam se aperfeiçoar tecnicamente com o objetivo de manter sua língua e cultura vivas, sendo mais uma ferramenta de luta e resistência.

O “Referencial curricular nacional para as escolas indígenas” publicado em 1998 tem como base modelos que integram esses objetivos educacionais, trazendo consigo metodologias específicas de cada disciplina e serve como modelo para a criação dos referenciais curriculares das escolas indígenas em escala estadual. Sendo mais uma ferramenta importante, utilizada até os dias atuais para garantir uma educação diferenciada com respeito às diversidades culturais desses povos (Baniwa, 2019).

O RCNEI<sup>18</sup> foi elaborado por educadores indígenas e não indígenas tendo como princípio um diferencial dos modelos educacionais para as escolas indígenas até o momento de sua publicação, sempre lembrando de como a educação escolar sempre serviu como ferramental de dominação dos povos indígenas pela colonização (Baniwa, 2019).

Hoje, os povos indígenas do Brasil juntamente com as instituições de ensino escolar já trabalham análises do cenário atual a partir dos estudos e pesquisas realizados por professores e doutores Indígenas do Brasil sobre a educação escolar em seus territórios, desde o período colonial com as missões de catequização e os dias atuais com as escolas da rede de ensino básico (fundamental e médio) e superior. As suas perspectivas do próprio processo histórico e político que enfrentaram os tornam defensores voltados a assegurar uma educação mais próxima de sua diversidade.

Um dos grandes mitos da educação escolar indígena é de seu ensino ocorrer apenas por meio de narrativas da língua falada. Mas o fato é que a catequização iniciou um processo de extermínio das línguas dos povos originários – portanto, de sua cosmovisão, em que foi imposto nosso alfabeto até mesmo para escrever em sua própria língua. Hoje muitos desses povos estão utilizando esse passado para retomar o que foi perdido, roubado e eliminado em sua cultura durante todos esses anos de colonização. Falar de educação e escola implica em abordar a infância e existem várias formas desse pensar nesta questão. Uma delas reside no papel da escola e da aprendizagem, e o que podem possibilitar está ao mesmo tempo conectado a como a infância pode ser negada na escola em suas diferentes especificidades de desenvolvimento (Grando e

---

<sup>18</sup> A Sigla RCNEI refere-se ao Referencial curricular nacional das escolas indígenas.

Albuquerque, 2012).

A infância é a fase mais significativa para o ensino e aprendizado tradicional Guarani. E nós, a sociedade envolvente não indígena, estamos inseridos dentro da escola com formas e formatos colonizadores. Temos o dever permanente de estar atentos à atuação de cada criança, como sujeitos ativos na construção da vida social, nos processos educativos e também junto às especificidades da infância de diferentes grupos sociais (Oliveira, 2012). Esse tipo de atenção faz muita diferença na formação desse sujeito, para que possa, ao mesmo tempo, estar ligada ao fortalecimento das atividades tradicionais e originárias. A relação de ensino Guarani é ligada diretamente à educação e à espiritualidade, como diz Oliveira (2012, p. 110):

A valorização da tradição significa fundamentalmente uma preocupação em não se esquecer de *Nhanderú* e em manter uma comunicação intensa por meio de rezas. Centralizado que está nos saberes do *Karai*, o resgate da tradição exige uma atitude pedagógica, de ensino e aprendizagem desses saberes. Essa pedagogia envolve a todos e dá-se mediante um duplo movimento: uma preocupação em ensinar por parte das gerações mais velhas e um interesse em aprender por parte das gerações mais jovens, entre estas as *Kýringué*, de modo que tanto quem ensina como quem aprende são considerados sujeitos no processo de ensino aprendizagem.

Para que possamos compreender um pouco melhor essa forma de educação se faz necessário aprender que *Nhanderú* é a divindade principal na cosmogonia Guarani, que é politeísta em sua origem e atualidade. Portanto, o vínculo de ensino com os mais velhos é diretamente ligado a ele. As crianças menores são chamadas de *Kýringué* e têm o papel de aprender e ensinar aos mais velhos<sup>19</sup> os verdadeiros sentidos da vida Guarani. Faz-se necessário a compreensão desses ensinamentos para que possa ser trabalhada a educação escolar indígena de forma efetiva e descolonizadora. Pois a escola no formato dos *juruá* tem necessariamente que estar ligada a *Opy'í* de forma direta, para que o potencial ético de uma educação intercultural<sup>20</sup> esteja ativo nas relações com os povos originários. Os conteúdos e a posição docente em relação a essas crianças precisam ser constantemente objeto de reflexão. Devem estar pautados pelo respeito e um lugar social não colonizador, para que esses conhecimentos não interfiram na educação Guarani e possam sempre fazer relação com esses ensinamentos.

<sup>19</sup> As crianças ensinam os adultos na sua relação com o espaço e tempo, por exemplo recordando esses da importância de ações, como o brincar, escutar outras pessoas, sonhar e contar seus sonhos.

<sup>20</sup> Intercultural a partir do conceito de interculturalidade que é usado para entender as diferentes culturas em suas diferenças, especificidades e conflitos, ao mesmo tempo em diálogo, se entrelaçando e realçando suas diferenças (WEISSMANN 2018, p. 27).

A educação escolar indígena é uma constante e dinâmica ferramenta de luta dos povos originários do Brasil, que tanto sofreram por essa e hoje a modificaram em favor de sua autonomia. Muitas etnias antes contrárias às escolas indígenas em seus territórios hoje trabalham com uma educação que tenta se moldar aos costumes tradicionais, mas que ainda tem muito o que ser trabalhada para se efetivar cada vez mais como indígena.

### **3.1 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ESTADO DO PARANÁ**

A história da educação escolar indígena no estado do Paraná foi constituída a partir das mesmas bases dos outros estados brasileiros e tem o seu início junto com as missões jesuítas espanholas e portuguesas, principalmente na região do oeste paranaense, na região de Guaira (Oliveira e Freire, 2006). Assim, por quase 500 anos, seguiu a mesma lógica da invasão/colonização: esbulho dos territórios indígenas, genocídio, etnocídio e a assimilação cultural desde o período colonial até a ditadura militar no Brasil.

Todas as terras do território nacional eram ancestralmente habitadas pelos povos originários. A região sul do Brasil sempre foi terra originária dos povos Guarani e seus subgrupos (Mbyá, Nhadewa, Avá e Kaiowa), Kaingang, Xetá e Xokleng (Santos, 1975). Essas etnias resistiram às longas e sucessivas ondas de extermínio físico, cultural e territorial, aqui estamos tratando da educação escolar que teve suas lógicas e metodologias voltadas para esses objetivos. No início da invasão colonial as missões eram as responsáveis pela educação formal dos povos, ou seja, pela civilização desses, o que significava extermínio étnico que, se não aceito, desdobrava-se em genocídio.

O começo da educação formal no estado do Paraná se deu há mais de 400 anos nas reduções jesuítas dos séculos XVI e XVII, seguindo para os aldeamentos nos séculos XVIII e XIX (Tommasino, 2003, p. 78). As missões e reduções no Paraná seguiam a mesma cartilha jesuítica, que tinha como método o ensino da língua dos colonizadores, da matemática, da música sacra, da agricultura, carpintaria e outras profissões visando sempre a mão de obra indígena e o apagamento das suas ancestralidades, pois eles eram considerados pessoas sem alma, uma forma de deslegitimar seus ensinamentos originários e sua espiritualidade, base de seu modo de estar e ser no mundo que, necessariamente, deveriam ser desacreditados por missionários colonizadores (Baniwa, 2019).

A região sul era predominantemente habitada pela etnia Guarani, mesmo assim também existiam reduções com escolas voltadas para os Kaingang. Nas cidades

levantadas por espanhóis havia diversos outros grupos étnicos sendo explorados cotidianamente. Assim, em função da diversidade de etnias com as quais lidavam, utilizavam línguas diferenciadas, visando facilitar o ensino de trabalhos aplicados voltados à formação de mão de obra (trabalhadores). Mesmo que seguindo as mesmas metodologias jesuítas, havia a adequação dos métodos de ensino aos grupos, levantados e descritos por Magalhães (1951) apud Tommasino (2003, p. 70):

Os jesuítas foram os primeiros educadores das escolas para as crianças indígenas no Paraná. Analisando o método utilizado por eles, vemos que nele há muitos pontos em comum com o que se utiliza hoje, 400 anos depois. Podemos resumir algumas estratégias pedagógicas da seguinte forma:

- Uso da língua do grupo reduzido para que os ensinamentos (catequese e alfabetização) fossem melhor compreendidos. Padre Montoya (1985, p. 67) registrou o seguinte: "E costuma haver, numa só cidade de espanhóis, índios de várias línguas, sendo com isso necessário que os padres as saibam para seu cultivo apostólico."

- A música como a primeira grande "motivação" pedagógica. Manoel da Nóbrega escreve em 1552: "Se viesse para cá algum tamborileiro e gaiteiro, parece-me que não haveria principal [cacique] que não desse os filhos para que lh'os ensinassem" (apud MAGALHÃES, 1951, p.11)

- Montoya complementa: "De modo notável são eles aficionados à música, que os padres ensinam aos filhos dos caciques, bem como a ler e escrever. Oficiam eles as missas com aparato musical, de dois a três coros. Esmeram-se em tocar instrumentos, tais como baixos, cometas, fagotes, harpas, cítaras, guitarras, rabecas ('rabeles'), clarinetes ('chirimias') e outros. Ajuda isso muito em atrair os gentios e no seu desejo de nos levarem às suas terras, para educação e ensino de seus filhos (MONTROYA, 1985, p. 169).

- As crianças indígenas eram retiradas de suas aldeias e eram colocadas nas escolas das reduções. Isso se aplicava tanto aos meninos quanto às meninas.

- As escolas davam uma formação completa: catequese, ler, escrever, contar, cantar e tocar instrumentos musicais. Sobre as jovens indígenas diz Gabriel Soares, em 1587: "As moças deste gentio que se criam e doutrinam com as mulheres portuguesas, tomam muito bem o cozer e o lavar, e fazem todas as obras de agulha que lhes ensinam, para o que tem muita habilidade, e para fazerem coisas doces e fazem-se estremadas cosinheiras" (apud MAGALHÃES, 1951, p.14).

Para tentar obter constância e maior rentabilidade no comportamento das crianças indígenas, os missionários instituíram o castigo (corporal), costume europeu e inteiramente desconhecido entre os povos indígenas. Este foi o fator que mais colaborou para que as crianças abandonassem as escolas, o que chamou muito a atenção dos missionários. Mais adiante voltaremos a discutir essa questão.

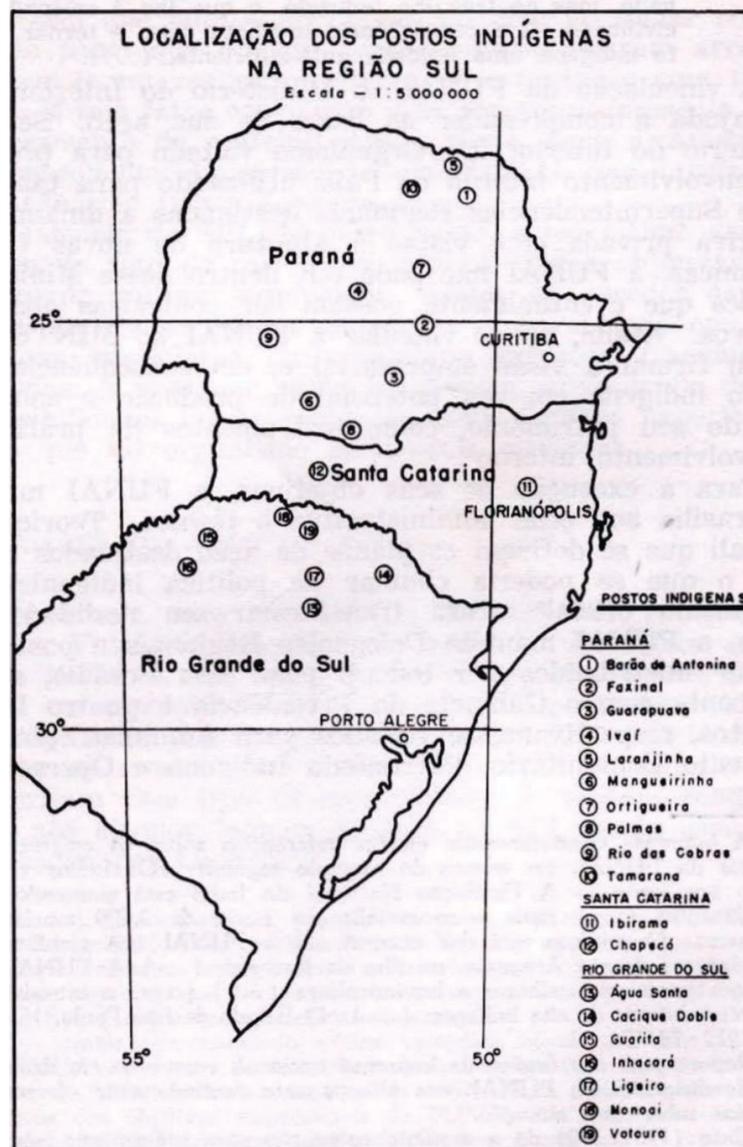
- Apesar de os documentos dos missionários descreverem com certo entusiasmo sobre a inteligência das crianças indígenas, e elogiarem suas formas de sociabilidade, a boa memória, a generosidade, a franqueza, a honestidade e o espírito de justiça, há também registros de que eram inconstantes, desatentos, falsos e ingratos.

- Os documentos relatam também os ritos de iniciação como parte integrante do processo educativo próprio de cada sociedade.

- Os missionários perceberam que o processo educativo indígena era essencialmente difuso, isto é, "não há função, como não há funcionário especializado na missão de educar: todos os membros do grupo exercem função educativa assistemática e permanente sobre os indivíduos mais jovens do grupo. (Magalhães, 1951, apud Tommasino, 2003, p. 70).

Nessas reduções e aldeamentos que seguiram até o século XIX, todos os professores eram não-indígenas sem nenhuma formação, o que era eficiente na efetivação de uma educação voltada à eliminação étnica por meio do ensino dos indígenas. Por isso, o aprendizado se resumia em saber ler e escrever o mínimo para que esse papel fosse realizado (Tommasino, 2003, p. 71). A preocupação com o ensino crítico e voltado para uma possível autonomia e manutenção da própria cultura e língua nunca esteve no horizonte dos objetivos pedagógicos nas escolas indígenas. Como já foi dito, o assimilacionismo cultural e o interacionismo voltado ao fortalecimento da economia capitalista eram os objetivos (Baniwa, 2019). Após a criação do SPI em 1910, os postos indígenas no Paraná foram equipados com escolas. De acordo com pesquisa documental, em trabalho realizado por Santos (1975, p. 40), em toda a região Sul havia 19 postos indígenas cuja territorialidade apresentamos no mapa da Figura 6:

FIGURA 6 – Localização dos Postos Indígenas no Sul do Brasil (1975).



FONTE: Santos (1975, p. 40)

O mapa nos permite visualizar 10 postos indígenas no estado do Paraná, sendo: 1. Barão de Antonina; 2. Faxinal; 3. Guarapuava; 4. Ivaí; 5. Laranjinha; 6. Mangueirinha; 7. Ortigueira; 8. Palmas; 9. Rio das Cobras; 10. Tamarana. Obviamente, nenhum desses postos da região tinha um trabalho indigenista que priorizasse a viabilização de melhores condições de vida nas áreas de moradia, educação, saúde e trabalho. A maioria desses exerciam trabalhos de amenizar pequenos conflitos e problemas que precisassem de solução imediata como: doar ferramentas, acalmar famílias que perderam seus parentes, fazer a escola funcionar dentro do calendário proposto, retirar documentação e burocracias

mínimas (Santos, 1975, p. 43). Um fato importante a ser observado, não apenas nos postos do Paraná, mas em toda a região sul, são as suas territorialidades. Em termos geopolíticos, é possível afirmar que suas localizações eram estratégicas para forjar a assimilação/eliminação das diversas etnias que haviam se estabelecido em terras de difícil acesso aos não indígenas. As localizações dos postos evidenciam a lógica da política de extermínio étnico, seja por genocídio ou por assimilação forjada. Ainda seguindo os levantamentos de Santos, podemos verificar no quadro a seguir (Figura 7) os postos de trabalho e a quantidade de trabalhadores em cada um deles (Santos, 1975, p. 41):

FIGURA 7 – Postos indígenas e trabalhadores (1975).  
**POSTOS INDÍGENAS E PESSOAL DISPONÍVEL**

POSTOS	PESSOAL DISPONÍVEL									
	Chefe	Agrônomo	Técnico Agrícola	Professor	Monitor Bilingüe	Atendente Enfermagem	Auxiliar Administração	Trabalhador	Pessoal de Projetos Permanentes *	TOTAIS
1. Barão de Antonina (PR)	1	—	—	1	—	1	—	1	1	4
2. Faxinal	1	—	—	1	—	1	—	1	1	4
3. Guarapuava	1	—	—	1	2	1	—	—	5	10
4. Ivaí	1	—	—	2	1	—	—	1	—	5
5. Laranjinha	1	—	—	—	—	1	—	—	—	2
6. Mangueirinha	1	—	—	1	—	2	—	—	—	4
7. Ortigueira	1	—	—	1	—	1	—	1	—	4
8. Palmas	1	—	—	1	—	—	2	3	—	7
9. Rio das Cobras	1	—	—	1	1	1	—	—	—	4
10. Tamarana	1	—	—	1	—	—	—	—	—	2
11. Ibirama (SC)	1	—	—	2	—	1	—	1	—	5
12. Xapacó	1	—	—	3	2	—	—	1	2	9
13. Água Santa (RS)	1	—	—	1	1	1	—	1	—	4
14. Cacique Doble	1	—	—	1	1	1	1	2	—	7
15. Guarita	1	1	—	5	2	1	1	—	—	11
16. Inhacorá	1	—	—	1	1	1	—	1	—	5
17. Ligeiro	1	—	—	2	2	3	—	2	—	10
18. Nonoai	1	—	1	2	2	1	—	—	3	10
19. Votouro	1	—	—	1	1	1	1	2	—	7
<b>TOTAIS</b>	<b>19</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>27</b>	<b>16</b>	<b>18</b>	<b>3</b>	<b>16</b>	<b>13</b>	<b>114</b>

FONTE: Santos (1975, p. 41)

Analisando o quadro, podemos verificar que no Paraná havia 10 professores sendo que dois estavam no posto de Ivaí e nenhum no de Laranjinha. E professores formais eram apenas 4, sendo 2 em Guarapuava, 1 em Ivaí e 1 em Rio das Cobras. Observa-se que o número de atendentes de enfermagem era menor que o de professores, sendo 9 enfermeiros distribuídos em 8 postos indígenas o que nos explicita o que era prioridade nesses postos: o extermínio étnico cultural. A educação alienadora no contexto do avanço

das relações capitalistas de produção nos sertões era mais importante que a saúde desse povo, pois o objetivo era ter indígenas assimilados e integrados à sociedade não-indígena do que com saúde e consciência crítica das imposições da sociedade envolvente.

O ensino bilíngue, tinha como objetivo forjar o etnocídio, facilitando a assimilação dos conteúdos da escola formal para que a língua originária fosse esquecida de maneira gradual, conforme o uso e assimilação cotidianos da língua e modo de pensar e agir dos opressores. Eram 27 os professores formais em toda a região sul e 16 monitores intérpretes bilíngues, mantidos pela SPI e FUNAI. Apenas 8 professores que atuavam nos postos estavam ligados à rede estadual ou municipal de ensino (Santos, 1975, p. 57).

É importante ressaltarmos que a língua nativa dos povos indígenas, assim como todas as línguas, está diretamente ligada à sua cosmovisão, seu modo de vida e, portanto, à sua espiritualidade, assim como seus corpos e territórios. Neste sentido, a língua dos dominadores foram usadas não apenas como meio de comunicação mas, sobretudo de dominação. Para os povos indígenas a língua é o diferencial de cada etnia, ou seja, um modo de comunicar com o divino de cada etnia, como diz Baniwa (2019, p. 80):

Diferentemente do pensamento evolucionista, os povos indígenas concebem as línguas como parte inerente ao processo original de criação. A capacidade de construir uma língua é um dom recebido no processo de criação do mundo, real ou potencialmente. Cada povo recebeu, em potência, uma língua de comunicação. Mas a língua indígena é um patrimônio em permanente construção, manutenção, mudança, aperfeiçoamento, atualização e complementação. Pode-se dizer que, segundo algumas mitologias indígenas, o mundo é resultado de um processo contínuo de comunicação dialógica e dialética dos seres criadores e criaturas. O mundo está sempre em construção, e, junto, as línguas. As coisas foram sendo criadas de acordo com os desdobramentos dos enredos travados entre os seres.

A linguagem e a comunicação entre os povos indígenas possuem aspectos diferenciados: primeiro existe o “caráter sóciocosmico” que atua na organização ontológica, epistemológica, temporal, presentes nas rezas e nos seus raciocínios lógicos usados cotidianamente. Elas são praticadas por meio de histórias, ensinamentos do cotidiano, cantos e pelo exercício da espiritualidade. O outro aspecto importante que a linguagem e a comunicação nos ajudam a compreender melhor é a dimensão política e pedagógica que compreende variadas formas de comunicação como diz Baniwa (2019, p. 82) nos diversos espaços educativos: “[...] dentre elas se destacam as línguas faladas no cotidiano da vida, as linguagens especializadas, as linguagens ritualísticas e as comunicações simbólicas”. A linguagem ritualística é muito específica de cada etnia, usada em cerimônias, rituais de cura e ritos de passagem, sendo algumas semelhantes

às faladas diariamente e outras bem diferenciadas. Tais aspectos compõem parte do ensino e da aprendizagem da educação indígena, o que a diferencia muito da educação bilingue nos moldes usados nos postos indígenas do século XX.

A educação escolar indígena na gestão da SPI e da FUNAI, em específico na região sul do Brasil não atraía professores com formação ou interesse para o exercício das devidas funções, pois aos salários baixos somavam-se as péssimas condições sanitárias dos postos. Os professores que estavam em trabalho não exerciam o magistério por querer participar ou se aprofundar nas questões dos povos, ou seja, trocar de experiências, estavam no ofício por questões financeiras como diz Santos (1975, p. 57):

A maior parte dos professores tem idade inferior a 30 anos. A maioria atua junto aos indígenas por conveniência salarial ou outra motivação qualquer, que não interesse em vivenciar um experimento pedagógico particular ou simples vocação para atividades assistenciais. Todos estão teórica mente subordinados à coordenação de educação existente na 4ª Delegacia Regional da FUNAI, em Curitiba. Contudo, por vários motivos, essa coordenação não tem atuado sistematicamente nos últimos dois anos, fazendo com que muitos dos professores, efetivamente, se valessem das orientações fortalecidas pelos representantes locais dos sistemas estaduais de ensino ou pelos encarregados dos serviços municipais de educação.

Pelo exposto, podemos inferir que eram poucos os professores que tinham condições de realizar uma contribuição crítica para os indígenas, nem mesmo os professores indígenas que, na maioria das vezes eram os intérpretes bilingues, faziam essa conscientização. Mesmo ligados à FUNAI de Curitiba os cursos de formação para intérpretes bilingues eram realizados no Centro de Treinamento Profissional Clara Camarão, em Guarita (RS) (Santos, p. 57).

Mesmo sabendo da contradição inerente à atuação de professores não-indígenas sem formação adequada, somada às condições físicas e logísticas precárias de uma escola isolada, sem objetivos favoráveis ao fortalecimento da diversidade por meio da educação, muitos indígenas utilizaram as instruções recebidas para reinventar a educação escolar indígena. Além da alfabetização, a instrução por parte de alguns professores foi e é considerada fundamental para a retomada das escolas indígenas, como nos diz Santos (1975, p. 73):

A precária escola isolada que utiliza um professor sem preparação pedagógica adequada e se vale de um programa de ensino destituído de vinculação com o grupo indígena a que serve, está inteiramente condenada. Dela nada há que aproveitar, a não ser a certeza de que os poucos índios que logrou alfabetizar foi devido a situações especiais, como, por exemplo, a dedicação ao trabalho de alguns de seus professores ou a própria capa cidade individual daqueles alunos.

A educação com outras ferramentas pedagógicas e até legislativas foram auxiliadoras nas retomadas dos espaços escolares e parte dos seus territórios, mesmo que os indígenas fossem ainda muito atacados em diversas escalas, como diz Santos (1975, p. 74):

Através do ensino lutamos pela emancipação do nosso povo", ou as posições assumidas por professores responsáveis pela preparação dos monitores, respaldadas numa possível preparação de líderes que, aos poucos, pelo exercício do magistério, viessem a criar as condições de consciência crítica necessária a reivindicação de melhores condições de vida pelos indígenas.

As condições políticas para o avanço do pensamento crítico e emancipador dos povos indígenas na área da educação escolar vai começar a se efetivar apenas após a Constituição Federal de 1988, com a derrocada da ditadura militar e a abertura política viabilizada por muitos movimentos e grupos sociais organizados. Iniciando-se com grupos de professores da Amazônia (Baniwa, 2019), o levante da demanda por direitos esteve ligado à elaboração conjunta de leis brasileiras que asseguravam o direito à educação escolar específica voltada ao fortalecimento da diversidade das existências das diversas etnias, possibilitando assim o avanço nas políticas de educação como abordado no capítulo anterior.

Apesar de alguns avanços, garantidos pelos movimentos sociais, as dificuldades ainda são muitas no campo da educação escolar indígena. Múltiplas experiências escolares vêm sendo construídas desde a chegada dos primeiros invasores. Ainda os trabalhos diferenciados ou específicos para cada etnia na educação escolar indígena no Paraná são poucos ou quase inexistentes, isso porque também a formação específica é quase inexistente atualmente, o que também desdobra na quase absoluta ausência de produção de materiais didáticos de autoria indígena em todas as disciplinas, sendo que o ideal realmente seria uma produção no mínimo anual para a sistematização, registro e atualização desses conteúdos. Nas últimas décadas, a escola indígena no Paraná passou a ter uma aceitação e uma frequência cada vez maior de acordo com Amaral (2023, p. 367):

Nas últimas décadas, a escola passou a ter uma importância considerável para os povos indígenas, pois é um local de acesso e socialização de conhecimentos e práticas, mas não apenas, porque se apresenta também como sinônimo de oferta de empregos para membros da comunidade. Neste sentido, a escola passa a ser um ponto fundamental do circuito de trabalho indígena, constituído pelos profissionais indígenas egressos da educação superior.

A presença de escolas nas comunidades indígenas no estado do Paraná tem

proporcionado experiências positivas para os jovens e adolescentes, reverberando no aumento de indígenas no ensino superior no Brasil<sup>21</sup>. Mas, ainda há muito o que avançar devido à alta evasão dos estudantes indígenas<sup>22</sup>. Esse abandono da educação superior por indígenas se dá em parte por falta de um Projeto Pedagógico de Curso (PPC), adaptado para esses educandos, visto que a maioria das licenciaturas não são voltadas aos povos indígenas. No estado há duas licenciaturas interculturais voltadas aos povos indígenas: um curso regular na Unicentro – Curso de licenciatura em Pedagogia Indígena (2019), e outro ofertado pelo Parfor Equidade (Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica) na Unila – Licenciatura intercultural indígena (2024). Tendo como referência esse horizonte, podemos afirmar que os avanços da educação escolar indígena em nível básico no estado, desde o final do século XX até os dias atuais não foram acompanhados pela atuação das universidades, ainda que alguns estudantes indígenas estejam cursando os vários cursos de licenciatura, inclusive aqueles vinculados às licenciaturas em educação do campo ofertadas em várias instituições públicas.

O estado do Paraná possui o Vestibular Indígena, processo seletivo das universidades públicas do estado, exclusivo para indígenas (Amaral, 2023). O que falta é um conjunto de políticas e programas que assegurem a permanência e terminalidade dos cursos desses indígenas, que deveria ocorrer desde o acolhimento nos primeiros semestres até a sua conclusão, além de currículo com metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação voltadas às suas especificidades e modos de existir. O ensino fundamental foi e está sendo transformado há anos para atender esses povos, portanto, entendo que o ensino superior precisa dialogar com a realidade de ensino dos povos indígenas, ou seja, é importante considerar as suas bases de ensino.

A educação estadual indígena apesar de ter caminhado, ainda tem muito a ser revisada e a avançar para ser considerada uma educação emancipatória. Contudo, é importante enfatizar que a atual política educacional para indígenas, desde a abertura política do país, é bem diferente da praticada do período da invasão/colonização até o século XX (Paraná, 2019). Hoje ela é trabalhada alinhada à Lei de Diretrizes e Bases

---

<sup>21</sup> Conforme dados retirados do site “entre 2011 e 2021, o Brasil registrou um aumento de 374% de indígenas matriculados no ensino superior. Em 2010 eram 9.764 e em 2021, esse número passou para 46 mil estudantes em universidades, centros universitários e faculdades [...]” (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO PARANÁ, 2025).

<sup>22</sup> Conforme análise de dados retirados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, de 2014 – 2023, a taxa de desistência anual vai depender do curso e da universidade, mas em todos a taxa de conclusão anual é menor que todos os outros índices (INEP, 2014 – 2023).

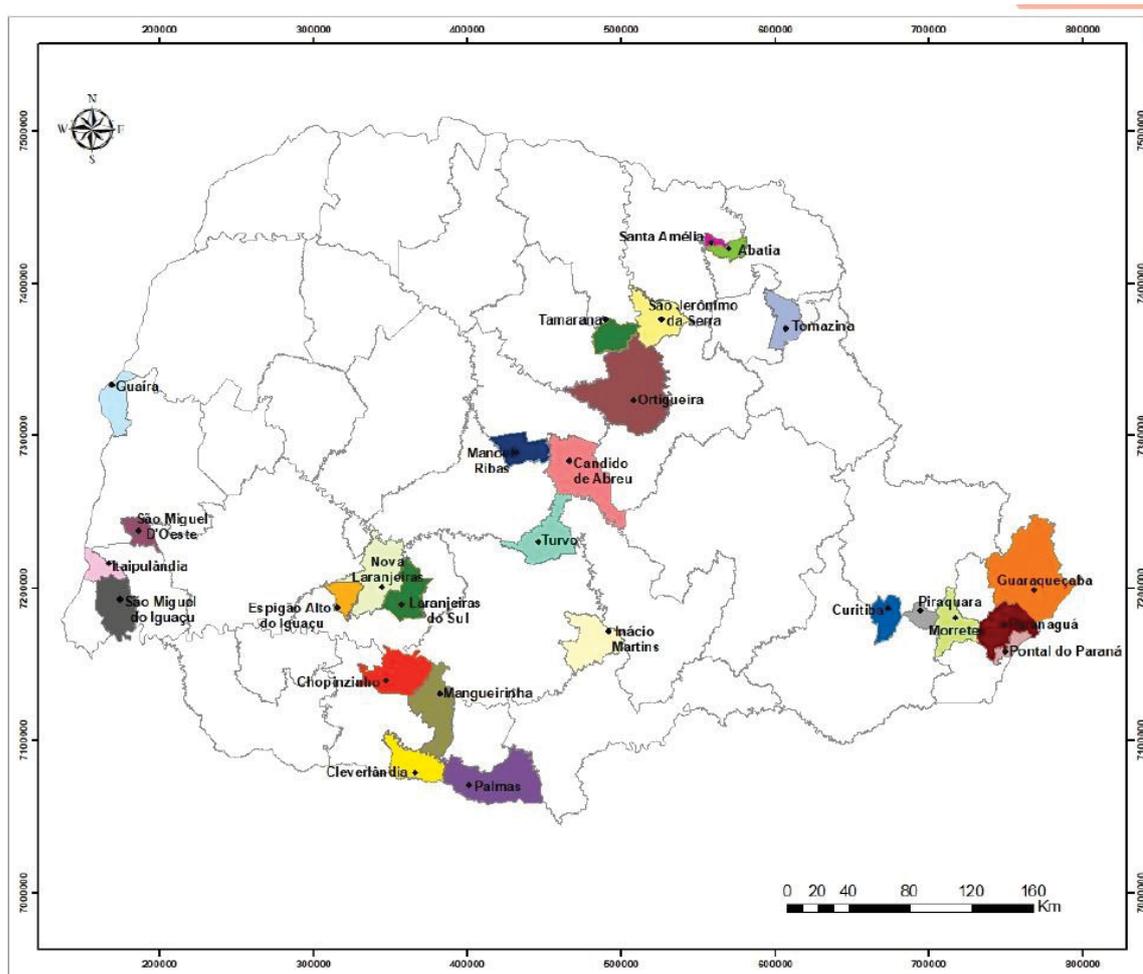
9394/96 que possui artigos específicos voltados ao ensino em escolas indígenas, trazendo um ensino bilíngue ainda com alguns moldes colonizadores, mas que vem sendo diferenciado em algumas escolas, a depender das relações que a equipe escolar consegue estabelecer com as lideranças da Terra Indígena. Onde existe relações de cooperação e aprendizagens mútuas há o reconhecimento da importância da diversidade étnica na educação e também do papel fundamental dos anciões de cada comunidade na educação escolar indígena, como indicado no Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (1998), resultante do diálogo entre movimentos sociais indígenas e governo federal, citado em material da Secretaria de Educação do Paraná (2019, p. 5):

A presença dos mais velhos (sábios) é uma prática comum nas escolas estaduais indígenas. Eles trazem para o ambiente escolar as narrativas tradicionais, conhecimento sobre astrologia, ervas medicinais e seus usos e muitos outros saberes milenares indígenas. Esses conhecimentos, tradicionalmente repassados de forma oral, auxiliam os professores indígenas e não indígenas na organização do trabalho pedagógico, seleção de textos e atividades dos estudantes. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (1998): “São os mais velhos, as lideranças políticas, os pais e outros parentes, os curandeiros, xamãs ou pajés, os artesãos, os agentes de saúde e agentes agroflorestais, além dos outros professores, quem fornecem o apoio necessário à construção do currículo”. (BRASIL, 1998 apud PARANÁ, 2019, p. 5)

Podemos ver no documento paranaense o reconhecimento da participação dos *Xamões* e *Xaris* (indígenas mais velhos) pela Secretaria de Educação no Paraná, demonstrando o alinhamento com a LDB e Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena.

A seguir, apresentamos na Figura 8 o mapa das 39 escolas estaduais indígenas mantidas pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED, 2019). É importante destacar que todas as escolas indígenas do Paraná são de gestão estadual, desde o ensino infantil até o ensino médio, assim como a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

FIGURA 8 – Escolas Estaduais indígenas no Paraná



**Legenda**

- |   |  |
|---|--|
| Núcleos Regionais   | C.E.I. Cacique Gregório Kaekchot (Kaingang)  |
| E.E.I. Nimboeaty Mborowitxa Awa Tiropé (Guarani Nhandewa)   | E.E.I. Emilia Jerá Poty (Guarani Mbya, Kaingang e Xokleng)   |
| E.E.I. Vera Tupã (Guarani Mbya); E.E.I. Jykre Tãg (Kaingang)  | E.E.I. Cacique Crispin Gy' MÔ (Kaingang); E.E.I. Cacique Nur Fe (Kaingang)   |
| E.E.I. Nitotû (Kaingang)  | E.E.I. Sagsô Tanh Sa (Kaingang)  |
| E.E.I. Kajer Minfî (Guarani, Kaingang e Xetã)   | E.E.I. Pindoty (Guarani Mbya)  |
| C.E.I. Professor Sergib Kriçirivaja Lucas (Kaingang)  | E.E. Mbya Arandu (Guarani Mbya)  |
| E.E.I. Valdomiro Tupã Pires De Lima (Mbya Guarani)  | E.E.I. Kcraguaiã (Guarani Mbya)  |
| E.E.I. Kuaray Guatã Porã (Guarani Mbya)   | E.E.I. Cacique Tudja Nhanderu (Guarani Nhandewa)   |
| E.E.I. Mbyja Porã (Guarani Mbya e Nhandewa)   | C. E. I. Toko Ñemoingo (Awa Guarani)   |
| E.E.I. Arandu Mirin (Mbya Guarani)  | E.E.I. Yvy Porã (Guarani Nhandewa)   |
| C. E. I. Arandu Rendã (Awa Guarani)   | E.E.I. Otávio Dos Santos (kaingang); E.E.I. Arandu Pyahu (Mbya Guarani)  |
| E.E.I. Ko Homu José Olibio (Kaingang)   | E.E.I. Kuaa Mbo'e (Guarani Mbya e Nhandewa); E.E.I. Araju Porã (Guarani Mbya e Nhandewa)   |
| E.E.I. Kôkoj Tÿ Han Já (Kaingang)   | E.E.I. Roseno Voking Cardoso (Kaingang); E.E.I. João Kavaglãn Vergilio (Kaingang); C.E.I. Benedito Rokag (Kaingang)                            |
| C.E.I. Rio Das Cobra (Kaingang) E.E.I. Professor Candoca Tânhrãg Fidãnco (Kaingang) E.E.I. Feg Prag Fernandes (Kaingang) E.E.I. José Ner Nor Bonifacio (Guarani Mbya e Kaingang) E.E.I. Coronel Nestor Da Silva (Kaingang) C.E.I. Carlos Alberto Cabreira Machado | E.E.I. Cacique Kofej (Mbya, Nhandewa Guarani, Kaingang e Xetã); E.E.I. Cacique Onofre Kanhrãn (Kaingang); E.E.I. Índio Rael Vynhkãg (Kaingang) |

FONTE: Paraná, SEED, atualização de 2018.

Os dados atualizados de 2018 indicam a existência de 39 escolas distribuídas entre as etnias Guarani, Kaingang e Xetá, como se pode observar no quadro que segue (PARANÁ, 2019, p. 6):

FIGURA 9 – Escolas indígenas e Etnias.

<b>Nº de escolas</b>	<b>Etnia(s) atendida(s)</b>
18	Guarani
19	Kaingang
1	Guarani/Kaingang/Xetá
1	Guarani/Kaingang

FONTE: Rede Escola - Seed (dados de 2018)

A maioria dos professores que atuam nessas escolas ainda são declarados não-indígenas sendo: “252 professores indígenas - incluindo os Kaingang, os Guarani e os Xetá, 452 professores não indígenas, 76 pedagogos, 136 agentes educacionais I, 75 agentes educacionais II” (PARANÁ, 2019, p. 9). Esses dados foram coletados pela SEED e publicados em 2019, sendo que a relação entre indígenas e não-indígenas dos agentes I e II não é divulgada, porém, o que pode se observar em experiências de campo é que a maioria desses agentes é indígena pela relação direta que estes tem com a comunidade e pela distância entre a cidade e as terras indígenas, que não atrai os não-indígenas para esses cargos. Com a conclusão do ensino médio, muitos indígenas acabam ocupando essas vagas que são de direito deles pela escola estar dentro de seus territórios e pelos processos históricos desse modelo de educação. A atualização do número de escolas no estado foi divulgada em 2023 no site da SEED, no portal do Professor em uma tabela de acesso público que informa a existência de 43 escolas indígenas, mas sem dados que detalhem a localização e o números de professores e agentes nessas escolas.

Analisando o processo histórico e político da escolarização indígena no estado do Paraná e atuando há mais de uma década na mesma escola indígena, entendemos que há necessidade de mais trabalho para desvincular as escolas indígenas das raízes colonizadoras implantadas pelos jesuítas nas missões e reduções de aldeamentos indígenas, assim como do processo indigenista imposto pelo SPI e pela FUNAI em tempos da ditadura militar no Brasil. A luta por mais professores, pedagogos, diretores e agentes indígenas nas escolas e em seus territórios é constantemente renovada por conta de ataques que estes sofrem na educação regular, o que acaba reverberando na diversidade da educação. As escolas indígenas têm sido fortalecidas em grande parte por conta da

forma de contratação de professores indígenas e não indígenas. Para dar aulas nas escolas indígenas é necessário que os professores tenham o consentimento das lideranças da comunidade por meio da assinatura de um documento denominado “carta de anuência” (Amaral, 2010). Contudo, como em todas as escolas dos campos, das ilhas e das florestas, os contratos desses servidores é precarizado, dado o pequeno número de estudantes matriculados nessas escolas, cuja lógica de redução do efetivo de professores, evidencia o tratamento da educação escolar indígena como despesa e não como investimento para uma sociedade melhor.

A educação escolar indígena ainda tem um longo caminho a seguir para a consolidação de uma efetiva autonomia dos povos. Mas os avanços alcançados desde a Constituição Federal de 1988, tem mantido a esperança desses povos originários de que a educação deve ser mais um instrumento de luta para a ampliação, manutenção e garantia de seus territórios que é onde está toda a sua ancestralidade e cultura.

### 3.2 ESCOLA INDIGENA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL M'BYÁ ARANDÚ

Os dados apresentados neste subcapítulo em sua maioria, foram coletados a partir da experiência do autor junto à comunidade escolar da Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental *Mbyá Arandú* em mais de 12 anos de trabalho. Minha atuação tem se dado como educador nas disciplinas de História, Geografia e Ensino Religioso e na Educação de Jovens e adultos (EJA) que inclui outras disciplinas e alfabetização.

A escola construiu seus primeiros passos mais ou menos depois de dois anos da chegada da família do Xamõi Marcolino no território. A educação escolar começa de maneira informal com o Professor Gilmares da Silva e sua irmã Florinda da Silva, em 2001, ambos indígenas da comunidade (Vargas, 2019). Os professores iniciaram o processo educativo em seu território de retomada, como uma forma de começar a instrução formal e tendo a escola como objeto, meio e estratégia de fortalecimento da permanência no território. As escolas indígenas hoje no Brasil servem como meio de instrução para que os indígenas ocupem espaços e lugares que antes eram dos não-indígenas e, por isso, usados como forma de alienação e colonização dos territórios. Hoje, as escolas estão fortalecendo a autonomia dos povos bem como se constituindo em instituição que auxilia na legitimação dos territórios de retomada (Baniwa, 2019).

O magistério indígena no Paraná teve um papel importante na capacitação de professores na *Tekoá Araçaí*, sendo 4 professores que atuaram ou atuam que concluíram a formação. O magistério indígena no Paraná teve as primeiras turmas em 2006 (Menezes; Faustino; Novak, 2021). Sendo essa uma formação que permite atuação no ensino fundamental dos anos iniciais, ou seja, auxilia no melhor acolhimento da entrada das crianças Gurani no ensino escolar, um passo inicial que sem dúvida deve ser exercido por indígenas. Mesmo sabendo que, muitas vezes, esse tipo de ensino em que os primeiros anos era ministrado por indígena interpretes bilingues foi a estratégia usada nas escolas dos postos indígenas por muitos anos (Santos, 1975). Contudo, ela era usada como ferramenta de dominação. Atualmente, no magistério indígena tem uma formação focada na formação de professores capacitados ao ensino voltado para a permanência/fortalecimento de suas línguas e manutenção da cultura indígena.

A tekoá Araçaí sempre teve muitos apoiadores desde a chegada das primeiras famílias, entre os vários apoios e doações a escola recebeu um prédio feito de madeira em 2002 do Colégio Bom Jesus de Curitiba. O prédio que existe até os dias atuais, em sua

primeira estruturação, era composto por uma cozinha, dois banheiros e três salas, isso para as turmas de ensino fundamental I e II, mais as salas de professores, da direção e da biblioteca. Em 2003, a escola passa para a gestão pedagógica da SEED do Paraná, sendo alocada no departamento da Diversidade. Em 2004, começam os trabalhos de educação de jovens e adultos com uma Ação Pedagógica Descentralizada (APED), vinculada ao Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA) que permanece ativa até hoje. A gestão da escola sempre esteve com educadores não-indígenas, em parte pelas burocracias impostas pela SEED e também pela confiança dada pela comunidade ao atual diretor. As imagens a seguir mostram o primeiro e o segundo prédio escolar.

FIGURA 10 – Primeiro prédio escolar, após duas reformas.



FONTE: João Batista - Tupann Mirim<sup>23</sup>, setembro de 2024.

FIGURA 11 - Primeiro prédio escolar, construído em 2018.



FONTE: João Batista – Tupann Mirim, setembro de 2024.

A Tekoá Araçaí recebeu em 2018 a construção de uma nova escola de alvenaria, com 3 salas, sala de professores, banheiros, cozinha, refeitório e um saguão grande que serve para acomodar os estudantes em dias mais frios e chuvosos, muito frequentes porque a escola está na serra do mar em meio à mata Atlântica. Essa escola foi construída por doação de empresas privadas internacionais, que depois de muita negociação com a comunidade para que não interferissem em sua cultura ou até mesmo usassem suas imagens, entraram em acordo e a escola foi construída. A escola nova é um marco para a comunidade, tem uma estrutura que favorece o ensino e toda a comunidade. A escola de madeira passou por 2 reformas significativas ao longo de sua história e ainda permanece em pleno funcionamento. Hoje está com a direção e secretaria, biblioteca, sala de informática e sala de arte.

<sup>23</sup> *Tupann Mirim* – nome indígena, todos da tekoá possuem um nome guarani M'byá e outro em português.

A equipe pedagógica da Escola Mbyá Arandú ainda é dividida entre educadores não-indígenas, chamados de *Juruá*, professores indígenas e agentes I e II que são na maioria indígenas. É evidente a responsabilidade de educadores *Juruá* em escolas indígenas, sabendo da história da educação escolar indígena no Brasil. Vale ressaltar que todos esses educadores precisam da carta de anuência que é assinada pelo cacique da comunidade e é um dos documentos obrigatórios para lecionar em qualquer escola em território indígena no Estado do Paraná. Mas é certo que para realmente propiciar uma educação diferenciada e emancipatória é necessária a pesquisa sobre todo contexto escolar que envolve essa área da educação. Os professores que trabalhavam com os indígenas no século anterior tiveram pouca formação para a sua atuação, diferentemente de hoje que existe mais informação e a história sobre os povos cada vez mais contada por eles mesmos, o que auxilia e é expressão dessa mudança de realidade escolar.

Ao longo dos anos, a comunidade indígena tem se apropriado cada vez mais da escola. A relação entre os povos indígena e a equipe pedagógica sempre foi muito próxima. Em seus primeiros anos de funcionamento a escola era ao lado da casa de reza chamada de *Opy*<sup>24</sup>, que favorecia essa conexão entre a educação escolar e a educação indígena. Os horários de aula da escola preveem uma aula por semana dentro da *Opy*, momento esses em que professores indígenas usam para manter os educandos sempre próximos dos cantos, danças e ensinamento Guarani *Mbyá*. Mesmo com professores não-indígenas, os professores indígenas é que conduzem esses momentos e outras atividades que fazem a ponte entre as diferentes fontes de ensino.

É importante destacar que o ensino médio ainda é realizado na educação regular fora da comunidade, o que ainda é um grande desafio para a equipe escolar, a comunidade e os educandos. Mesmo com uma estrutura física nova, ainda não é o suficiente para o ensino médio. É necessária a construção de mais salas de aulas, bem como adaptação para esse nível de ensino. A solicitação para um novo prédio já foi feita junto à SEED, que atendeu o pedido e informou o início da construção ainda nesse ano. Os educandos que continuam o ensino médio regular prosseguem seus estudos na cidade de Piraquara, na Escola Estadual Ensino Fundamental e Médio Mario Braga, onde o deslocamento passa dos vinte quilômetros de distância sendo no período matutino, o que exigem que os

---

<sup>24</sup> *Opy* ou *Opy'i* é o nome dado a casa de reza, lugar sagrado para as *Tekoás* Guarani *Mbyá*, é onde concentra-se a cultura, religiosidade e as línguas ancestrais. Os ensinamentos originários ocorrem nesse espaço.

educandos acordem muito cedo, prejudicando o desempenho escolar. A realidade para alguns indígenas é difícil e muitas vezes desistem por diversos motivos, como por exemplo, o preconceito por serem indígenas e o *bullying* que sofrem constantemente. Mesmo com a comunicação entre as escolas e suas respectivas direções os professores na cidade não estão capacitados para atuar com esses alunos, e não possuem uma intimidade para melhorar a comunicação entre os dois mundos, esse é um exemplo de como a interculturalidade na educação ainda não se encontra efetivada em toda sua potencialidade deixando de atender os direitos existentes por meio de práticas metodológicas inadequadas dos educadores de escolas públicas do Estado. Alguns indígenas optam por esperar até completar 18 anos e concluir o ensino na APED na EJA, o que implica em uma perda no rendimento educacional, uma vez que esse tipo de ensino simplifica o estudo, porque voltado para pessoas que realmente não puderam concluir o ensino de maneira regular.

O calendário escolar é criado em conjunto com professores Guarani *Mbyá*, para incluir as cerimônias e algumas datas especiais para eles, como aquelas que se referem à memória de pessoas que já faleceram. É comum as atividades que são realizadas na *Opy* ou em seus arredores, como por exemplo, a produção de comidas típicas Guarani com milho ou mandioca. Essas atividades são guiadas por mulheres lideranças em que participam toda a comunidade e a equipe pedagógica fazendo o momento de interação voltado as práticas tradicionais Guarani *Mbyá*. Os planejamentos de atividades que envolvem a escola e a comunidade são incluídas no calendário. As festas também fazem parte do calendário escolar e propiciam os momentos de interação entre a comunidade e a escola. Algumas festas não fazem parte da cultura indígena, como a Junina de São João, típica do país de escala nacional. Mas a reunião de toda a comunidade para os preparativos, ensaios para apresentações provocam uma aproximação dos professores não-indígenas e de todos que participam.

É de maneira pedagógica que atividades e festas são realizadas, desde a decisão das datas e o que será feito, as reuniões que antecedem essas atividades são realizadas com a participação de todos, inclusive das lideranças espirituais que orientam quando e como serão realizadas. A aproximação com as pessoas da comunidade nessas datas tem um diferencial vinculado à espontaneidade de cada pessoa, tornando um pouco mais íntima essa relação.

E com algumas conquistas e dificuldades diárias a Escola Estadual Indígena Mbyá se mantém há 20 anos trabalhando diariamente para auxiliar na autonomia dessa comunidade com relação à escola e todo o processo envolvente. A equipe tem se mantido praticamente a mesma por mais de 10 anos, o que proporciona intimidade e confiança entre todos. O ensino superior já é realidade para muitos que fizeram parte da sua formação nessa escola, e o sentido de querer voltar e trabalhar para manter a escola cada vez melhor é bem declarado por eles, sendo que três professores que se formaram no curso de Licenciatura em Educação no Campo na Universidade Federal do Paraná (UFPR) setor Litoral em Matinhos PR, já estão em plena atividade desde a metade do seu curso sendo que se formaram em 2023. Apesar desses educadores já atuarem na escola com os anos iniciais do Ensino Fundamental a conclusão da graduação traz uma amplitude maior para a sua atuação, ou seja, agora podem trabalhar no CEEBJA e no Ensino Médio. A inspiração que esses educadores dão para os adolescentes e jovens que concluem o Ensino Médio tem trazido mais dedicação para a continuidade nos estudos a fim de ingressarem na universidade. Atualmente são 7 adolescentes que estão cursando a mesma licenciatura. Assim, consideramos que a escola está trabalhando de maneira positiva em relação à autonomia indígena.

## 4 CARTOGRAFIAS E OS TERRITÓRIOS INDÍGENAS

Partimos do pensamento de que toda disputa e defesa territorial exige estratégias e estudos aprofundados sobre a localidade, assim os mapas têm um papel importante em tais processos. Dessa forma, os mapas e as cartografias na escola, são de fundamental importância, tanto para os processos legais de reconhecimento e homologação das terras indígenas, quanto para as comunidades demonstrarem os trabalhos realizados nas instituições de ensino e os limites de seus territórios praticados.

A cartografia como metodologia participativa tem demonstrado grande potencialidade nas lutas por terra e território dos povos originários e tradicionais do Brasil. A Cartografia moderna foi historicamente desenvolvida como instrumento de dominação dos povos colonizadores. Contudo, a produção e uso da nova cartografia social tem por objetivo servir como instrumento de luta dos povos marginalizados (Santos, 2011). Esse pensamento se fortaleceu no período da Modernidade, como afirma Santos (2011, p. 2):

A Cartografia, enquanto corpo disciplinar acadêmico e científico, tem seu desenvolvimento atrelado ao processo de eurocentramento do mundo, num período histórico conhecido como Modernidade. Seu desenvolvimento foi também, portanto, associado ao estabelecimento de uma ordem e à afirmação de hegemonias em relações de poder, o que a tornou historicamente um instrumento de dominação e controle.

A produção cartográfica hoje tem sido uma demanda dos povos originários e das comunidades tradicionais, assim como dos movimentos sociais de vários locais no mundo, cujos modos de existência estão ameaçados pelo avanço das relações capitalistas, resultando em intensos, tensos e históricos conflitos por terras e territórios. O que se debate ainda nos territórios é sobre qual metodologia cartográfica participativa mais se adequa às cosmovisões indígenas, bem como atendem às suas demandas. Existem trabalhos já realizados com metodologias participativas em produções cartográficas que se intitulam como Cartografia Escolar, Auto Cartografia, Cartografia Social, Nova Cartografia Social e Etnografia, voltadas para tentar demarcar, defender e atender as demandas dos povos originários e tradicionais.

O acesso a essas metodologias têm efetivado um movimento de democratização da produção cartográfica. Os povos originários bem como as comunidades tradicionais e periféricas que antes não conseguiam ter acesso ao mapeamento do seu próprio território hoje têm produção própria ou participativa, como diz Pelegrina a respeito da

democratização do acesso à produção cartográfica:

Os conceitos de cartografia participativa, geocolaboração e cartografia social ganharam força na produção cartográfica em decorrência da evolução tecnológica dos últimos anos. A democratização desses instrumentos permitiu o acesso a dados geoespaciais por comunidades com populações tradicionais, das periferias das grandes cidades, ribeirinhas, quilombolas e muitas outras. (Pelegrina, 2020, p. 138).

É importante lembrar que essas metodologias também permitem encontros que viabilizam a sistematização, registro e socialização das maneira de viver e ver o mundo por essas comunidades. Essas produções muitas vezes são elaboradas inicialmente a partir de croquis ou mapas manuais, que não utilizam tecnologias e ferramentas para demarcações de georreferenciamento ou elementos básicos da cartografia tradicional (tema, escala, orientação, legenda entre outros) como destaca Katuta (2013, p. 10):

Nessa perspectiva, figurações espaciais dos povos dominados, subjugados ou até mesmo exterminados foram durante longa data consideradas inferiores aos mapas produzidos sob a égide do rigor científico. É neste contexto que devemos entender a expressão pré-mapas, usada para denominar produções que não possuem os elementos cartográficos considerados básicos (tema, escala, orientação, legenda entre outros) de acordo com as exigências da perspectiva cartográfica moderna cujo olhar tecnicista, não raro, considera essas figurações espaciais, muitas vezes anteriores ao que hoje se denomina Ciência Moderna, como primitivas, embora elas representem cartograficamente o espaço geográfico de outra maneira, como também é o caso dos mapas infantis.

O uso de metodologias analógicas na cartografia social permite uma expressão mais objetiva dos conhecimentos dos territórios dos povos originários e tradicionais, uma vez que nesses povos, em sua grande maioria, são os anciões e anciãs das comunidades quem detém o conhecimento mais ancestral dos territórios. Além desses conhecimentos serem diferentes do pensamento eurocêntrico, ainda tem o fato de muitas dessas pessoas não ter contato profundo com tecnologias vinculadas à produção cartográfica. Lembramos que o uso de meios para o reconhecimento de territórios está diretamente ligado às origens das sociedades humanas como destaca Katuta (2013, p. 12):

Entendo que a prática da cartografia, ou o ato de cartografar imagens de espaço, associados ao pensamento e imaginação espaciais, remontam ao surgimento dos primeiros Homo Sapiens sapiens ou seres humanos modernos, cuja presença é comprovada desde o Paleolítico superior (entre 40 e 12 mil anos). É importante salientar que há evidências indicativas de que os neandertalenses (Homo Sapiens ou pré-sapiens) possuíam imagens de espaço, pensamento e imaginação espaciais em função da presença de rudimentos de arte e vestígios de crença numa vida póstuma. Tinham assim a noção da existência de um outro lugar ou mundo.

Assim, pode-se ter uma compreensão de que o entendimento a respeito das maneiras de cartografar e mapear podem variar de acordo com a ancestralidade de cada

povo. Por isso, se faz tão necessário o registro de cada expressão territorial em forma de imagens de todas as pessoas da comunidade em que se realiza um trabalho de mapeamento de suas geo-grafias.

Os relatos e diálogos sobre os territórios trabalhados são fundamentais para esse tipo de cartografia. As reivindicações e os objetivos específicos de cada trabalho vão sendo coletivamente desenhados ao longo desses relatos como, por exemplo da Divenilia Sibaká, do povo Xerente do estado Mato Grosso que relata o trabalho “*Identidade e território do povo indígena Xerente do Araguaia*”, elaborado no contexto do projeto de Mapeamento Social como Instrumento de Gestão Territorial – Nova Cartografia Social da Amazônia:

Qual é o motivo dessa nossa reunião aqui? É reivindicar os nossos direitos. Primeiro nós queremos ser reconhecidos, que nós somos índios, nós somos índios e não estamos negando, todo mundo que está aqui está dizendo “eu sou índio, eu quero o meu direito, eu quero a minha identidade”. Esse trabalho chegou numa hora boa. Agora, com essa história que vai chegar lá, quem é que vai dizer que não existe esse povo aqui. Existe esse povo aqui, esse povo índio, xerente, e que foi ramificado de lá para cá. (NOVA CARTOGRAFIA SOCIAL DA AMAZÔNIA, 2013, p. 15)

Tendo como referência esse exemplo citado podemos analisar qual é o objetivo da cartografia social a partir das necessidades demandadas pelos habitantes do território. Muitas vezes, são realizadas entrevistas antes dos mapeamentos e da cartografia para que estabelecimento de acordos, explicitação dos objetivos e das reivindicações da comunidade com a cartografia social.

A cartografia permite o encontro e a potencialização de técnicas manuais (analógicas) com as tecnológicas (digitais), desse modo, produz-se um conhecimento amalgamado de técnicas que são levadas a esses territórios para o fortalecimento da autonomia na prática do reconhecimento territorial e na produção cartográfica como um dos objetivos da cartografia social. Nesse sentido, assim diz Pelegrina (2020, p. 138):

Essas ferramentas de disseminação do conhecimento contribuem com a comunidade usuária e científica, além de dar aos mapeadores voluntários a possibilidade de contato com a ferramenta de edição de mapas. Nesse sentido, existem diferentes aplicativos para mapeamento voluntário de diferentes temas e aplicações e também diferentes estudos utilizando-se dessas informações em análises espaciais aplicadas à Geografia.

São diversas novas experiências nesse conjunto de usos da cartografia, que utilizam metodologias participativas e que conseguem transformar o mapeamento que deixa de ser um “instrumento de poder hegemônico” para se tornar “instrumento de luta por terra e território”. O instrumento de luta é e foi recriado por grupos socialmente fragilizados

pelos processos de colonização que deixam de ser os “objetos” de cartografias para se tornarem coordenadores e autores de processos cartográficos (Santos, 2011).

As diferentes metodologias de cartografia vêm ao longo do século XXI mostrando que existe uma diversidade de experiências elaboradas junto e pelos movimentos sociais como diz Santos (2011, p. 2):

No período recente, entretanto, um conjunto cada vez maior de experiências vem indicando transformações (ou, ao menos, tendências) no campo da cartografia. Diversas experiências de cartografias vinculadas a movimento sociais vêm mostrando que parece haver algo novo no campo. O “novo” parece ser o uso da cartografia como instrumento de lutas de grupos socialmente desfavorecidos e não apenas um instrumento de dominação, como historicamente foi desenvolvida a Cartografia Moderna.

A produção cartográfica que realizamos coletivamente, traz e/ou fortalece os diálogos em torno do potencial do mapeamento da territorialidade dos povos originários, registrando os entendimentos dos mais velhos e das lideranças da comunidade. Quando trabalhada em conjunto com a escola, auxilia a retomar aspectos das territorialidades e práticas territoriais ancestrais agindo em defesa de seus territórios e modos de existir e resistir (Katuta, 2020). Tais processos trazem à tona conceitos e saberes vividos e praticados sobre a terra e os territórios que fomentam diretamente o trabalho com o ensino de Geografia na Educação Escolar indígena, sendo esses diálogos e materiais usados profícuos conteúdos em sala em uma perspectiva mais próxima dos saberes indígenas e de seu cotidiano.

Para os processos de cartografia social, o mapear não é apenas o ato de cartografar, traz também uma leitura do território praticado, das representatividades sociais de cada território vinculando tais aspectos e o que mais for de interesse de cada comunidade com as linguagens das geografias (Seeman, 2020). As políticas sociais que povos originários têm entre e com povos não indígenas podem ser tecidas de acordo com suas alianças políticas, sejam em suas proximidades ou não. No caso em estudo, o povo Guarani M'byá tem especificidades em suas relações sociais e políticas, como evidência Ladeira (2008, p. 105):

Nas diversas regiões geográficas, as aldeias Guarani formam complexos sociais, mantendo as regras de reciprocidade, alianças ou intervenções políticas e religiosas, apoio mútuo nas questões fundiárias e de subsistência. Assim como a proximidade geográfica das aldeias possibilita um maior intercâmbio econômico, político e social, também a ocupação Guarani nos diversos complexos geográficos é determinada por relações sociais e de parentesco anteriores e ou circunstanciais.

As especificidades da relação dos Guarani M'byá com seu espaço geográfico são únicas, por esses motivos, se faz necessária uma metodologia de mapeamento

diferenciada, usando a cartografia social com metodologias de pesquisa participativa para que possam ser descritas na linguagem cartográfica e outras maneiras desse grupo se relacionar com seu território. As oficinas de mapeamento têm um papel fundamental para que os protagonistas do trabalho possam elaborar os mapas de acordo com suas geografias praticadas. O aprofundamento na maneira do povo Guarani estar e ser em seu espaço geográfico é essencial pois, como já mencionado no capítulo anterior, sua geograficidade é ligada ao todo, ou seja, inexistente separação entre a natureza, a terra, o território, as pessoas e o espaço, revelando uma cosmovisão não cindida.

O uso dos mapas por povos originários e tradicionais implica no acionamento de metodologias participativas que dificilmente se repetem nas mesmas localidades. A cartografia deve respeitar a forma e o tempo que cada comunidade tem com seu espaço geográfico, como nos explica Santos (2011, p. 5):

A estes, agrega-se um aspecto concernente à própria forma como o mapa é construído: a metodologia participativa, “onde os próprios sujeitos coletivos, que conhecem e vivenciam os impactos negativos das atividades degradadoras existentes em suas localidades, identificam os conflitos e constroem o mapeamento”. Isto constitui-se, cabalmente, num aprendizado da operação de referências espaciais no pensar e no fazer da sua experiência de luta: ao indicarem sobre um mapa os conflitos vivenciados, sua localização, quais são as “agressões” e os sujeitos coletivos envolvidos, os participantes estão aprendendo e apreendendo novas formas de pensar para agir, o pensar no espaço, e o pensar com o espaço.

Esses povos tradicionais hoje se utilizam de novas técnicas e métodos para reexistir e defender seus territórios. Várias experiências com a metodologia de elaboração de cartografias sociais e participativas em muitos territórios têm sido avaliadas como positivas. A título de exemplo, podemos citar os trabalhos em território do grupo indígena Timbira, no Estado do Tocantins, em que o CTI (Centro de Trabalho Indigenista), iniciou mapeamentos participativos com jovens e adolescentes, em primeira instância com cursos de formação em cartografia, em 10 comunidades de diferentes etnias. No ano de 2008, foram elaborados 60 etno-mapas com metodologias participativas. Os mapeamentos hoje são usados pelas comunidades para várias formas de reconhecimento e defesa de seus direitos territoriais (Bavaresco, 2009).

#### **4.1 METODOLOGIA DE PESQUISA PARTICIPANTE**

As metodologias de pesquisas participantes e participativas para a produção cartográfica em Territórios Indígenas demonstram grande potencial no trabalho de auto mapeamento dessas terras em todo território brasileiro e outros países da América Latina,

a exemplo dos trabalhos que o Instituto Nova Cartografia Social realiza e que estão disponíveis no site da Nova Cartografia Social da Amazônia<sup>25</sup>.

O sentido ou a razão da pesquisa participante é que essa metodologia consiste na investigação a partir da inserção e interação do pesquisador ou pesquisadora no grupo ou comunidade investigada (Peruzzo, 2017). Como educador e pesquisador no território Guarani e atuando diretamente no ambiente escolar conseguimos organizar uma prática direta dessa metodologia, em que um dos seus princípios é a presença constante do investigador no local. Outro encaminhamento metodológico que segue esta linha metodológica e nos auxilia na compreensão territorial do Povo Guarani Mbya é a Observação Participante. Mesmo que pouco utilizada, ela nos lembra de métodos e práticas clássicas da sociologia e da antropologia, como diz Peruzzo (2017, p. 173):

Este tipo de pesquisa remonta aos estudos clássicos de comunidades desenvolvidos por antropólogos, psicólogos e sociólogos, entre outros, e que se tornaram conhecidos como estudos etnográficos e amplamente aceitos. São estudos para compreender comportamentos, estilos de vida, religiões, culturas, consumo do conteúdo midiático, tribos humanas e não humanas etc. A estratégia básica é a observação in loco dos fenômenos que se quer compreender.

Lembramos que uma das bases da Investigação-Ação-Participativa é a Pesquisa-Ação-Participante cujas propostas e encaminhamentos também foram acionados na produção desse trabalho, como diz Souza (1997, p. 67):

As dimensões constitutivas da concepção/proposta de PAP, a ação transformadora, a produção de conhecimentos e a prática da participação, configuram-se da seguinte maneira: 1) a participação de pesquisadores profissionais e populares na produção de conhecimentos na e para a ação transformadora; 2) a produção de conhecimentos que caracteriza a Pesquisa-Ação Participante, seus problemas, suas possibilidades, potencialidades, limites e conquistas; 3) a ação transformadora: suas dimensões, alcances, acumulação de forças e metas.

Devemos destacar que “[...] toda pesquisa – participante tem a participação do grupo investigado, porém, nem toda participação é ativa” (Peruzzo, 2017, p. 180). Assim compreendemos que essa “ação” empregada pela metodologia está ligada a “ação direta e ativa” da e com a comunidade pesquisada. A pesquisa – participante usada nessas pesquisas está na linha da pesquisa-ação, porque não tem por objetivo apenas auxiliar e criar alternativas para as demandas ligadas às disputas por terra e território ou à luta pela educação indígena. A proposta vem objetivada pela capacidade da comunidade indígena em identificar suas demandas, analisar os problemas a elas vinculados e criar caminhos para a solução desses. A capacidade de autonomia da própria comunidade é a principal

---

<sup>25</sup> Ver em: <http://novacartografiasocial.com.br/fasciculos/>

ferramenta usada para compreendermos o território trabalhado e onde a pesquisa se encaixa para os devidos auxílios e participações.

#### **4.2 CARTOGRAFIA SOCIAL**

As ações políticas relacionadas às disputas territoriais realizadas por movimentos sociais a partir dos anos de 1990 no Brasil, fizeram a cartografia social tomar formas e características, que visavam abordar conteúdos de caráter políticos e territoriais. A emergência de novos “sujeitos mapeadores” traz um novo campo para a cartografia, em que esses aparecem como os protagonistas das produções cartográficas, mostrando suas práticas territoriais relacionadas de maneira direta com as linguagens das representações cartográficas (Acselrad, 2010).

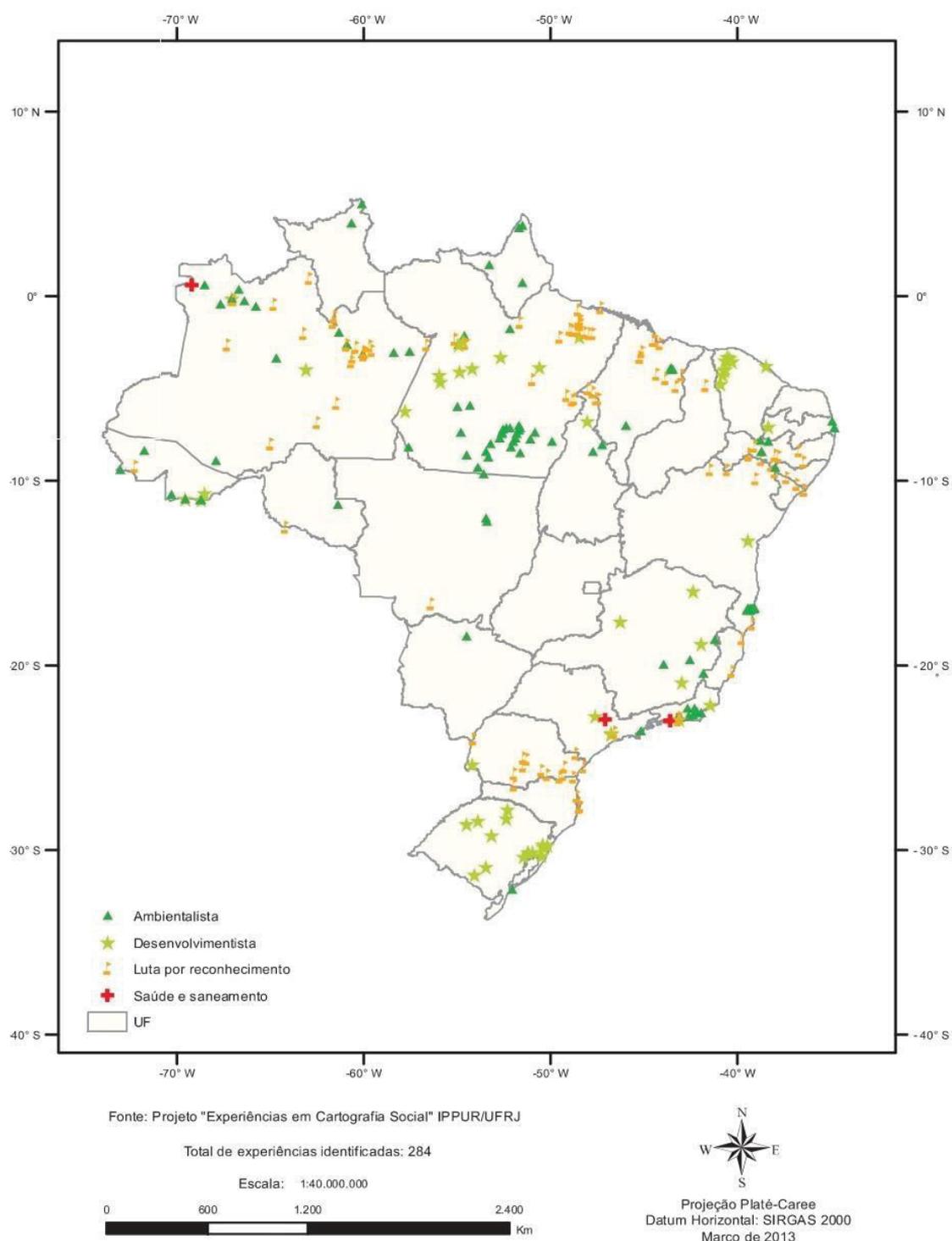
As metodologias cartográficas não participativas e a produção de mapas convencionais usados com povos e comunidades originários e tradicionais, não raro, resultam em uma maneira colonizadora de cartografar, uma vez que essas são usadas muitas vezes para controlar esses territórios, como fizeram os ibéricos desde a chegada da colonização no continente Sul-Americano e ainda não contemplam os modos de vida desses povos em seus territórios. Como problematiza Seemann (2020, p. 18): “Um mapa convencional não daria conta de revelar e visualizar as dinâmicas resultantes de interações, processos e conflitos socioculturais que se realizam em escalas variáveis e mutáveis”.

A cartografia social por sua vez vem mostrando como pode ter variáveis para trabalhar na diversidade territorial do país e da América Latina, e os conflitos nesses territórios que também assumem uma diversidade de lutas e interesses. Acselrad (2013, p. 5), nos ajuda a compreender esse processo:

Assim, as experiências autônomas de mapeamento, frequentemente situadas na contramão das linhas de expansão das fronteiras da acumulação de riqueza, não apontam necessariamente para arranjos institucionais consensuais, mas, com frequência, para o dissenso e para a produção não-hegemônica de sentidos e territórios. Os conflitos próprios às tramas territoriais em que vêm-se engajados estes sujeitos são, pois, ao mesmo tempo simbólicos – âmbito em que se inscreve a própria disputa cartográfica – e materiais.

No Brasil foram registrados 284 trabalhos de cartografia social, entre 1992 e 2012 (Acselrad, 2012). A maior parte desses trabalhos são voltados para o reconhecimento territorial e a outra voltada a áreas de proteção Ambiental, como está apresentada na figura de 2012 a seguir:

FIGURA 12 – Mapeamento de experiências cartográficas Brasil.  
**Distribuição espacial das experiências de mapeamento  
segundo as perspectivas gerais dos projetos  
Brasil 1992 - 2012**



FONTE: Mapa representando as produções de cartografia social entre 1992 e 2012 (Acsegrad, 2012).

Assim como os territórios de populações originárias e tradicionais os de proteção ambiental também são alvo de disputa pela classe hegemônica e capitalista sendo também chamados de jogos de poder, como fala Santos (2011, p. 3):

Processo, objeto e uso cartográfico são três dimensões da cartografia que vêm sendo tensionadas por e a partir de jogos de poder. Diversos atores vêm se inserindo em território que são confrontadas às leituras oficiais e/ou de atores hegemônicos, mas também como instrumentos de (fortalecimento de) identidade social e de articulações políticas – ou seja, na sua plenitude de instrumento de representação que exprime a realidade (segundo pontos de vista, posições definidas) e também ajuda a construir a própria realidade.

Para comunidades que enfrentam processos de lutas em disputas por territórios os objetivos da elaboração dos mapeamentos via de regra são os “processos de luta”, ou seja, são demandas dessas para que possam usar a cartografia social como uma de suas ferramentas de luta (Santos, 2011). A disposição geralmente mostrada nessas cartografias é o modo de vida que esses protagonistas têm em seus territórios praticados.

A cartografia social também auxiliou na construção de novas metodologias cartográficas participativas, mas com fortalecimento de vínculos sociais mais relevante para as comunidades, como por exemplo a “Nova Cartografia Social da Amazônia”, coordenada pelo antropólogo Alfredo Wagner Berno de Almeida, vinculado ao PPGSCA/UFAM (Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura da Amazônia), financiado pela Fundação Ford e que já gerou quase duas centenas de fascículos resultantes de oficinas de mapeamento participativo (Santos, 2011). Essa metodologia tem surtido efeito principalmente nos trabalhos com os povos tradicionais da floresta amazônica e naqueles espalhados por todo o Brasil. Mas como sua produção foi realizada no bioma amazônico, a maioria dos trabalhos que usam essa metodologia ainda estão na região norte. Como entendimento sobre a Nova Cartografia social da Amazonia Santos (2011, p. 6) destaca:

Trata-se de uma cartografia elaborada pelos próprios grupos sociais que ela representa no mapa, um processo no qual membros de um determinado grupo registram quem são, onde e como vivem. O que se busca, portanto, não é mapear os grupos, mas sim, permitir aos grupos que eles próprios se mapeiem, e este processo de (auto) mapeamento é denominado, segundo o próprio núcleo, de “mapeamento situacional”.

A proposta de não mapear os grupos, mas organizar oficinas com metodologias participativas para que os moradores protagonistas do território façam o mapeamento é um dos principais motivos que torna a cartografia social uma metodologia efetiva. Esse processo faz com que ela tenha um propósito efetivo enquanto ferramenta de luta por terra e território. Os trabalhos envolvendo a cartografia social aproximaram a comunidade da

escola em seus dias de trabalho de campo reforçando um movimento já existente de interesse e cuidado com o seu território, os interesses em comum, e as especificidades de cada um, como por exemplo a visão do território de quem tem a prática da pesca que vê os caminhos das águas com mais facilidade, aqueles que produzem artesanato tem mais facilidade em reconhecer as plantas e localizá-las, os anciões e anciãs e curandeiras sabem reconhecer aonde estão as plantas medicinais e quais são os caminhos até elas, as crianças reconhecem os territórios do brincar e seus limites que se dão aonde podem ir sem a tutela de pessoas mais velhas. A relação entre as pessoas que nunca tiveram a oportunidade ver como os mapas são produzidos é um ponto importante, pois as aproxima de ferramentas que podem auxiliar na construção da autonomia e desmistifica a ideia de que algumas ferramentas são apenas para os juruás. A própria escola tem hoje uma cartografia para chamar de sua, usando essas produções como material didático diário em todos os anos de ensino. Importante destacar que ainda estamos realizando levantamento de cartografias sociais efetivadas junto aos povos indígenas da região sul a fim de refletir em torno dessa produção.

#### **4.3 CARTOGRAFIA ESCOLAR**

A cartografia Escolar ainda pouco usada em territórios indígenas da região Sul do país tem grande potencialidade e aceitação na Educação Escolar Indígena. A produção cartográfica está presente no Referencial Curricular para as Escolas Indígenas como uma das metodologias citadas para o ensino da Geografia. Como exemplo, um dos temas propostos pelo Referencial diz:

Como é o território indígena e como representar este território com sua hidrografia, relevo, economia etc., usando recursos da linguagem dos mapas como título, escala e legenda. A escala pode ser feita com maneiras de medir de seu povo indígena, como por exemplo: para fazer seus mapas, os Kaxinawá determinaram que 1cm era igual a 1 hora de caminhada; no Xacriabá, 1cm = 3 horas a cavalo; no Macuxi, 1 cm = 1 hora de bicicleta...Qual é a escala para o nosso mapa? E a legenda? Podemos criar legenda com símbolos e cores de nosso povo, para representar cada informação que colocamos no mapa. (PARANÁ, 1998, p. 239)

O Referencial apresenta proposta de temas, objetivos e metodologias a serem trabalhados nas escolas indígenas, mas não mostra como esses conteúdos dialogam na prática com o ensino de Geografia em território indígena, pois o mesmo trabalha o povo indígena apenas a partir de sua participação na formação do território brasileiro e não como povo originário que existe e r-existe nos territórios. Deixando assim uma lacuna aberta entre as propostas curriculares e a prática de ensino.

A educação escolar tradicional e escolar indígena trabalham com a linguagem cartográfica, portanto, se faz necessário desde o Ensino Fundamental I o trabalho com a mesma por meio da organização de metodologias, como dizem Santos, Cardoso e Barbosa (2014, p. 21):

As habilidades relacionadas à linguagem cartográfica começam a ser trabalhadas, a partir dos anos iniciais de escolarização do aluno e perpassando por toda a educação básica. Almeida (2010), ressalta que desde os primeiros meses de vida do ser humano, delineam-se as impressões e percepções referentes ao domínio espacial, as quais se desenvolvem através da interação com o meio, pois a concepção de espaço inicia-se antes do período de escolarização do educando que se dá por volta dos 7 (sete) anos de idade, período que ingressa no ensino fundamental. Tendo em vista, que o aluno adquire seus conhecimentos ao longo dos anos de experiência escolar, caracterizando gradualmente um processo de assimilação sistemática, que no final, o aluno estará alfabetizado cartograficamente.

A importância da linguagem cartográfica se faz necessária em paralelo com as noções originárias de reconhecimento do espaço pelo Guarani. Como descrito anteriormente no primeiro capítulo desse trabalho, a ideia de *espaço geográfico* para eles está diretamente ligada ao todo, ao mundo criado por *Nhanderu*, ou seja, não separam espaço, terra, natureza e seres humanos, trata-se de um espaço vivido, compreendido e representado em sua totalidade. Com isso, podemos assim unir a esse pensamento a ideia da linguagem cartográfica usada por nós juruás – não indígenas. Esta prática pode ser iniciada com a realização de desenhos na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, na sequência, para os anos finais da mesma etapa de ensino pode ser criado um aprofundamento para as diferentes técnicas de mapeamento. E assim, auxiliar na alfabetização da linguagem cartográfica. Na prática, podemos entender esse paralelo entre os desenhos e o mapeamento no quadro a seguir criado por Almeida (2010, p. 100):

FIGURA 13 – Comparação Entre o Desenho do Espaço e o Mapa.

<b>VARIÁVEIS</b>	<b>DESENHO</b>	<b>MAPA</b>
<i>Localização</i>	Situa os objetos uns em relação aos outros.	Situam os objetos com base nas coordenadas geográficas (latitude e longitude).
<i>Proporção</i>	Os objetos são reduzidos por comparação: o que é grande no terreno aparece grande no desenho, o que é pequeno também aparece pequeno no desenho.	Definida pela escala: todas as distâncias sofreram a mesma redução (nos mapas de grande escala, pelo menos).
<i>Projeção</i>	Há diversas perspectivas, com ocorrência de objetos rebatidos, desdobrados, vistos a 90° ou a 45°.	Projeção ortogonal dos pontos do terreno no papel. A superfície da terra é projetada sobre um plano usando-se as projeções cartográficas. As altitudes são projetadas por meio de curvas de nível.
<i>Legenda</i>	Representação pictórica, com predomínio de equivalentes analógicos.	Uso de convenções ou da semiologia gráfica.

FONTE: ALMEIDA (2010, p. 100).

Podemos assim compreender a possibilidade do estabelecimento desse paralelo no ensino da linguagem cartográfica. Ao iniciar o ensino dos processos de mapeamento, o desenho se faz necessário, porém, a continuidade do trabalho leva ao aprofundamento técnico por meio do uso dessa linguagem. As crianças se expressam por meio de desenhos, mesmo os adultos não tendo compreensão do que as crianças pensam ao desenhar. Assim, é importante tentar compreender tais representações, com defende Almeida (2009, p. 4):

Mas, o que é o desenho para a criança? Há poucos registros diretos a respeito do que as crianças pensam sobre o ato de desenhar, são os adultos que escrevem sobre os desenhos de crianças. Naturalmente, a perspectiva que predomina tem como referência padrões definidos pelos adultos. Ainda que seja estranho pensar que as crianças possam pesquisar suas próprias produções, conhecer mais de perto o que elas pensam ao desenhar poderá contrabalançar nossas concepções.

Mesmo que as crianças não compreendam a escrita nem mesmo a linguagem cartográfica mais específica, elas fazem sua leitura do espaço, do lugar, assim a expressão deles é realizada a partir dos desenhos como destaca Almeida (2009, p. 10):

No entanto, alunos das primeiras séries já sabem muito sobre os lugares, sobre as pessoas, o que fazem, onde moram, onde trabalham... Como estão aprendendo a escrever e não conhecem mapas, gráficos e tabelas, não se deve esperar que esses alunos usem um atlas com linguagens que ainda não dominam e elaborem representações de pertencimento. Mas podemos dizer que sabem fazer "mapeamentos" de lugares que conhecem que percorrem e mesmo de lugares imaginários. Eles precisavam de um atlas adequado ao seu universo cultural.

A vida cotidiana pode ser mapeada nos processos de ensino da linguagem

cartográfica, cartografar os espaços de vivência são o objetivo dessa prática de ensino como diz Francischett (2007, p. 4):

Os conhecimentos cartográficos, necessários à vida cotidiana, adquiridos na sala-de-aula, ocorrem no contexto histórico do espaço geográfico (espaço-tempo), pela necessidade de representar o processo de maneira que essa produção possibilite conhecimento para a vida social. No que se refere à representação do espaço geográfico, a apropriação da linguagem cartográfica é um aspecto de importância, principalmente quando se trata de pensar na educação do indivíduo participante na interlocução e na comunicação de sua época. A Cartografia Crítica através do ensino da representação do espaço e o espaço da representação precisa ser pensada no contexto do ensino escolar.

A cartografia escolar se faz necessária em meio aos processos educacionais da educação escolar indígena sendo que a mesma consegue auxiliar a externalizar as expressões dos mesmos a respeito do espaço e do lugar. Em meio a isso, o espaço escolar faz parte da comunidade. Fazer a leitura dos espaços cotidianos dos povos indígenas desde a infância usando a linguagem cartográfica se mostra uma ferramenta indispensável para essa modalidade educacional. Essa prática vem sendo realizada no cotidiano das aulas de geografia na Escola Indígena M'byá Arandú, é o que abordaremos nas páginas que seguem.

## **5 - ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: A PRODUÇÃO CARTOGRAFICA**

A cartografia social é uma ferramenta usada pelos povos indígenas do Brasil. Mesmo que ainda pouco usada na região sul do país por esses povos já apresenta algumas experiências, desde metodologias mais participativas até efetivamente a produção de cartografias sociais. Os resultados apresentados têm sido avaliados de modo positivo, mesmo que apresentem algumas críticas. A metodologia é usada como uma forma de reconhecimento do território praticado a fim de pensar projetos que envolvam o território da comunidade.

A cartografia escolar nas escolas indígenas é uma metodologia menos usada na educação escolar. O RCNEI tem essa metodologia como proposta de ensino e aprendizagem, porém, esse material é pouco usado devido a muitos professores não-indígenas nem conhecerem esse referencial que serve como base para este tipo de ensino. A proposta do referencial é que a produção cartográfica e de mapas nas escolas indígenas sirva para que crianças aprendam mais sobre seus territórios, usando os pontos de referências de seu povo, tendo os conhecimentos tradicionais como base principal para a construção da noção de espaço e do conceito de território, como diz Pureza (2020, p. 249):

A Geografia apresentada no RCNEI é aquela que se preocupa em dar visibilidade para a diversidade de organizações espaciais indígenas e não indígenas, com diferentes lugares, paisagens e territórios, ou seja, com muitas geografias, onde cada povo tem sua própria forma de se relacionar com a natureza e com outros povos. Por isso a necessidade de entender e explicar cada espaço geográfico em que se insere cada escola indígena, tendo como elemento definidor dessa organização espacial, segundo o próprio documento, a cultura, o trabalho e a forma de apropriação do espaço.

A produção de mapas e croquis que são os mapas feitos a mão, tem um resultado muito significativo no ensino de geografia, principalmente quando nos anos iniciais da educação escolar os conteúdos propostos é a introdução do conceito de “espaço geográfico”. Conceito esse que pode ser usado de maneira propositiva por povos indígenas para tentar explicar para os juruá que seu modo ver esse espaço é diferente. O conceito dos povos Guarani M'bya é que esse espaço geográfico e seu modo vida interação de maneira orgânica e organizada, sem compreensão econômica de seus meios (LADEIRA, 2008). Os diferentes povos em todo o território nacional tem forma de ver e pensar o espaço

de maneira diferente, ainda se levarmos em conta a grande diversidade de biomas existentes em todo o território nacional, como o RECNEI nos apresenta (Brasil, 1998):

Os diferentes povos indígenas do Brasil também vivem em lugares e paisagens diferenciados, construindo seus espaços geográficos. Por exemplo, alguns grupos Pataxó vivem à beira-mar, na Bahia; os Kaingang vivem no sul do Brasil; os Kaxinawá, na floresta amazônica; há Pankararu vivendo nas periferias de São Paulo, há áreas indígenas que estão bem isoladas, lá no meio da mata, como os Omerê de Rondônia; mas também há aldeias bem próximas das cidades, como as dos Tapeba, na periferia de Fortaleza. Há povos indígenas vivendo em terras muito férteis e outros, como os Xacriabá, que vivem em pleno sertão de Minas Gerais. Seja onde for que viva um povo, ele se relaciona com o seu espaço e cria um modo de entendê-lo e explicá-lo, ou seja, a sua geografia. Cada um tem a sua maneira de entender e de se relacionar com a terra, com as águas, com as plantas, com o céu, com a chuva, com o vento, com o sol e com outros povos, outras formas de interpretação do espaço.

Essa diferença conceitual muitas vezes é geradora de conflitos territoriais implicados pelo senso comum do sujeito capitalista que acredita que uma terra produtiva seja uma terra economicamente viável, e não entende que a terra produtiva pode ser aquela que é respeitada por quem vive nela, simplesmente por ser o que ela é, como por exemplo respeitar o rio por ser um rio, algo vivo que mantém em suas águas correntes uma fauna e flora, que segue vivendo junto com os movimentos cíclicos do planeta, que enche, que seca, que esquenta e esfria. Mas para o pensamento não-indígena o rio é cuidado e nem sempre respeitado, por ser um elemento essencial para os seres humanos, que não podem viver por conta da água que nele está e o seu consumo para beber, se alimentar, tomar banho e regar as plantas, ou como mais é visto que é recurso de exploração econômica. Essas diferenças devem ser trabalhadas na educação escolar indígena, para que desde os primeiros anos sejam compreendidas pelas crianças, jovens e adolescentes. Os argumentos para defesa do seu território são praticados na escola, e o ensino de geografia é parte significativa desse aprendizado, por isso, compreender as diferenças conceituais entre os dois mundos é fundamental, tanto para os professores e educandos indígenas e não-indígenas.

A geografia está ligada ao ensino das diferentes culturas, sem que uma sobreponha a outra. O trabalho com o ensino da geografia dentro das escolas indígenas permite conhecer outras geograficidades do mundo e fazer análises dessa diversidade. Algumas escolas trabalham com uma cultura de sobrepor-se a outra o que Pureza (2020, p. 253) vai chamar de “devoração cultural”, em que uma cultura tenta engolir a outra. As tentativas durante os anos de colonização para tentar devorar a cultura indígena não foram suficientes para que eles tentassem fazer o mesmo caminho, mas percorrer um caminho

diferente, como sempre fizeram, como diz Pureza (2020, p. 253):

Desta forma, o natural, o político, o cultural e o econômico são intrínsecos à sua dimensão territorial. Desta forma, ainda que se proponha trabalhar nas escolas indígenas o conhecimento geográfico a partir de uma disciplina (Geografia) escolar, torna-se fundamental seu desenvolvimento interdisciplinar, em práticas de aprendizagens interligadas a outros componentes curriculares, sem as tradicionais dicotomias da ciência geográfica moderna.

A geografia para esses povos e como também deve ser para o ensino de crianças não indígenas deve estar ligada à vontade de saber. O saber sobre outras culturas, povos, costumes e modos de vidas, isso deve trazer encantamento no seu ensino, como publicado no RECNEI (Brasil, 1998, p. 229):

Assim também a geografia dialoga com a vontade de saber, tanto sobre os fenômenos naturais como sobre outros territórios, outros povos: os brasileiros, outros povos indígenas do Brasil e do mundo, os bascos, os árabes, os japoneses, os tibetanos, os quechuas, os aymarás... Essa troca de maneiras de explicar e entender o mundo, esse intercâmbio de conhecimentos, enriquece mutuamente as culturas. Da vida de cada povo nasce uma geografia. Os alunos e alunas indígenas, como todos os outros, trazem para a escola seus conhecimentos geográficos. Esse conhecimento deve ser o ponto de partida e de chegada da geografia na escola. No caminho, há o diálogo entre o conhecimento geográfico do aluno e a geografia escolar não-indígena. A geografia deve ser também um instrumento para o índio compreender melhor o mundo do não-índio e poder dialogar com ele, descobrindo que não existe só uma "geografia do branco", mas várias, dependendo de quem é esse branco, onde ele vive, como vive [...]. (BRASIL, 1998, p. 229).

O ponto de partida para o ensino de geografia nos anos iniciais em escolas é a relação do que é estudado e as noções de espaço geográfico. Os povos em sua infância não têm a obrigação de compreender conceitos, mas de brincar, escutar os mais velhos, cantar e dançar, aprender a fazer armadilhas ou pescar. Por isso, é de maneira cautelosa e ligada a esses costumes que a geografia chega, sem se separar da natureza, sem ferir o que tem de aprendizado até aquela idade. A geografia tem como se envolver com esses conhecimentos e cotidiano indígenas para realizar sua prática. A separação do cotidiano e da ancestralidade cultural compõe a prática exercida por colonizadores do século passado. A “geografia indígena”, como também é chamada, também é diversa por isso, pode auxiliar a trabalhar de uma maneira mais aprofundada a relação dos grupos humanos com a natureza. Neste sentido, Pureza (2020, p. 251) defende:

É nessa perspectiva que pensamos o ensino de Geografia para uma escola indígena, ou, como é sugerido aqui, uma “Geografia Indígena” deve ser trabalhada sem hierarquização de conhecimentos, sem preconceito sobre o que supostamente se define “universalmente” como conhecimento geográfico, independentemente do fato de o ensino de Geografia se dar a partir de uma disciplina escolar como é o modelo de escola eurocêntrica, ou como conteúdo a ser trabalhado na escola. Além disso, a geografia deve estar articulada a outros conhecimentos disciplinares, ou seja, há a necessidade de um trabalho interdisciplinar.

Nos anos finais do ensino fundamental começa um próximo passo na escala do ensino de geografia. A escala continental tem suas semelhanças com a escala nacional, os povos da América Latina ou *Abya-Yala*<sup>26</sup>, como gostam que seja denominada também tiveram a invasão de seus territórios por povos colonizadores de origem europeia. Portanto, a diversidade cultural e as lutas pelo território podem ser trabalhadas na geografia de maneira a estabelecer relações com a sua história e os conceitos centrais desses povos.

O mundo globalizado é um conteúdo importante para os povos indígenas e o ensino de geografia que está dentro das propostas de conteúdo divulgados pelo RECNEI. A proporção de seus territórios em relação ao globo terrestre é de interesse desses educandos que se encantam com tal grandeza.

O tamanho das reservas naturais mantidas pelos povos indígenas é muito expressivo, auxiliando a refletir sobre a importância do reconhecimento dos seus direitos territoriais e a demarcação de seus territórios. A manutenção de seus territórios relacionados dentro da escala global é parte do ensino na compreensão de espaço geográfico com metodologia interdisciplinar, ou seja, é possível visualizar o verde de seus territórios com o desmatamento ao redor das *tekoá* e o desmatamento espalhado pelo mundo. O uso de ferramentas tecnológicas, como os computadores e tablets ligados à rede de internet e com softwares de mapas são materiais didáticos importantes para a organização de metodologias e práticas envolvendo a geografia.

A economia envolvendo os territórios e como ela movimentada as rotas internacionais também fazem parte desses conteúdos de geografia global, fazendo com que jovens e adolescentes tenham compreensão de como funcionam os aparatos capitalistas que também fazem ataques aos seus territórios e as outras unidades de conservação da natureza. O ensino de geografia pode auxiliar de maneira direta a manutenção da cultura indígena e dos seus territórios. Não há como criar planos de proteção ou até lideranças com capacidade técnica e informacional para auxiliar na proteção e manutenção das *tekoá* sem compreender um ensino intercultural envolvendo interdisciplinariedade e a geografia indígena.

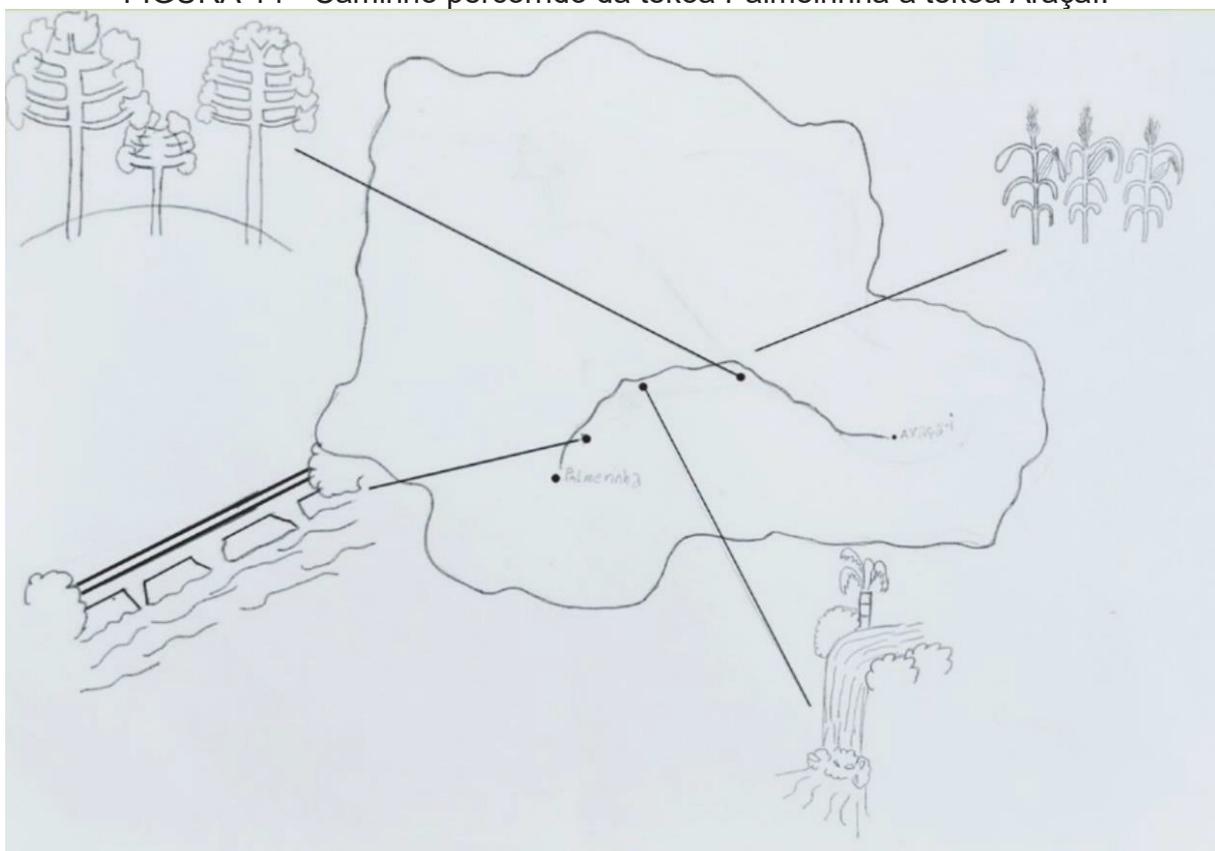
A relação territorial do povo Guarani M'byá hoje é sistematizada por meio da produção de mapas pelos educandos. Enquanto há muitos anos os territórios pelos quais

---

<sup>26</sup> *Abya-Yala* – nome dado para o continente americano por povos indígenas antes da chegada dos colonizadores espanhóis.

caminhavam o povo M'byá estavam mais ligados ao espiritual e ao imaginário hoje se mistura com o geográfico na produção de mapas, de maneira intercultural, sem impor nenhuma leitura de território diferente daquela ensinada por seus anciões. O que surge através da ferramenta de mapeamento é a imagem do grande território de seus antepassados. Uma pequena ideia dos caminhos percorridos, como por exemplo aquele percorrido pela família do *Xeramõe* Marcolino para chegar até Piraquara, criado nas oficinas da construção da cartografia social do território Tekoá Araçaí em parceria com o Projeto da UFPR Setor Litoral intitulado “Da minha Janela Vejo o Mundo” pelo educando Osmar de Castro – *Werá Popygua*<sup>27</sup> educando do ensino médio na EJA:

FIGURA 14 - Caminho percorrido da tekoá Palmeirinha à tekoá Araçaí.



FONTE: Osmar de Castro – *Werá Popygua*, oficina de Cartografia Social da Aldeia Araçaí, 2022.

O mapa é uma demonstração de como a produção da cartografia social permite criar outras representações para apresentar a territorialidade Guarani M'byá. Algumas oficinas da cartografia social foram realizadas no período das aulas de Geografia, ou seja,

<sup>27</sup> *Werá Popygua* – nome indígena, todos da tekoá possuem um nome guarani M'byá e um nome em português.

o tempo da disciplina foi usado para o ensino de geografia com a prática da produção cartográfica<sup>28</sup>. Alguns mapas da cartografia social foram usados como exemplo para algumas aulas das turmas de sexto e sétimos anos da escola para produção de mapas feitos a mão que representassem o seu território.

O ensino de geografia na educação escolar indígena também envolve metodologias avaliativas que devem permear os trabalhos realizados. Infelizmente algumas avaliações são impostas para a educação escolar indígena, como a Prova Paraná por exemplo, aplicada a cada trimestre. Este tipo de avaliação foi criada para a educação regular, mas é aplicada em todo o estado do Paraná, em todas as escolas sob sua gestão. Muitas das questões nesse tipo de avaliação não fazem parte do cotidiano de educandos indígenas, alguns conteúdos não são trabalhados de maneira aprofundada por não fazer parte da realidade dessas escolas, mesmo assim, alguns estão nessas avaliações, fazendo cair o rendimento desses educandos em relação a outros não-indígenas, uma vez que é levada em conta uma métrica generalista e que não leva em consideração a diferença étnica e identitária desses grupos. Porém, desde o início da implementação desse método avaliativo imposto para as escolas indígenas os professores vêm se adaptando, trazendo outros conteúdos para que os indígenas consigam realizar essas avaliações.

Para a disciplina de geografia na escola indígena hoje é praticada a metodologia avaliativa que segue os parâmetros do RECNEI que visam (Brasil, 1998, p. 248):

Reconhecer e organizar seu próprio conhecimento sobre o espaço geográfico. Problematizar, ampliar, aprofundar esse conhecimento de modo a torná-lo instrumento para as ações sobre o espaço geográfico, tendo em vista a melhoria da qualidade de vida de seu povo. Organizar os modelos de representação e orientação no espaço geográfico, construindo a linguagem cartográfica de sua etnia. Conhecer e dominar o modelo de representação e orientação da linguagem cartográfica não-indígena. Identificar, expressar, divulgar e valorizar a maneira de se apropriar da natureza de seu grupo étnico, desenvolvendo atitudes de auto-estima positiva nos planos social e individual. Reconhecer o seu conhecimento geográfico como também o de outros povos indígenas do Brasil e do mundo e respeitar a diversidade étnica e cultural da sociedade. Compreender as relações que os povos indígenas estabelecem entre si e com a natureza e desenvolver atitudes positivas com relação à preservação do seu território. Conhecer os aspectos básicos da lógica da organização e apropriação do espaço geográfico do não-índio e comparar com sua lógica. Problematizar ações de marginalização, racismo e preconceito da sociedade "brasileira", especialmente a do seu entorno, de modo a tornar o conhecimento um instrumento de luta e defesa do seu território e sua cidadania. Compreender o lugar do homem e de sua morada no universo, tal como é concebido na cosmologia de seu povo e de outros. Ter como base para o estudo de sua aldeia/território os principais problemas vividos por seu povo e poder formular questões, buscar informações em diferentes fontes (os mais velhos, livros,

---

<sup>28</sup> A oficinas de cartografia social no período das aulas de geografia na Escola Estadual Indígena M'byá Arandú, foram devidamente inseridas nos planos de aulas de acordo com a equipe pedagógica da escola.

arquivos históricos, assessores, técnicos, vídeos etc), processar e analisar essas informações no sentido de contribuir para a melhoria da qualidade de vida de seu povo. Ter autonomia intelectual, capacidade de saber analisar, de entender os espaços geográficos vividos e não vividos, de saber buscar a informação, pesquisar, fazer perguntas, tirar conclusões. (BRASIL, 1998, p. 248)

A utilização de mapas como atividade de avaliação tem apresentado bons resultados, a comunidade escolar tem visto a produção cartográfica, suas metodologias e as tecnologias que a envolvem de maneira mais próxima do seu cotidiano, visualizando as como ferramentas para levantamentos sociais que podem auxiliar a trazer melhorias para a comunidade, como por exemplo enfermeiras e assistentes sociais que procuraram a escola para saber mais sobre a produção de mapas e como poderiam usá-los para fazer um levantamento atualizado da situação de cada família da comunidade, trabalho esse que está sendo efetuado em parceria entre a escola, o posto de saúde da comunidade e o grupo de assistência social do município de Piraquara. O uso de mapa tanto para o ensino quanto para outras finalidades que favorecem a comunidade se tornou mais frequente, pela iniciativa da comunidade em entender isso enquanto demanda e pela facilidade desses povos em compreender seu território. A capacidade de representar o que se vê através de imagens cartográficas é desafiadora e ao mesmo inspiradora para as crianças indígenas, ativam um modo diferenciado de reconhecimento do seu espaço geográfico. Permite aos educadores perceberem o quanto a geograficidade está implícita a esse povo.

## 6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

A geografia aliada à educação escolar indígena, se torna uma disciplina única: a “geografia-indígena” que permite aos professores vindos de um ensino de origem colonizadora e regular aprenderem que o modo de ser e estar desses povos é diferente e rico. Tem uma riqueza de representações geográficas que, na maioria das vezes, mostra que aprender é mais do que ensino, é aprendizagem, principalmente quando a dedicação da pesquisa está ligada à amizade com esses povos e com seus anciões, os verdadeiros educadores dos territórios.

Pode se perceber que produção cartográfica, seja ela a cartografia social ou a escolar são ferramentas necessárias, tanto para a defesa das *tekoás*, quanto para nos mostrar como a territorialidade do povo guarani M'byá tem sua geograficidade. A territorialidade desse povo vem das longas caminhadas que armazenadas pela beleza da memória dos anciões foi repassada como ensinamento por gerações, fazendo disso a sua permanência e (r)existência durante os longos anos de ataques e tentativas de apagamento do seu povo. Os ataques realizados durante mais de cinco séculos não foram suficientes para exterminá-los. As memórias geográficas tem resistido ainda hoje, e os mapas criados por eles demonstram na prática essa permanência. Os belos caminhares são um exemplo vivo dessa geograficidade originária da região sul do Brasil e do continente de Abya-Yala (LADEIRA, 2008).

Sabe se que a realidade ainda não é a ideal para a educação escolar juntos aos povos indígenas, mesmo tento marcos históricos já apresentados que fizeram mudanças significativas em sua luta (Tommasino, 2003). Ainda permanece muitas heranças da educação que os dominou por tantos anos, pois existem educadores sem especialização para atuar nessa área. As especializações específicas para a educação escolar indígena voltada para não-indígenas são raras e algumas poucas universidades no Sul do Brasil ofertam curso para esta área, até mesmo específico para os indígenas, ou seja, há pouca formação especializada. A dedicação de não-indígenas para essa educação muitas vezes vem de suas pesquisas e atuação prática nas *tekoás* ou outros territórios originários. A relação mantida para se aprofundar em conhecimentos guarani M'byá se dá com sinceridade, com o estar no território de maneira verdadeira, sem egocentrismo ou roupagens de conceitos e tempos, ou seja, é preciso se desvincular daquilo que foi construído, de ideais e conceitos antroprocentrados.

Os professores indígenas e não-indígenas além de desafios diários, da dedicação pessoal e íntima nas relações entre a escola e a comunidade, da pesquisa histórica para compreensão do processo escolar indígena no Brasil, também tem que superar as heranças coloniais dentro de cada um, que constantemente são carregadas por todos em suas caminhadas de sair e entrar nos territórios. Os caminhos do entorno das comunidades são carregados de pré-conceitos e outros meios que fazem mal para elas, como o *Xeramõê* Marcolino disse uma vez em reunião escolar na E.E.I. *M'bya Arandu*: “*as coisas ruins que acontecem na aldeia não pertencem a nós guarani, elas vêm de fora, como o álcool por exemplo, se alguém está bêbado e brigando aqui é porque veio de fora para dentro da aldeia. As coisas ruins estão lá fora, mas acabam entrando aqui*”. Deve-se ter esse cuidado diariamente sobre o que está sendo levado para a *Tekoá*, seja algo material ou imaterial. São vários os desafios enfrentados para manter uma escola indígena, levando em consideração que os aparatos políticos e históricos são os maiores desafios enfrentados por esses educadores, como diz Baniwa (2019, p. 89):

O terceiro principal desafio é como e o que fazer para que a escola possa se tornar uma aliada estratégica na valorização das línguas e culturas indígenas, inclusive no enfrentamento e superação das práticas e culturas colonialistas de que tratamos. Particularmente, a escola indígena (escola da/na comunidade indígena) assume um papel essencial e focal nessa complexa missão, da qual não pode se eximir.

O que Baniwa explica é que a escola parte do aparelho do Estado, e professores contratados por ele devem seguir suas diretrizes. Mas o que implica nesse ponto é que os ataques de diversas escalas que os povos indígenas sofreram, muitas vezes vem do próprio Estado brasileiro. As diretrizes e leis constitucionais que favorecem a manutenção das línguas e culturas tradicionais vem de lutas e movimentos de anos de experiências, e devem cumprir o dever de assegurar esses direitos e a escola tem o papel de trabalhar constantemente para assegurar a sua permanência.

Por fim, deve-se deixar evidente que essa pesquisa sobre educação escolar indígena, seu contexto histórico e político, assim como a disciplina de geografia e as metodologias cartográficas constituem um fazer constante, não existe uma conclusão propriamente dita para nenhum processo educacional, ainda mais se tratando da constante luta por permanência em seus territórios travada até hoje por povos originários. Os indígenas no Brasil lutam pelo o que lhes é de direito e por nós não-indígenas que somos prejudicados diariamente pelos ataques em nossa saúde por conta de desdobramentos do agronegócio que, além de modificarem a alimentação, acabam com a nossa floresta e

nossos biomas. Portanto, a pesquisa encerra-se no presente momento, mas a luta pela educação escolar indígena e os povos indígenas segue sem conclusão.

## REFERÊNCIAS

ACOSTA, A. **O BEM VIVER, uma oportunidade para imaginar outros mundos**. São Paulo: Elefante, 2012.

ACSELRAD, H. **Cartografia social e dinâmicas territoriais: marcos para o debate**. Rio de Janeiro: IPPUR/UFRJ, 2010.

AFONSO S. R.; FRANCISCHETT, M. N. A CARTOGRAFIA ESCOLAR CRÍTICA E AS TECNOLOGIAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA. **Revista Signos Geográficos**, [S. l.], v. 3, p. 1–17, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/signos/article/view/67454> . Acesso em: 15 de set. 2023.

ALMEIDA, R. D. **Do Desenho ao Mapa: iniciação cartográfica na escola**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

\_\_\_\_\_. **Cartografia e infância**. Anais - VI Colóquio de Cartografia para Crianças e II Fórum Latino-americano de Cartografia para Escolares, agosto de 2009, p. 2-12.

AMARAL, W. R. **As trajetórias dos estudantes indígenas nas Universidades Estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos**. 2010, 594 f. Tese (Doutorado). Setor de Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

ARTICULAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS DO BRASIL. Site da APIB. Disponível em: <https://apiboficial.org/> . Acesso em: 07 de ago. de 2023.

**ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO PARANÁ**. Universidades do Paraná reservam 52 vagas aos povos indígenas. Curitiba: ALEP, 2024. Disponível em: <https://www.assembleia.pr.leg.br/comunicacao/noticias/universidades-do-parana-reservam-52-vagas-aos-povos-indigenas#:~:text=Entre%202011%20e%202021%2C%20o,dos%20estudantes%20no%20ensino%20superior>. Acesso em: 1 de mai. 2025.

BERGAMASCHI, M. A.; STUMPF, B. O. **Elementos espirituais, simbólicos e afetivos na construção da escola Mbyá guarani**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 42, n. 4, p. 921-935, out./dez. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201612158353>. Acesso em: 23 de set. 2024

BORGES, L. C. **Cosmologia e sagrado na produção do saber Guarani**. REVISTA DA SBHC, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 120-132, jul./dez. 2004.

BRASIL. **Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT**. Organização Internacional do Trabalho. Brasília: OIT, 2011.

\_\_\_\_\_. **Atlas Geográfico Indígena do Acre**. Ministério da Educação. Comissão Pró Índio. 2. Ed., 1998.

\_\_\_\_\_. **Programa parâmetros em ação de Educação Escolar Indígena**. Ministério

da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 2002, p.15-37.

\_\_\_\_\_. **Referencial curricular nacional para as Escolas Indígenas**. Ministério da Educação e do Desporto Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998, p. 223-250.

BAVARESCO, A. de A. **O PJÊ e a CARTOGRAFIA: Os mapeamentos participativos como ferramenta pedagógica no diálogo entre saberes ambientais**. Brasília: UNB, 2009.

BAVARESCO, A.; MENEZES, M. **Entendendo a política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental Indígenas – Decreto nº 7.747, de 5 de julho de 2012**. Brasília: GIZ/Projeto GATI/Funai, 2014.

CENTRO DE TRABALHO INDIGENISTA, CTI. **Guata Porã – Belo Caminhar**. São Paulo, 2015. P. 28 – 87.

DARELLA, M. D. P. **Ore Roipota Yvy Porã “Nós queremos Terra boa” Territorialização Guarani no litoral de Santa Catarina – Brasil**. Programa de estudos pós-graduados em Ciências Sociais, Pontifca Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, p. 19-109.

FRANCISCHETT, M. N. **A cartografia escolar crítica**. Artigo aceito no GTD 05 do ENPEG, 2007 p. 2-13. Disponível em: <https://bocc.ubi.pt/pag/francischett-mafalda-cartografia-escolar-critica.pdf>. Acesso em: 15 de set. 2023.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1973, p. 4 – 38.

**INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP)**. Indicadores de fluxo da educação superior. Brasília, DF: Inep, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/indicadores-de-fluxo-da-educacao-superior>. Acesso em: 1 de mai. 2025.

PORTO GONÇALVES, C. W. **A geograficidade do social: uma contribuição para o debate metodológico sobre estudos de conflito e movimentos sociais na América Latina**. Movimientos sociales y conflicto en América Latina. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires, 2003. Disponível em: <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/formacion-virtual/20100724072446/17porto.pdf>. Acesso em: 09 de set. 2024.

\_\_\_\_\_. **Amazônia, Amazônias**. Contexto, São Paulo, 2001.

\_\_\_\_\_. **Os (des)caminhos do meio ambiente**. Contexto, São Paulo, 2006, p. 19-36.

PUREZA, M. G. B. **O Ensino de Geografia na Educação Escolar Indígena**. Revista Educação e Cultura Contemporânea. Vol. 17, nº 48. PPGE/UNESA. Rio de Janeiro, 2020, p. 238-257.

KATUTA, Â. M. **A(s) natureza(s) da cartografia**. Geograficidade, Niterói, v. 3, Número Especial, p. 8-192013.

\_\_\_\_\_. **A cartografia escolar no movimento da geografia crítica: elementos para debates**. Revista GeoSertões, Campina Grande, v. 5, n. 10, jun./dez. 2020. Disponível em: <https://cfp.revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/geosertoes/index>. Acesso em 30/04/2025.

LITTLE, P. E. **Territórios Sociais e Povos Tradicionais no Brasil: Por uma antropologia da territorialidade**. Brasília: UNB, 2002.

LADEIRA, M. I. **Espaço Geográfico Guarani Mbyá, Significado Construção e uso**. São Paulo: Edusp; Maringá: Eduem, 2008.

\_\_\_\_\_. **"O caminhar sob a luz": o território Mbyá à beira do oceano**. 1992. 199 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.

\_\_\_\_\_. **Migrações Guarani M'Byá**. Travessia, São Paulo: CEM, v. 9, n. 24, p. 21-4, jan./abr. 1996.

\_\_\_\_\_. **Necessidade de novas políticas para o reconhecimento do território Guarani**. Apresentado no 49º. Congresso Internacional de Americanistas, 1997.

\_\_\_\_\_. **Yvy Maraëy: Renovar o eterno**. Suplemento Antropológico, São Paulo 1999. Disponível em: [https://biblioteca.trabalhoindigenista.org.br/artigos\\_periodicos/yvy-maraey-renovar-o-eterno](https://biblioteca.trabalhoindigenista.org.br/artigos_periodicos/yvy-maraey-renovar-o-eterno). Acesso em: 30 de ago. 2024.

MENEZES, M. C. B.; FAUSTINO, R. C.; NOVAK, M. S. J. **Formação inicial de professores indígenas: Ações desenvolvidas no Paraná**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, vol. 16, núm. 1, 2021, p. 910-925.

MONTERO, P. SIMONI, A. P. **Entre o mito e a história: o V centenário do descobrimento da América**. Vozes. Petrópolis, Rio de Janeiro, 1996, p. 421.

MOREIRA, R. **Marxismo e Geografia (A Geograficidade e o diálogo das Ontologias)**. GEOgraphia, Ano. 6, nº 11, 2004, p. 21-35.

MORETTI, C. Z.; ADANS, T. **Pesquisa Participativa e Educação Popular: epistemologias do sul**. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 447- 463, maio/ago. 2011. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade). Acesso em: 20 de set. 2022.

NETTO, S. L. F. V. **Memória histórica na toponímia das lutas sociais da história recente latino-americana**. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH. São Paulo, julho 2011, p. 1-11.

OLIVEIRA, J. P. FREIRE, C. A. R. **A presença Indígena na formação do Brasil**. SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Brasília, 2006, p. 46-124.

NOVA CARTOGRAFIA SOCIAL DA AMAZÔNIA. **"Identidade e território do povo**

**indígena Xerente do Araguaia – Mato Grosso”**. Projeto Mapeamento Social como Instrumento de Gestão Territorial – Nova Cartografia Social da Amazônia – Mato Grosso - 2013, p. 11-15.

NOVAK, E. S. **A política indigenista e os territórios indígenas no Paraná (1900-1950)**. Anais do XXVIII Simpósio Nacional de História – ANPUH. Florianópolis - SC, julho de 2025, p. 2-17.

OLIVEIRA, J. P; FREIRE, C. A. R. **A presença Indígena na formação do Brasil**. Brasília novembro de 2006, p. 74 – 195.

PERUZZO, C. M. K. **Pressupostos epistemológicos e metodológicos da pesquisa participativa: da observação participante à pesquisa-ação**. Estudios sobre las Culturas Contemporáneas Época III. Vol. XXIII. Número Especial III, colima 2017, p. 161-190.

PARANÁ. **Sobre a demarcação de terras Indígenas no território brasileiro e a capacidade civil dos Indígenas**. Ministério Público do Estado do Paraná, Centro de Apoio Operacional de Proteção aos Direitos Humanos, Área das Comunidades Indígenas, Curitiba 26 de junho de 2013. Disponível em: <http://www.direito.mppr.mp.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=255>. Acesso em 31 de mar. 2021.

PELEGRINA, M. A. **Cartografia social e uso de mapeamentos participativos na demarcação de terras indígenas: o caso da TI Porto Limoeiro-AM**. GEOUSP Espaço e Tempo (Online), São Paulo, v. 24, n. 1, p. 136-152, 2020. DOI: 10.11606/issn.2179-0892.geousp.2020.138814. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/138814>. Acesso em: 14 set. 2023.

PORTO-GONÇALVES, C. W. **O Latifúndio Genético e a r-existência indígena-campesina**. Geographia, Niterói, ano IV, n. 8, p. 39-60, 2002.

\_\_\_\_\_. **Entre América e Abya Yala – tensões de territorialidades**. Revista Desenvolvimento e Meio Ambiente, Curitiba, n. 20, p. 25-30, jul./dez., 2009.

POVOS INDÍGENAS NO BRASIL. **PARANÁ**. Site Povos Indígenas no Brasil. Disponível em: <https://www.indios.org.br/pt/Povo:Panar%C3%A1>. Acesso em: 07 de ago. de 2020.

HOORNAERT, E. **História da Igreja na Amazônia**. Revista Vozes Petrópolis, Rio de Janeiro, 1992.

ROCHA, D. F. B. **Um panorama da autodemarcação de Terras Indígenas no Brasil**. Revista SURES, Foz do Iguaçu, n. 9, fev. 2017. p. 132-144. Disponível em: <https://ojs.unila.edu.br/ojs/index.php/sures>. Acesso em 01 de mai. 2025

SANTOS, R. L. CARDOSO, D. L. BARBOSA, R. S. **Princípios Básicos de Cartografia Escolar no Ensino Fundamental: Teoria e Prática**. Revista de Ensino de Geografia, Uberlândia, v. 5, n. 8, p. 20-42, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/N.8/Art%20%20v3n8.pdf> . Acesso em: 07 de

ago. 2023.

SANTOS, R. E. **Ativismos cartográficos: notas sobre formas e usos da representação espacial e jogos de poder**. Revista Geográfica de América Central. Número Especial EGAL, Costa Rica, p. 1-17, 2011.

SANTOS, S. C. **Educação e as sociedades tribais**. Ed. Movimento, Porto Alegre, RS, 1975, p. 17-72. Disponível em: [https://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/biblio%3Asantos-1975-educacao/Santos\\_1975\\_Educa%C3%A7%C3%A3oESociedadesTribais.pdf](https://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/biblio%3Asantos-1975-educacao/Santos_1975_Educa%C3%A7%C3%A3oESociedadesTribais.pdf). Acesso em 1 de mai. 2025.

SANTOS, R. E. **Intervenção — “Carlos Walter Porto-Gonçalves: A Geografia Decolonial de um Intelectual de Abya Yala”**. Laboratório de epistemologia e história da geografia – LEHG, 12024. Disponível em: <https://www.ige.unicamp.br/lehg/intervencao-carlos-walter-porto-goncalves-a-geografia-decolonial-de-um-intelectual-de-abya-yala/>. Acesso em: 09 de set. 2024.

SCHADEN, E. **Aspectos fundamentais da cultura Guarani**. 3. ed. São Paulo, EPU, Ed. da Universidade de São Paulo, 1974, p. 151-181.

SILVA, L. C. **Intersecções (im)possíveis: cartografia, geografia e livros didáticos sob a Base Nacional Comum Curricular. Desafios da Cartografia Escolar no Ensino da Geografia**. Anápolis: UEG, 2019. p. 159-171.

SOUZA, J. F. **Pesquisa-ação participante: realidades e desafios**. Tóp. Educ., Recife, v. 15, n.0 112, p. 65-104, 1997.

Site do Instituto Nova Cartografia Social. Disponível em: <http://novacartografiasocial.com.br/>. Acesso em: 30 de set. 2021.

Site Jornal O ECO. Reportagem **Incansáveis guardiãs da (ainda) maior reserva de araucárias do mundo**. Disponível em: <https://oeco.org.br/reportagens/incansaveis-guardias-da-ainda-maior-reserva-de-araucarias-do-mundo/>. Acesso em 02 de set. 2022.

TOMMASINO, K. **A educação escolar indígena no Paraná**. Revista Mediações, vol. 8, nº 1. Londrina, Paraná, 2003, p. 71-98.

VARGAS, F. S. **Vida e experiências em tempo e espaço na educação escolar indígena**. Artigo - Educação do Campo e Realidade Brasileira a partir de seus Pensadores, Universidade Federal do Paraná, UFPR Setor Litoral, Matinhos, Paraná, 2019.

YAMADA, E. M; VILLARES, L. F. **Julgamento da Terra Indígena Raposa Serra do Sol: todo dia era dia de índio**. Revista Direito GV, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 143-158, Jan-Jun 2010.

WEISSMANN, L. **Multiculturalidade, Transculturalidade e Interculturalidade**. Revista Construção Psicopedagógica, vol. 26, n. 27, São Paulo, 2018, p. 21-36.