



XI SINGA

SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA
XII SIMPÓSIO NACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA - JORNADA CARLOS WALTER PORTO-GONÇALVES

AS (IN)CONSEQUÊNCIAS TERRITORIAIS DA QUESTÃO AGRÁRIA E A
MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL: RESISTÊNCIAS TEÓRICAS E POLÍTICAS

08 A 12 DE OUTUBRO DE 2025 | UFMS | TRÊS LAGOAS - MS

ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: A PRODUÇÃO CARTOGRAFICA NA MBYÁ ARANDU ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA EF EI

INTRODUÇÃO

Partimos do entendimento de que toda disputa e defesa territorial exige estratégias e estudos aprofundados sobre a localidade. Assim, os mapas têm um papel importante nesses processos, bem como as escolas e os respectivos ensinamentos que partem do princípio da autonomia de cada povo. Tais elementos são de fundamental importância tanto para os processos legais de reconhecimento e homologação das terras indígenas quanto para que as comunidades possam demonstrar os trabalhos realizados nessas instituições de ensino e manter atualizada a gestão dos limites de seus territórios.

Para pensarmos uma escola indígena situada em seus territórios e que atue de maneira libertadora, com o objetivo de promover a autonomia de cada povo, é preciso compreender como a educação escolar indígena foi criada no estado do Paraná e na região Sul do Brasil. No Paraná, essa história seguiu as mesmas bases presentes em outros estados brasileiros e teve início com as missões jesuíticas espanholas e portuguesas, sobretudo na região Oeste, na área de Guaíra (Oliveira e Freire, 2006).

O início da educação formal no estado do Paraná ocorreu há mais de 400 anos, nas reduções jesuíticas dos séculos XVI e XVII, estendendo-se posteriormente aos aldeamentos dos séculos XVIII e XIX (Tommasino, 2003, p. 78). As missões e reduções no Paraná seguiam a cartilha jesuítica, cujo método incluía o ensino da língua dos colonizadores, da matemática, da música sacra, da agricultura, da carpintaria e de outras profissões, sempre com o objetivo de utilizar a mão de obra indígena e promover o apagamento de suas ancestralidades, modos de vida e, sobretudo, seu vínculo com a territorialidade. A educação escolar ministrada por não indígenas era, portanto, mais uma forma de deslegitimar seus conhecimentos originários e sua espiritualidade — base de seu modo de ser e estar no mundo — que, necessariamente, deveriam ser desacreditados pelos missionários colonizadores (Baniwa, 2019).

É importante lembrar os movimentos de resistência do povo Guarani diante dos avanços dos bandeirantes e das missões jesuíticas na região, destacando-se três principais episódios:



1. A Batalha de Caasapaguaçu, em 1638, com vitória dos Guarani (Monteiro; Flores; Kern, apud Freire e Oliveira, 2006; Volpato);
2. A Batalha de Mbororé, também com vitória dos Guarani e a expulsão dos bandeirantes, em 1641 (Monteiro; Flores; Kern, apud Freire e Oliveira, 2006);
3. A Guerra Guaranítica, iniciada em 1751, em decorrência do Tratado de Madri entre as coroas de Portugal e Espanha, e encerrada em 1756 com a morte da liderança Guarani Sepé Tiaraju (Freire e Oliveira, 2006).

Prosseguindo na história, no início do século XX, com a criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) — período conhecido como Regime Tutelar — instaurado entre 1908 e 1916 a partir da proposta de Marechal Cândido Rondon para a criação de uma agência indigenista do Estado (Freire e Oliveira, 2006), suas ações foram definidas conforme relata Souza Lima, apud Freire e Oliveira (2006):

a) estabelecer a convivência pacífica com os índios; 112 b) agir para garantir a sobrevivência física dos povos indígenas; c) fazer os índios adotarem gradualmente hábitos “civilizados”; d) influir de forma “amistosa” sobre a vida indígena; e) fixar o índio à terra; f) contribuir para o povoamento do interior do Brasil; g) poder acessar ou produzir bens econômicos nas terras dos índios; h) usar a força de trabalho indígena para aumentar a produtividade agrícola; i) fortalecer o sentimento indígena de pertencer a uma nação (Souza Lima, 1987).

O termo *Regime Tutelar* refere-se à metodologia de administração da vida indígena, pela qual os povos eram tutelados pelo Estado brasileiro sob um regime específico e exclusivo para eles. Entre as principais atribuições do SPI estava a “pacificação” dos povos originários, sobretudo nas regiões de São Paulo, Paraná, Espírito Santo e Mato Grosso, avançando sucessivamente para outras áreas. Com o apoio dos governos estaduais, buscava-se garantir pequenas reservas de terra para os indígenas, que, na maioria das vezes, eram obrigados a compartilhá-las com mais de uma etnia e, ainda, a ocupar territórios muito menores do que aqueles que tradicionalmente utilizavam, o que gerava inúmeros conflitos internos.

O SPI avançava sobre os modos de vida e sobre a educação desses povos, como apontam Freire e Oliveira (2006, p. 115): “De forma progressiva, introduziam-se atividades educacionais voltadas para a produção econômica e atendia-se, precariamente, às condições sanitárias dos índios”. Ressalta-se que muitos indígenas morreram nesses processos, embora sem registros precisos (FREIRE e OLIVEIRA, 2006).

Entre as várias estratégias utilizadas pelos grupos do SPI estavam os Postos Indígenas, unidades relativamente bem estruturadas dentro dessas reservas. De acordo com pesquisa documental realizada por Santos (1975, p. 40, apud Vargas, 2025), em toda a região Sul havia 19 Postos Indígenas, cuja territorialidade apresentamos no mapa a seguir:



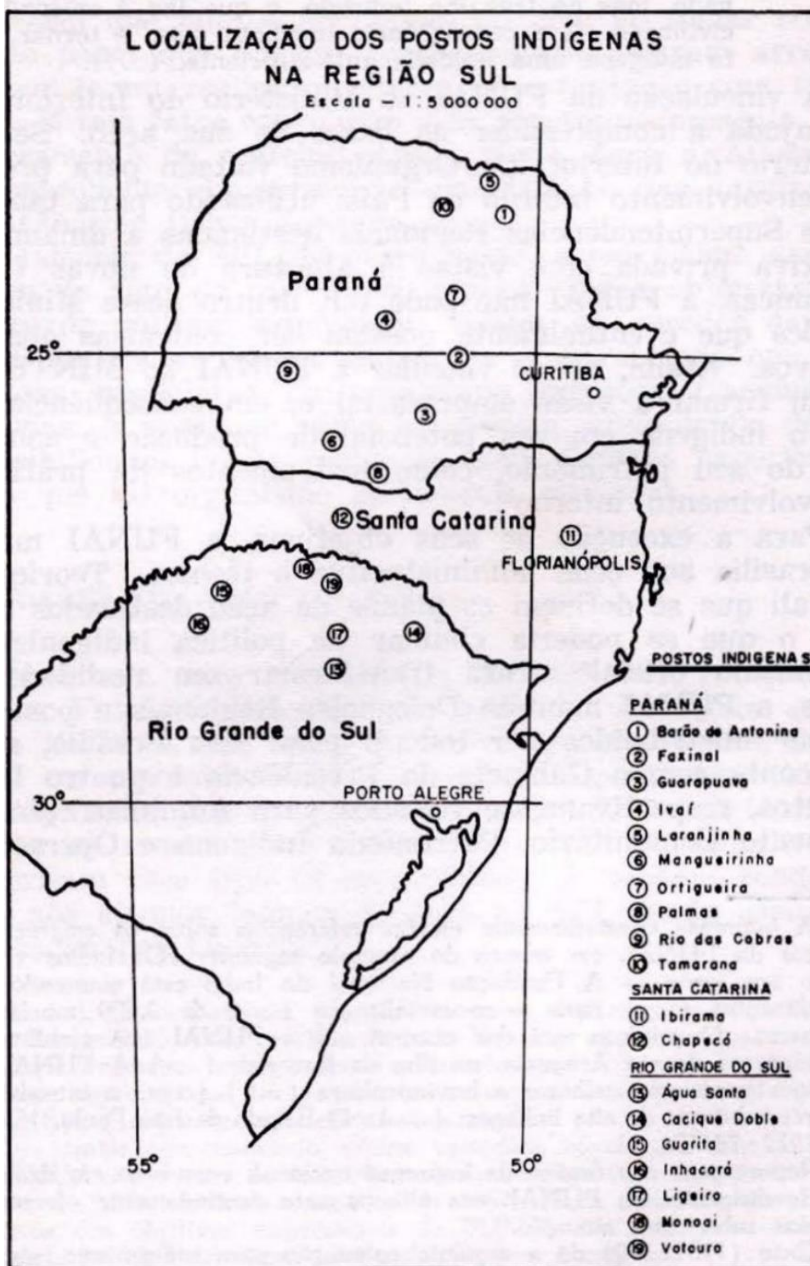
XI SINGA

SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA
XII SIMPÓSIO NACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA - JORNADA CARLOS WALTER PORTO-GONÇALVES

AS (IN)CONSEQUÊNCIAS TERRITORIAIS DA QUESTÃO AGRÁRIA E A
MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL: RESISTÊNCIAS TEÓRICAS E POLÍTICAS

08 A 12 DE OUTUBRO DE 2025 | UFMS | TRÊS LAGOAS - MS

Biblioteca Digital Curt Nimuendajú - Coleção Nicolai
www.etnolingustica.org



FONTE: Santos (1975, p. 40, apud Vargas, 2025)

A partir dessas análises sobre os Postos Indígenas na região Sul, foi possível identificar, pela lista de trabalhadores de cada unidade, conforme a figura abaixo:



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. Xapecó	1	—	—	3	2	—	—	1	2	9
13. Água Santa (RS)	1	—	—	1	—	1	—	1	—	4
14. Cacique Doble	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
TOTAIS	19	1	1	27	16	18	3	16	13	114

FONTE: Santos (1975, p. 41, apud Vargas, 2025)

Algumas considerações são de extrema relevância para o estudo do caso sobre a educação nesses postos. Observa-se um interesse muito evidente na presença da educação, em contraste com o descaso em relação à saúde, por exemplo. Ao comparar os dois cargos — professores e profissionais de saúde — vemos que havia professores contratados em 18 dos 19 postos, chegando a até cinco docentes em alguns deles, totalizando 27 professores. Somam-se a isso os monitores bilíngues, 16 no total, todos indígenas, que auxiliavam o trabalho dos professores e de outros funcionários não indígenas.

Na área da saúde, existiam apenas enfermeiros, totalizando 18 atendentes distribuídos em 15 dos 19 postos. Fica explícito o interesse do SPI e do governo em promover a assimilação ou integração desses povos à sociedade brasileira por meio da tutela e da educação não indígena, utilizadas como principais ferramentas de ação nesses territórios.

A compreensão e a análise histórica desses modelos e estratégias de ataque aos povos originários são indispensáveis para pensar o ensino de Geografia — e de outras disciplinas — nos territórios indígenas atualmente. É fundamental preservar a autonomia e os direitos desses povos de

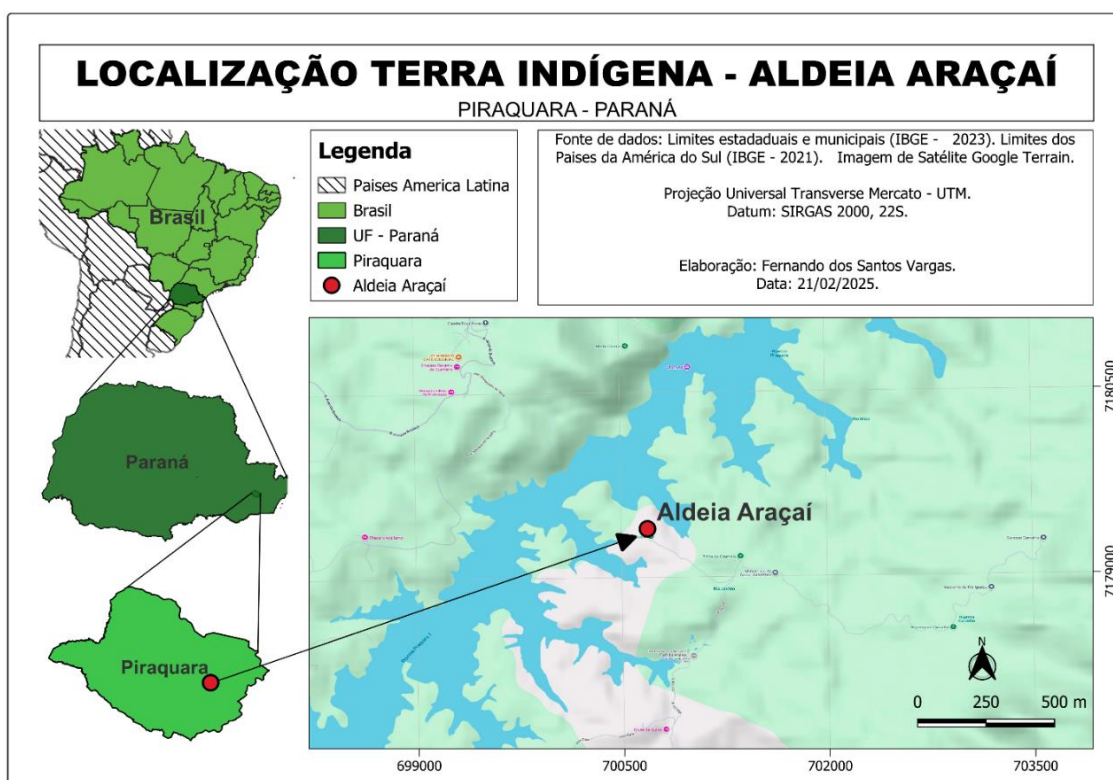


praticar seu modo de vida, sua cultura e, principalmente, garantir a manutenção e permanência de seus territórios.

Nesse sentido, concebemos a cartografia como uma das metodologias de ensino praticadas na escola indígena da Tekoá Araçaí, em Piraquara, Paraná.

A Escola Estadual Indígena Mbyá Arandú (EI/EF) está localizada na Terra Indígena (TI) Guarani M'bya Tekoá Araçaí, situada na parte alta da Serra do Mar, em sua vertente oeste, no município de Piraquara, aproximadamente 20 quilômetros da zona urbana, na Região Metropolitana de Curitiba, Estado do Paraná. Trata-se de um território retomado, fruto de um movimento migratório de indígenas oriundos do sudoeste paranaense rumo ao leste, motivado pela ausência de exclusividade no uso das terras anteriormente ocupadas, o que inviabilizava a manutenção de seus modos de vida e de suas práticas tradicionais (Ladeira, 2008).

A demarcação da Terra Indígena e a elaboração do mapa do território encontram-se em fase de estudo, com os pontos de delimitação mantidos sob sigilo pela FUNAI até a conclusão do relatório técnico. Segue o mapa de localização da comunidade e da escola:



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

Como território de retomada, iniciado por volta de 1999, as famílias que vivem nesse local chegaram por meio de um processo de caminhada — ou, como eles dizem, *Oguata Porã*, expressão



que possui um significado aproximado de “belo caminhar”, lembrando que não existem palavras capazes de traduzir plenamente a língua Guaraní para o português.

Faz-se necessário evidenciar, mais uma vez, que essas caminhadas também derivam dos processos de esbulho dos territórios ancestrais, bem como das tentativas, em diferentes níveis de governo, de integrar os povos indígenas às sociedades não indígenas — tentativas que não se concretizaram plenamente, sobretudo devido aos processos de resistência desses povos. Essa resistência é particularmente evidente no Paraná, como destaca 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 mencionadas por Novak eram apresentadas como “laicas e humanistas”, com o objetivo declarado de “civilizar os indígenas”. Contudo, é fundamental destacar que tais práticas estavam longe de ser humanistas ou laicas. O que se observa ao longo da pesquisa é a tentativa de impor uma tutela moldada pelo processo colonizador, resultando na redução dos povos indígenas e de seus territórios. Seus modos de vida não foram respeitados, pois o Estado brasileiro atuou de forma a forçar sua assimilação à sociedade nacional, restringindo e deslegitimando suas formas próprias de existência.

Contudo, podemos evidenciar que a escola mantém um papel importante na retomada do território, assumindo uma função fundamental para a permanência das crianças e também como espaço de trabalho para os indígenas que vivem na comunidade.

A escola iniciou seu processo de formação aproximadamente dois anos após a chegada da família do *Xeramõi* Marcolino — ancião e liderança espiritual — ao território. A educação escolar teve início de forma informal em 2001, com a atuação dos professores Gilmares da Silva e Florinda da Silva, ambos indígenas da comunidade (Vargas, 2019).

Atualmente, as escolas indígenas no Brasil exercem um papel central não apenas na formação educacional, mas também na ocupação de espaços historicamente apropriados pelos não indígenas, os quais foram utilizados como instrumentos de colonização e alienação dos territórios. Hoje, essas instituições têm contribuído significativamente para a autonomia dos povos indígenas, além de desempenharem um papel importante na legitimação dos territórios retomados (Baniwa, 2019).

Segundo prédio escolar, construído em 2018.



XI SINGA

SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA
XII SIMPÓSIO NACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA - JORNADA CARLOS WALTER PORTO-GONÇALVES

AS (IN)CONSEQUÊNCIAS TERRITORIAIS DA QUESTÃO AGRÁRIA E A
MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL: RESISTÊNCIAS TEÓRICAS E POLÍTICAS

08 A 12 DE OUTUBRO DE 2025 | UFMS | TRÊS LAGOAS - MS



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

O ensino de Geografia nas escolas indígenas ainda se baseia, em parte, em livros didáticos que apresentam conteúdos estabelecidos pelo governo estadual. No entanto, os educadores buscam trabalhar de forma diferenciada, utilizando metodologias como a Cartografia Social, a Cartografia Escolar e o Rio do Tempo, que surgem como alternativas para a identificação da história escolar da comunidade. Essas metodologias são aplicadas de maneira variada ao longo dos trimestres, de acordo com a idade e o ano escolar de cada turma.

O principal objetivo dessas abordagens é acessar a ancestralidade e a forma como a comunidade compreende sua geograficidade local. A seguir, apresenta-se um mapa criado no âmbito do trabalho de Cartografia Social da Aldeia Araçaí, desenvolvido em conjunto com a Iniciação Científica da Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral (UFPR Litoral), intitulada “Da Minha Janela Vejo o Mundo”, e com o coletivo “Geografando Territórios”, sob orientação da Professora Doutora Ângela Massumi Katuta, iniciado em agosto de 2017.

Cartografia Social da Tekoá Araçaí

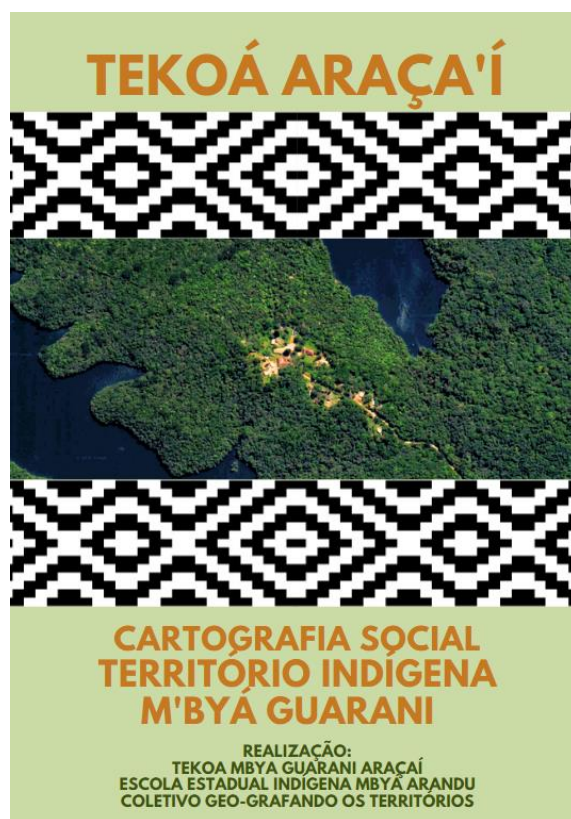


XI SINGA

SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA
XII SIMPÓSIO NACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA - JORNADA CARLOS WALTER PORTO-GONÇALVES

AS (IN)CONSEQUÊNCIAS TERRITORIAIS DA QUESTÃO AGRÁRIA E A
MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL: RESISTÊNCIAS TEÓRICAS E POLÍTICAS

08 A 12 DE OUTUBRO DE 2025 | UFMS | TRÊS LAGOAS - MS



FONTE: o Autor, recorte da capa do fascículo cartográfico produzido pela comunidade.

A cartografia social e os materiais produzidos durante o projeto são utilizados em sala de aula como recursos didáticos para a compreensão do próprio território, por meio dos materiais elaborados pela própria comunidade. O mapa a seguir é um exemplo do material cartográfico relacionado ao ensino de Geografia, que apresenta os processos de caminhada ou migração das famílias provenientes do sudoeste do estado do Paraná:

Caminho percorrido da tekoá Palmeirinha à tekoá Araçaí.

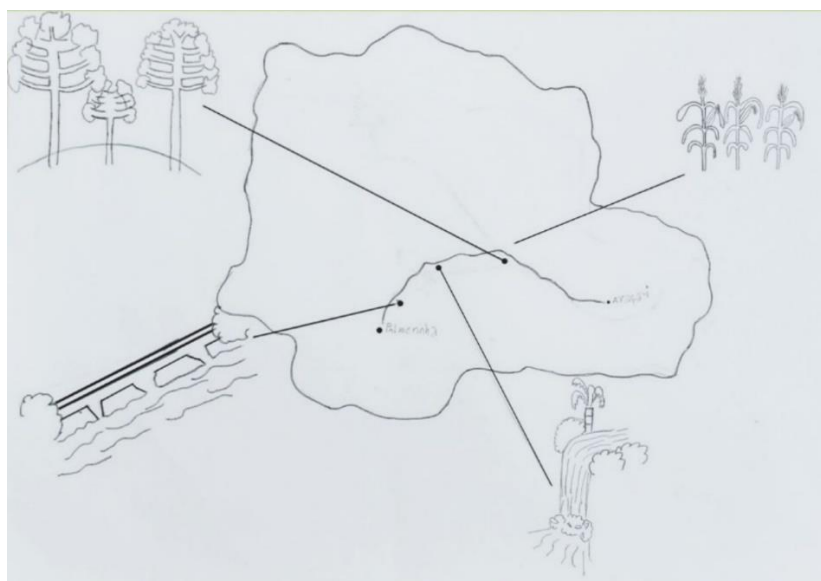


XI SINGA

SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA
XII SIMPÓSIO NACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA - JORNADA CARLOS WALTER PORTO-GONÇALVES

AS (IN)CONSEQUÊNCIAS TERRITORIAIS DA QUESTÃO AGRÁRIA E A
MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL: RESISTÊNCIAS TEÓRICAS E POLÍTICAS

08 A 12 DE OUTUBRO DE 2025 | UFMS | TRÊS LAGOAS - MS



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

Os trabalhos para a compreensão do território da Tekoá Araçaí baseiam-se na formação territorial a partir de sua história. Essas atividades são realizadas em sala de aula, em conjunto com a liderança da comunidade, o Xeramõi Marcolino Marangaju. Foi utilizada a metodologia do Rio do Tempo para identificar a caminhada da comunidade desde sua chegada ao território, de forma didática, mas não linear em relação ao tempo, como podemos observar a seguir:

Trabalho didático 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).



Este trabalho de pesquisa foi iniciado a partir da inserção da escola nesse contexto territorial, associado à experiência profissional enquanto educador não indígena e ao projeto de Iniciação Científica da Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral (UFPR Litoral). O estudo permanece em andamento até o presente momento, agora articulado a outros projetos que envolvem os calendários originários da comunidade.

O estudo segue com os objetivos de analisar as práticas e metodologias de ensino de Geografia aplicadas nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, bem como investigar o contexto histórico da educação escolar indígena e os desafios enfrentados para a preservação das ancestralidades e das práticas de territorialidade dos povos indígenas.

METODOLOGIA

A pesquisa adotou como principal abordagem metodológica a Pesquisa Participante e Participativa. Essa metodologia caracteriza-se pela inserção ativa do pesquisador ou pesquisadora no grupo ou comunidade investigada, permitindo uma compreensão mais profunda a partir da convivência e do diálogo (Peruzzo, 2017).

Outro recurso metodológico alinhado a essa perspectiva, e que contribui para a compreensão do território do povo Guarani Mbyá, é a Observação Participante. Embora seja uma prática menos recorrente atualmente, ela remete aos métodos clássicos das ciências sociais, especialmente da sociologia e da antropologia, conforme destaca 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.

Vale destacar que a Pesquisa-Ação-Participante constitui uma das principais bases da Investigação-Ação-Participativa, cujos princípios e diretrizes também foram mobilizados na construção deste trabalho, conforme aponta 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.



A pesquisa participante adotada neste estudo aproxima-se da pesquisa-ação, pois não busca apenas apoiar ou criar alternativas para questões relacionadas às disputas por terra e território ou à luta pela educação indígena. Sua proposta fundamenta-se na capacidade da própria comunidade indígena de identificar suas demandas, analisar os problemas a elas associados e elaborar caminhos para solucioná-los. A autonomia comunitária torna-se, assim, o principal instrumento para compreender o território em questão e para definir de que modo a pesquisa pode contribuir com apoio e participação.

É importante ressaltar que, conforme afirma Peruzzo (2017, p. 180), “[...] toda pesquisa participante conta com a participação do grupo investigado, porém, nem toda participação é ativa”. A partir disso, entende-se que a noção de “ação”, nessa abordagem metodológica, está associada à participação direta e efetiva da comunidade envolvida.

A cartografia social, por sua vez, evidencia múltiplas possibilidades metodológicas para abordar a ampla diversidade territorial do Brasil e da América Latina, bem como os conflitos que emergem nesses espaços, marcados por variadas disputas e interesses. Acsehrad (2013, p. 5) contribui para aprofundar essa compreensão:

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.

A cartografia social também contribuiu para o desenvolvimento de novas metodologias cartográficas participativas, fortalecendo vínculos sociais significativos para as comunidades. Um exemplo é a “Nova Cartografia Social da Amazônia”, coordenada pelo antropólogo Alfredo Wagner Berno de Almeida, do PPGSCA/UFAM (Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura da Amazônia). Financiada pela Fundação Ford, o projeto já produziu quase duas centenas de fascículos derivados de oficinas de mapeamento participativo (Santos, 2011). Essa metodologia tem se mostrado especialmente eficaz em trabalhos com povos tradicionais da floresta amazônica e com outras comunidades distribuídas pelo Brasil. No entanto, como sua produção teve origem no bioma amazônico, a maior parte dos estudos que adotam essa abordagem ainda se concentra na região Norte.

A necessidade de não mapear as comunidades tradicionais e originárias da mesma forma em diferentes regiões do país torna-se evidente diante da diversidade cultural existente no Brasil. Esse processo confere à cartografia social um papel ativo como ferramenta de luta por terra e território.



As experiências de cartografia social também aproximaram a comunidade da escola durante as atividades de campo, fortalecendo um movimento já existente de cuidado e interesse pelo território. Cada participante contribui com base em suas próprias experiências e saberes: quem pesca compreende com mais precisão os caminhos das águas; artesãos e artesãs identificam com facilidade as plantas necessárias à produção; anciãos, anciãs e curandeiras reconhecem plantas medicinais e seus trajetos; e as crianças, por sua vez, conhecem os espaços do brincar e seus limites, definidos pelos locais onde podem circular sem a presença de adultos.

Esse processo é particularmente importante para pessoas que nunca haviam tido contato direto com a produção de mapas, pois permite o acesso a ferramentas que fortalecem sua autonomia e desfazem a ideia de que certas práticas pertencem apenas aos juruás. A própria escola passou a ter uma cartografia própria, utilizando essas produções como material didático em todas as etapas de ensino.

Destacamos ainda a cartografia escolar como metodologia utilizada no ensino de Geografia na Educação Escolar Indígena. Embora ainda pouco aplicada em territórios indígenas da região Sul, apresenta grande potencial e boa aceitação. A produção de mapas aparece no Referencial Curricular para as Escolas Indígenas como uma das metodologias indicadas para o ensino de Geografia. Um dos temas propostos pelo documento aborda, por exemplo:

Como é o território indígena e como representá-lo com seus elementos — hidrografia, relevo, economia etc. — utilizando os recursos da linguagem cartográfica, como título, escala e legenda. A escala pode ser construída segundo as formas de medir de cada povo indígena: os Kaxinawá, por exemplo, estabeleceram que 1 cm corresponde a 1 hora de caminhada; entre os Xacriabá, 1 cm equivale a 3 horas a cavalo; entre os Macuxi, 1 cm representa 1 hora de bicicleta... Qual será a escala do nosso mapa? E a legenda? Podemos criar legendas com símbolos e cores do nosso povo para representar as informações inseridas no mapa. (PARANÁ, 1998, p. 239)

Embora o Referencial apresente temas, objetivos e metodologias voltados às escolas indígenas, ele não evidencia como esses conteúdos se articulam, na prática, com o ensino de Geografia em território indígena. Isso ocorre porque o documento trata os povos indígenas sobretudo a partir de sua participação histórica na formação do território brasileiro, e não como povos originários que existem e re-existem em seus territórios. Dessa forma, permanece uma lacuna entre as orientações curriculares e as práticas pedagógicas efetivamente realizadas.

Desse modo, torna-se necessária a articulação de metodologias que integrem os ensinamentos escolares com as práticas geográficas ancestrais. Por isso, destaca-se aqui a importância



e o papel fundamental da participação das lideranças mais experientes dentro do processo de ensino na escola indígena.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Entre os resultados alcançados, identificou-se que a aplicação da Cartografia Social e de metodologias correlatas, quando desenvolvidas de forma coletiva no território indígena, apresenta grande potencial tanto para a escola indígena quanto para o ensino de Geografia.

A pesquisa evidenciou a habilidade dos educandos na construção de materiais relacionados à produção cartográfica, como croquis e mapas manuais, que expressam o conhecimento territorial por eles vivenciado. Esses saberes foram traduzidos em diferentes representações gráficas — mapas, calendários e desenhos — que retratam o território da comunidade. Tais materiais vêm sendo utilizados como recursos didáticos no ensino de Geografia e estão atualmente em uso na Mbyá Arandu – Escola Estadual Indígena de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

A discussão sobre as metodologias e sobre sua aplicação nas escolas indígenas deve ser contínua, considerando a diversidade étnica e as constantes transformações do sistema educacional. Esse debate precisa sempre preservar e priorizar a educação indígena, assegurando o protagonismo e a autonomia dos povos originários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando integrada à educação escolar indígena, a Geografia assume uma forma singular — uma “geografia indígena” — que possibilita aos professores oriundos de uma formação tradicional e colonizadora compreenderem a riqueza e a particularidade do modo de vida desses povos. Trata-se de uma abordagem geográfica marcada por representações próprias do território, revelando que o processo de aprendizagem vai além da simples transmissão de conteúdos: é vivência e construção coletiva de saberes. Essa compreensão se intensifica especialmente quando a pesquisa é conduzida com base em vínculos de amizade e respeito aos povos indígenas e aos seus anciãos, que são os verdadeiros mestres e guardiões dos conhecimentos territoriais.

Podemos concluir que o trabalho educacional em territórios indígenas não possui um ponto final, mas sim um início contínuo, construído coletivamente com os verdadeiros guardiões da terra. Trata-se de um processo permanente, voltado ao reconhecimento e à valorização de suas formas próprias de viver, ensinar, aprender e preservar suas ancestralidades.



Palavras-chave: Educação Escolar Indígena; Terra e Território, Guarani Mbyá, Ensino de Geografia, Cartografia Social.

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.; FRANCISCHEIT, M. N. A cartografia escolar crítica e as tecnologias no ensino de Geografia. *Revista Signos Geográficos*, v. 3, p. 1–17, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/signos/article/view/67454>. Acesso em: 15 set. 2023.

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

———. Cartografia e infância. In: *Anais do VI Colóquio de Cartografia para Crianças e II Fórum Latino-Americano de Cartografia para Escolares*, 2009. p. 2–12.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO PARANÁ (ALEP). Universidades do Paraná reservam 52 vagas aos povos indígenas. Curitiba, 2024. Disponível em: <https://www.assembleia.pr.leg.br/comunicacao/noticias/universidades-do-parana-reservam-52-vagas-aos-povos-indigenas>. Acesso em: 1 nov. 2025.

BRASIL. Atlas geográfico indígena do Acre. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação; Comissão Pró-Índio, 1998.

———. *Convenção n. 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT*. Brasília: OIT, 2011.

———. Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2002. p. 15–37.

———. *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, 1998. p. 223–250.

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

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 maio 2025.

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) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.
- . Migrações Guarani M’Byá. *Travessia*, São Paulo: CEM, v. 9, n. 24, p. 21–24, jan./abr. 1996.
- . Necessidade de novas políticas para o reconhecimento do território Guarani. In: *49º Congresso Internacional de Americanistas*, 1997.
- . Yvy Maraëy: Renovar o eterno. *Suplemento Antropológico*, 1999. Disponível em: https://biblioteca.trabalhoindigenista.org.br/artigos_periodicos/yvy-maraey-renovar-o-eterno. Acesso em: 30 ago. 2024.
- OLIVEIRA, J. P.; FREIRE, C. A. R.** *A presença indígena na formação do Brasil*. Brasília, 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, v. XXIII, Número Especial III, p. 161–190, 2017.
- PORTO-GONÇALVES, C. W.** A geograficidade do social: uma contribuição para o debate metodológico sobre estudos de conflito e movimentos sociais na América Latina. In: *Movimientos sociales y conflicto en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO, 2003. Disponível em: <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/formacion-virtual/20100724072446/17porto.pdf>. Acesso em: 9 set. 2024.
- 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, p. 1–17, 2011.
- 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*, 2024. Disponível em: <https://www.ige.unicamp.br/lehg/intervencao-carlos-walter-porto-goncalves-a-geografia-decolonial-de-um-intelectual-de-abya-yala/>. Acesso em: 9 set. 2024.
- SANTOS, S. C.** *Educação e as sociedades tribais*. Porto Alegre: Movimento, 1975. p. 17–72. Disponível em: https://etnolingustica.wdfiles.com/local--files/biblio%3Asantos-1975-educacao/Santos_1975_EducacaoESociedadesTribais.pdf. Acesso em: 1 maio 2025.
- SCHADEN, E.** *Aspectos fundamentais da cultura Guarani*. 3. ed. São Paulo: EPU; Editora da Universidade de São Paulo, 1974. p. 151–181.
- SOUZA, J. F.** Pesquisa-ação participante: realidades e desafios. *Tópicos Educacionais*, Recife, v. 15, n. 112, p. 65–104, 1997.
- TOMMASINO, K.** A educação escolar indígena no Paraná. *Revista Mediações*, Londrina, v. 8, n. 1, p. 71–98, 2003.
- VARGAS, F. S.** *Diálogos entre a cartografia social e a educação escolar indígena Guarani M’Byá*. 2025. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2025.



XI SINGA

SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA
XII SIMPÓSIO NACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA - JORNADA CARLOS WALTER PORTO-GONÇALVES

AS (IN)CONSEQUÊNCIAS TERRITORIAIS DA QUESTÃO AGRÁRIA E A
MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL: RESISTÊNCIAS TEÓRICAS E POLÍTICAS

08 A 12 DE OUTUBRO DE 2025 | UFMS | TRÊS LAGOAS - MS

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