
**CONHECIMENTOS
TRADICIONAIS,
CARTOGRAFIA SOCIAL
E CURRÍCULO***



DOMINGOS BARROS NOBRE**, CAROLINA MIRANDA DE OLIVEIRA***,
PEDRO HENRIQUE DOS SANTOS NEVES****

Resumo: este artigo se apresenta como uma experiência de construção de cartografia social, elaborada com estudantes indígenas Guarani Mbya do Curso de Ensino Médio com Habilitação em Magistério Indígena, e possibilitou reflexões e olhares outros na perspectiva de diálogo entre conhecimentos escolares e conhecimentos tradicionais sobre território, língua e cultura. O curso é realizado a partir de um Acordo de Cooperação Técnica assinado entre a Secretaria de Estado da Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) e o Instituto de Educação de Angra dos Reis (IEAR) da Universidade Federal Fluminense (UFF). A partir de Oficinas de Cartografia Social para a reorientação curricular do Colégio Indígena Estadual Guarani Karai Kuery Renda (CIEGKKR), os estudantes Mbya construíram um material digital que fomentou importantes reflexões sobre o território, assim como um rico material didático interdisciplinar.

Palavras-chave: Indígenas. Cultura. Cartografia social. Material didático.

* Recebido em: 12.05.2022. Aprovado em: 23.06.2022.

** Pós-Doutorado no IEL - UNICAMP (2014), com pesquisa sobre educação e cultura indígena. Pós-Doutorado em Linguística na Faculdade de Letras da UFRJ, com pesquisa sobre Ensino de Língua Guarani. Doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2005). Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense (1997). *E-mail*: donobre@gmail.com

*** Mestre em Educação pela Universidad de Cádiz - Espanha. Doutoranda no programa de doutorado em Ciencias Sociales y Jurídicas na Universidad de Cádiz-ES. Membro e professora colaboradora do Programa “Escolas do Território” (IEAR/UFF). *E-mail*: carolinamiranda@id.uff.br

**** Graduado em Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal Fluminense (UFF) (2020), pelo Instituto de Educação de Angra dos Reis (IEAR). Atualmente exerce o cargo de Educador Ambiental pelo projeto REDES do Observatório de Territórios Sustentáveis e Saudáveis da Serra da Bocaina (OTSS). *E-mail*: peneves@id.uff.br

Este texto objetiva refletir sobre as estratégias de produção de conhecimentos tradicionais (geográficos, linguísticos e artísticos) por parte de jovens e adultos Guarani Mbya, alunos do Curso de Ensino Médio com Habilitação em Magistério Indígena Guarani Mbya¹ (IEAR/UFF-SEEDUC-RJ), mobilizados em Oficinas de Cartografia Social e aplicados à produção de currículo na Educação Escolar Indígena. Ele é fruto de reflexões a partir da realização de uma série de Oficinas de Cartografia Social organizadas pelo Programa “Escolas do Território”² no âmbito do referido Curso, onde se explorou os conhecimentos tradicionais dos Guarani Mbya sobre seu território, sua produção textual em língua materna e suas formas de representação pictográfica. Estes conhecimentos foram articulados com o uso de tecnologias digitais e converteu-se num material didático potencialmente rico, interdisciplinar e aberto à continuidade de construção ao longo de todo o Ensino Médio. O texto está dividido em quatro partes:

- a) A primeira parte apresenta brevemente quem são os Guarani Mbya e sua relação com a escola, bem como o percurso do Curso de Ensino Médio com Habilitação em Magistério Indígena em Angra dos Reis, Rio de Janeiro.
- b) A segunda aborda os fundamentos teóricos da Cartografia Social e dos conceitos integradores nela envolvidos.
- a) A terceira, descreve as etapas das Oficinas realizadas no âmbito do Curso de Ensino Médio com Habilitação em Magistério Indígena Guarani Mbya. Nela, aponta-se as atividades interdisciplinares que desenvolveram conceitos integradores das áreas da Linguagem, da Geografia e das Artes;
- b) A quarta aponta as possibilidades que a experiência trouxe de diálogo dos conhecimentos tradicionais de natureza geográfica, linguística e artística para a construção curricular e a formação de professores indígenas Guarani Mbya.

OS GUARANI MBYA E A ESCOLA

No Brasil, os Guarani Mbya estão localizados nas regiões sul e sudeste, ocupando principalmente o litoral dos estados. No Rio de Janeiro, essa população se concentra em sete aldeias, sendo elas: A Tekoa Ka'Aguy Hovy Porã e Tekoa Ara Hovy ambas em Maricá (Niterói). Na costa verde do estado são: Tekoa Sapukai (Angra dos Reis), Tekoa Itaxĩ em Parati-Mirim (Parati), Tekoa Arandu Mirim (Parati), Tekoa Guyraytapu (Parati) e Tekoa Jahape em Rio Pequeno (Parati). Os Mbya são falantes de uma variação da língua Guarani, pertencentes ao tronco linguístico Tupi-Guarani.

No Brasil, os Guarani estão divididos em três subgrupos: Mbya, Kaiowá e Nhandevá. Os Mbya também estão presentes em outros países da América Latina como Argentina, Paraguay, Uruguai e Bolívia. De acordo com Zephiro (2017), o povo guarani é conhecido por ser um grupo fortemente religioso. Na sua etnografia sempre são apresentadas sua religiosidade, a mobilidade e a relação com as crianças e mais velhos como traços marcantes, que os identificam e definem como Guarani. Para Zephiro (2017), alguns autores como Clastres (1990; 2012), Helene Clastres (2007) Shaden (1962), Niumenjadu (1987) e Ladeira (2007), relacionam parte da religiosidade guarani atual ao impacto e influência das Missões religiosas do período colonial brasileiro, o que os Guarani atuais negam. Independentemente de ser uma influência ou não das Missões, o motivo dos Guarani serem um povo muito religioso, é que tem na religiosidade a centralidade do seu modo de ser.

A casa de reza é um espaço importante para a realização dessa religiosidade. É na casa de reza (*Opy*), que cotidianamente os Guarani fortalecem sua espiritualidade e consequentemente suas práticas culturais, pois a religião está atrelada a língua e a cultura. Concordamos com Zephiro (2017), para quem a casa de reza, e os mais sábios-velhos, os *xeramoi*, são o núcleo da educação e aprendizado do ser guarani. A educação para esse povo se difere da educação escolar, pois são nos espaços informais que a aprendizagem sobre a vida e o modo de ser Mbya acontecem. As crianças e jovens se educam na conversa cotidiana ao redor da fogueira com seus avós, nas celebrações ritualísticas e na realização de atividades no território (construção de casas, plantações, artesanatos e outros). A educação escolar é algo externo, porém atualmente necessário, pois os Mbya encontram na educação formal caminhos de diálogos menos desiguais.

A partir de uma escolarização diferenciada, intercultural e bilingue, as sociedades indígenas podem reivindicar seus direitos e lutar pela continuidade de seus povos, pois uma educação escolar pautada no fortalecimento da cultura e da língua indígena, possibilita que essas sociedades tenham orgulho de suas identidades. Por muitos anos a educação escolar serviu como projeto de integração nacional e dominação dos povos originários. A partir de uma educação assimilacionista, violenta física e ideologicamente, muitas etnias perderam suas línguas e culturas. Atualmente após a criação de leis, a escola ocidental nas comunidades indígenas tem o papel de empoderamento, partindo de um ensino que reconhece os conhecimentos tradicionais e a língua vernácula.

Após a Constituição Federal de 1988, a Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – instituiu como dever do Estado a oferta de uma educação escolar intercultural e bilíngue. A partir de então, os indígenas ganharam o direito de exercer “autonomia” nas escolas, utilizando suas línguas de instrução no processo de alfabetização dos alunos, assim como um ensino diferenciado e intercultural de diálogo entre conhecimentos indígenas e conhecimentos universais.

As políticas educacionais pensadas para as comunidades indígenas do Rio de Janeiro caminham vagarosamente. Há muitos entraves e falta de investimento quando se trata da educação escolar para os indígenas. O Colégio Indígena Estadual Guarani Karai Kuery Renda, por falta de interesse público do estado e por problemas de infraestrutura, por muito tempo não ofereceu aos Guarani Ensino Fundamental e Médio. A escola só ofertava os anos iniciais, causando uma grande carência entre os jovens que em diversos momentos saíam da aldeia para seguirem as demais etapas de escolarização em colégios não indígenas da região. Após grandes reivindicações da comunidade, apoio de parceiros das universidades e mesmo sem os devidos investimentos na reforma e ampliação da escola, a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) implantou o ensino de segundo segmento na aldeia, porém as reivindicações continuam para que o Ensino Médio também seja regular.

Conforme Nobre e Vecchia (2019), em 2015, o Ensino Fundamental II foi efetivado nas aldeias de Sapukai (Angra dos Reis) e Itaxĩ em Parati-Mirim (Parati). Todos os professores eram *jurua*¹³, sendo necessário o apoio do IEAR/UFF que ofereceu a esses docentes formação continuada, pois, devido à ausência de professores indígenas habilitados em cursos de licenciatura no estado do Rio de Janeiro, os professores que dão aula nas escolas não são indígenas e alguns nunca tiveram contato com a cultura Guarani antes de atuarem como docentes nas aldeias. Esse curso possibilitou um acercamento a cultura Mbya e reflexões sobre o ensino diferenciado em comunidades

tradicionais, amenizando assim o impacto de um ensino descomprometido com o fortalecimento da cultura e da língua indígena.

Ainda de acordo com Nobre e Vecchia (2019), em 2018, a SEEDUC-RJ estabeleceu o Curso de Ensino Médio com Habilitação em Magistério Indígena. O Curso foi pensado para suprimir uma demanda reprimida de estudantes Guarani que terminaram o Fundamental II e não puderam continuar sua formação, bem como a necessidade de formação de professores Mbya para atuarem nas comunidades. Não temos como finalidade detalhar largamente o processo histórico do curso, no entanto é importante mencionar que essa demanda por escolarização nas aldeias Guarani do Rio de Janeiro dura há mais de 10 anos. Uma Ação Civil Pública (ACP) impetrada pelo MPF que resultou numa sentença judicial, após anos de trâmites jurídicos por parte do estado, determinou que o Curso fosse implementado. Somente assim, em julho de 2018 as aulas no Magistério Indígena começaram.

O Curso conta com a presença de alunos e alunas das aldeias de Sapukai (Angra dos Reis) e Itaxã em Parati-Mirim (Parati). O Curso acontece a partir de uma parceria entre o IEAR/UFF e a SEEDUC-RJ, através de um Acordo de Cooperação Técnica, ou seja, a UFF dá assessoria e faz a coordenação pedagógica; nele lecionam professores não indígenas que dão aula nas disciplinas obrigatórias do Ensino Médio, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); e professores Guarani dando aula nas disciplinas da Parte Diversificada, específicas da cultura Guarani Mbya, como a disciplina de Língua Guarani.

Durante o primeiro semestre, o curso funcionou em regime de alternância, dividido em “tempo escola” e “tempo comunidade”. Dessa forma, no tempo escola, os alunos assistiam aula na escola durante três semanas e depois retornavam para a comunidade para o tempo comunidade. Isso foi possível graças a participação de bolsistas de extensão PROEXT^A, do Programa de Extensão: “Escolarização e Cultura Guarani Mbya Rumo à Universidade”; de bolsistas de ensino do Programa Licenciatura: “Formação de Professores na Educação Escolar Indígena Guarani Mbya” e uma bolsista de iniciação científica do Projeto PIBIC^C: “A Construção de Currículos Diferenciados Indígenas, Caiçaras e Quilombolas na Costa Verde”, que são alunos dos cursos de licenciatura em Pedagogia e Geografia, e do bacharelado em Políticas Públicas, do IEAR-UFF (NOBRE; VECCHIA, 2019, p. 604).

Os alunos indígenas foram acompanhados pelos bolsistas todos os dias, principalmente nos tempos comunidade, onde realizavam atividades orientadas pelos professores regentes. Três tempos comunidade foram destinados à parte Formação Profissional, do currículo, onde foram trabalhadas as disciplinas da área pedagógica “Prática Reflexiva” e “Pesquisa”, possibilitando a realização de oficinas em que os alunos indígenas elaboraram um Diagnóstico Sociocultural e um Diagnóstico Sociolinguístico da comunidade, como etapa integrante da metodologia de construção curricular adotada. A Oficina de Cartografia Social, foi uma importante atividade nesse processo de construção dos diagnósticos, resultando em um material didático (NOBRE; VECCHIA, 2019). Nesse artigo, detalhamos como a Oficina de Cartografia Social foi desenvolvida e aplicada como material didático interdisciplinar e bilingue. Nos próximos tópicos explicamos os passos desse processo.

OS FUNDAMENTOS DA EXPERIÊNCIA CARTOGRÁFICA

A cartografia é uma forma de poder, que por muito tempo foi usada como uma ferramenta para justificar o imperialismo, pois havia um domínio simbólico no

ato de dividir o espaço através de um papel (HARLEY, 2009). Com a Revolução Técnico-Científico-Informacional, a popularização das tecnologias no campo da informática e da telecomunicação, fez com que instrumentos para cartografar digitalmente se tornassem objetos de disputa.

Novas formas de cartografar apareceram e uma que vem auxiliando as comunidades tradicionais na luta pela defesa do território é a Cartografia Social, que, em seu nome já demonstra que, para ser construída precisa da participação de um conjunto de indivíduos com auxílio de técnicos. Essa técnica de diagnóstico de território está relacionada com as histórias das comunidades indígenas, e, suas primeiras aplicações foram feitas com as comunidades autóctones do Canadá (GORAYEB, 2014).

Utilizando da Cartografia Social, somada a mais duas ferramentas participativas de diagnóstico (Questionário Linguístico e Sociocultural e a FOFA⁶), o Programa: “Escolas do Território”, iniciou um processo de reorientação curricular do Colégio Indígena Estadual Guarani Karai Kuery Renda (CIEGKKR), sendo feito com a participação dos alunos do Curso de Ensino Médio com Habilitação em Magistério Indígena.

Desenvolver um currículo diferenciado ainda é um desafio, posto que as escolas indígenas e não-indígenas ainda seguem predominantemente um modelo curricular homogêneo e universal que ignoram as diferenças culturais e linguísticas de outros modos de vida. A instituição escolar em suas origens ocidentais, sempre foi um campo estratégico para unificar e padronizar populações diversas cultural, religiosa e linguisticamente. Como aponta Tubino (2019, p. 04), “se trata de formas institucionalizadas de validación y exclusión a priori de, no solo saberes tradicionales no academizados, sino de las personas que los representan y portan”.

Desse modo, construir currículos diferenciados é iniciar um movimento de baixo para cima, de valorização e reconhecimento dos saberes tradicionais que ao longo do tempo foram excluídos dos espaços oficiais de aprendizagem. Nesse sentido:

Um currículo diferenciado de escolas situadas em comunidades tradicionais deve atender e considerar as especificidades da escola e de suas comunidades, pois, é isso que o torna diferenciado[...]. Nas comunidades indígenas, caiçaras e quilombolas a organização social é dada de forma diferente e o currículo precisa se adequar à esta diferença; a organização escolar precisa se adequar ao contexto em que a escola está inserida, além de possibilitar a participação da comunidade, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais: “mostrar a importância da participação da comunidade na escola, de forma que o conhecimento apreendido gere maior compreensão, integração e inserção do mundo” (BRASIL, 1998, p. 10).

Segundo Nobre (2019), os currículos devem ser construídos respeitando os valores e interesses etnopolíticos de cada comunidade, considerando seus projetos de sociedade e de escola, definidos nos seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs). Esses currículos podem ser organizados a partir de eixos temáticos ou geradores, projetos de pesquisa, matrizes conceituais, contemplando uma perspectiva interdisciplinar articulada a diferentes campos de conhecimento, com o uso de materiais didáticos próprios e específicos feitos na língua materna ou bilíngues. Para Silva (1999):

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do

currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados (SILVA, 1999, p. 15).

É a partir de uma seleção de conteúdos que os professores podem, de maneira intercultural, abordar temas que possuem e trazem sentidos para os estudantes, visto que são conteúdos reais que se apresentam no cotidiano. Em nossa experiência com metodologias participativas de construção curricular, largamente utilizadas no Programa “Escolas do Território” (IEAR/UFF) como: Temas Geradores (na perspectiva freireana) em Redes Temáticas e Pedagogia de Projetos, discute-se os conteúdos/conhecimentos através de conceitos integradores de cada Área de conhecimento, numa perspectiva intercultural crítica. Busca-se desvendar e estimular componentes curriculares que potencializem o papel da escola na preservação e também fortalecimento da língua e cultura indígena (NOBRE; VECCHIA; MIRANDA, 2020).

A Geografia, disciplina que orientou boa parte do trabalho que aqui apresentamos, possui algumas definições conceituais que orientam os professores no trabalho de organizar e selecionar conteúdos. Nobre (2019), apresenta seis conceitos integradores da Geografia, sendo eles:

Espaço: *categoria que ultrapassa a Geografia, um conceito mais abrangente do qual derivam os demais conceitos geográficos e com o qual eles se relacionam. O espaço para os geógrafos corresponde à materialidade da extensão e das formas espaciais que se articula com a trama espacial das relações sociais. Essa dialética entre sociedade e espaço se expressa na síntese proposta por Milton Santos: “o espaço é um conjunto indissociado de sistemas de objetos e sistemas de ações” [...].*

Lugar: *num sentido banal, lugar se refere a uma escala bastante aproximada de apreensão do espaço, um recorte espacial sem uma abrangência definida. Uma localização pontual num mapa é um lugar considerado enquanto espaço absoluto. Mas cada lugar, ao estabelecer relação com outros, passa a ser definido não somente por aquilo que está nele contido, mas pela posição geográfica que lhe corresponde [...].*

Paisagem: *é a representação visível de aspectos do espaço geográfico. Está relacionada a tudo que os sentidos humanos podem perceber e apreender da realidade de determinado espaço geográfico ou parte dele. Está diretamente relacionado à sensibilidade humana. A dimensão material e sensível da paisagem é analisada a partir das formas que a compõem, sejam elas naturais ou artificiais [...].*

Região: *é a divisão de um espaço em áreas menores, que apresentam internamente características semelhantes, de acordo com variados critérios. O conceito de região já foi considerado central na Geografia. Num primeiro momento, está ciência se apropria da região natural, utilizada pelos geólogos, para estabelecer a região geográfica como conceito chave da geografia [...].*

Território: *o conceito de território tem sido intensamente explorado na Geografia brasileira, num debate que ganha interesses difusos em diversos campos profissionais e áreas de conhecimento. A abordagem contemporânea mais utilizada é a que condena o caráter exclusivamente estatal ou administrativo do conceito de território para pensá-lo como dimensão espacial das relações de poder [...].*

***Escala:** a escala cartográfica é um recurso matemático para representação dos espaços e objetos num mapa, de modo a manter a proporção adequada entre os fenômenos representados. Mas a escala geográfica corresponde a uma estratégia de apreensão da realidade (Castro, 1996), que não se esgota somente na relação cartográfica. A escala do fenômeno corresponde sua abrangência física no mundo real, independentemente da representação [...] (NOBRE, 2019, p. 207, 208, 209).*

Estes conceitos integradores é que devem ser objeto de preocupação dos professores ao se proporem a elaborar o currículo, pois sua construção, com a participação dos alunos, é mais importante do que a memorização de conteúdos programáticos, pois são estruturantes e processuais e acompanham o estudante em toda a sua trajetória escolar.

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998, p. 232), em relação aos espaços geográficos da comunidade, indica como um dos objetivos didáticos “conhecer e dominar a linguagem e a simbologia dos mapas e identificar diferentes tipos de mapa”. A experiência de realização das Oficinas de Cartografia Social com os professores indígenas e comunidade escolar, abrangeu os conceitos integradores da Geografia, posto que buscou constatar os aspectos estruturais e simbólicos do território: os lugares importantes, os núcleos familiares, os locais de trabalho e lazer, os caminhos da comunidade e outros aspectos do território.

O desafio a que nos propomos é articular formação de professores e construção de currículos integrados e interculturais, numa abordagem inovadora de mediação entre os conceitos integradores de cada área do conhecimento e os conteúdos programáticos no Ensino Fundamental e Médio (NOBRE; VECCHIA; MIRANDA, 2020).

No próximo tópico explicaremos as etapas da metodologia de construção curricular que adotamos e como o desenvolver das oficinas de Diagnostico Sociocultural e a Cartografia Social se mostrou bastante oportuna para servir de base para elaborar um material didático bilingue, do qual iremos descrever as etapas ao longo deste artigo.

AS ETAPAS DA CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO DIFERENCIADO

Durante o processo de construção curricular, as etapas experimentadas pelo Programa “Escolas do Território” (IEAR/UFF) em escolas indígenas, Caçaras e Quilombolas, não precisam ser seguidas metodicamente na mesma estrutura e sequência. Como é um processo dialético, moldamos e adaptamos de acordo com o contexto de cada comunidade, sendo necessário envolver uma maior participação da comunidade escolar para que o currículo se torne o mais democrático e de maior relevância social possível. Dividimos essas 4 etapas em:

- a) Sensibilização: Essa etapa é necessária para entender os conflitos que atravessam a comunidade escolar. Aqui discutimos sobre o que se trata a educação escolar diferenciada e a legislação onde estão previstos os direitos das comunidades tradicionais. Oficinas pensadas a partir das temáticas étnico-raciais são realizadas com o corpo docente, familiares e movimentos sociais, assim como o debate sobre a importância da língua materna e da alfabetização em língua indígena, ou seja, o bilinguismo de resistência presente no PPP Indígena.

- b) Estudo de uma nova Visão das Áreas: Nessa etapa realizamos um estudo sobre os diferentes campos da educação. O estudo de uma nova visão das áreas é feito aqui a partir de quatro elementos:
- A Epistemologia de cada Disciplina/Área: nesse momento os docentes pesquisam sobre a história de um determinado campo do conhecimento, ou seja, como ela se constituiu no currículo escolar, o caminho da formação discursiva percorrido até hoje, quando se transforma em disciplina escolar.
 - As Tendências Pedagógicas das Áreas: nas Tendências Pedagógicas, os docentes estudam as tendências de cada área dentro do contexto histórico e das concepções históricas de homem e mundo; é notório que não existe neutralidade nas práticas pedagógicas, pois elas estarão seguindo duas tendências, de um modo geral, progressistas ou liberais.
 - Os Conceitos Integradores/Unificadores de cada Área: nessa parte, os docentes estudam os conceitos integradores de cada área do conhecimento, durante a formação continuada, os encontros do grupo de estudos e pesquisa. Os conceitos integradores são utilizados no momento de planejar os projetos pedagógicos, reavaliando a presença numerosa de conteúdos programáticos.
 - Princípios da Educação Diferenciada: aqui o corpo docente e equipe pedagógica se debruçam sobre as diretrizes curriculares da Educação Escolar Indígena (ou Quilombola e do Campo), para utilizá-la de acordo com cada contexto de comunidade tradicional.
 - Elaboração de um Diagnóstico Sociocultural: para construir um currículo escolar a partir da realidade da comunidade, é necessário realizar um diagnóstico sobre a comunidade, o que Freire chamou de “estudo da realidade”. Através de ferramentas participativas que envolve a comunidade, os profissionais da educação, movimentos sociais e o programa “Escolas do Território”, se aplica 3 ferramentas: FOFA (Fortaleza, Oportunidade, Fraqueza e Ameaça), uma técnica de diagnóstico que usa tarjetas com frases adjetivadas e coladas em papel, com visualização móvel; O questionário sociocultural se desenvolve a partir da aplicação de outro questionário contendo perguntas separadas em blocos sobre dados pessoais, dados materiais, visão de futuro, trabalho, lazer e cultura; e a Cartografia Social, em que os atores através de um croqui, identificam os espaços do território e suas territorialidades.

No caso específico do Curso de Magistério Indígena, como se trata de uma comunidade com uma língua materna própria (o Guarani Mbya), fizemos o acréscimo do diagnóstico sociolinguístico. Esse diagnóstico teve como finalidade saber em que nível de preservação se encontra essa língua e os riscos de perda linguística que ela já sofre.

O resultado de todas essas ferramentas do diagnóstico sociocultural servirá para construir as palavras/temas geradores da comunidade, que depois serão classificados como primeira, segunda e terceira ordem, formando uma Rede Temática. Abaixo na Figura 1, apresentamos uma Rede Temática construída pelos alunos do Magistério Indígena.

Rede Temática – Magistério Indígena

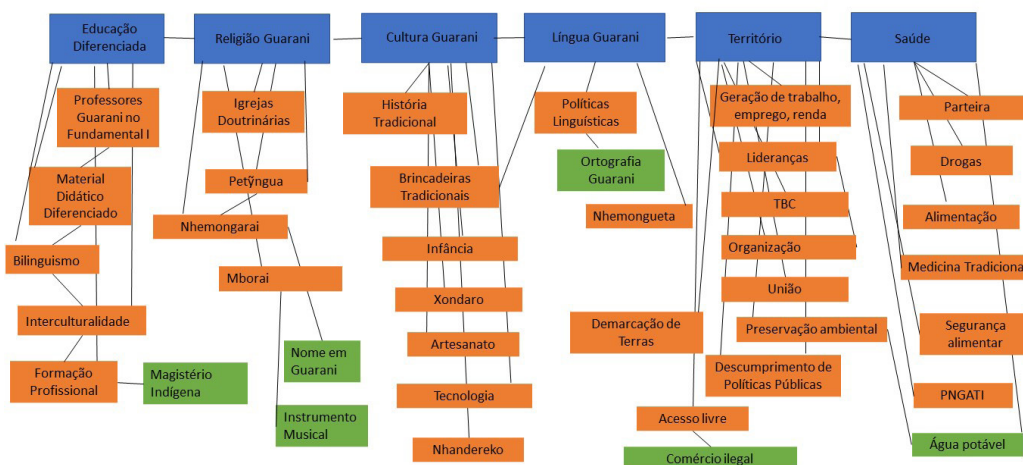


Figura 1: Relatório da disciplina “Práticas Reflexivas” (2018)

- Projeto Pedagógico: Nessa etapa os professores utilizam um bloco temático retirado da Rede; depois criam um projeto pedagógico interdisciplinar guiado pelos conceitos integradores de cada campo do conhecimento. Em matrizes de planejamento do Projeto Pedagógico, os docentes demonstram seus objetivos, detalhando de que forma irão realizar as atividades de acordo com cada campo do conhecimento.
- Passado por essas etapas, aproveitando o material já produzido durante o diagnóstico sociocultural da Cartografia Sociocultural, iniciamos a construção de um Projeto Pedagógico referente a construção de um mapa digital, como um material didático bilingue.

CARTOGRAFIA COMO DIAGNÓSTICO SOCIOCULTURAL

A Cartografia na construção do currículo, tem como objetivo, buscar os aspectos estruturais, econômicos, sociais, culturais e simbólicos mais significativos do território. Para alcançar esse objetivo, foi necessário entender a estrutura de organização social e a divisão de grupos pelas famílias extensas da comunidade, sendo necessário fazer um levantamento de quantos *joapygua* existem na comunidade. Identificamos nove *joapygua*⁷, reconhecemos cada um deles pelos nomes dos mais velhos que ali residem. São eles: Genira/Nicanor, Algemiro, Marta, José, Zeferino, Domingos, Ortelina, Alzira e Canizio, que são matriarcas/patriarcas líderes de núcleos familiares extensos. A partir dessa divisão, os alunos se distribuíram em grupos de acordo com seu núcleo familiar (*joapygua*).

Os alunos foram separados de acordo com seus *joapygua* e em folhas de cartolinas desenharam os seus respectivos *joapygua*, delimitando-os, apontando os pontos que eles achavam mais importantes como as casas, captação de água, roça, campo de futebol, cachoeira e etc... Também foi feito um levantamento populacional separado por sexo e faixa etária. A seguir na Figura 2, apresentamos os desenhos realizados pelos estudantes. Na Figura 3, exibimos o número total de habitantes da comunidade Sapukai, a partir do levantamento populacional realizado e na Figura 4, identificamos a faixa etária dos habitantes da comunidade.

Tabela 1: Pirâmide Etária

	Masculino	Feminino
Crianças (< a 12 anos)	68	60
Jovens (13 a 17 anos)	35	29
Adultos (18 a 50 anos)	57	54
Idosos (51 anos a >)	9	14
Total de Habitantes (326)	169	157

Fonte: Elaborado pelos autores

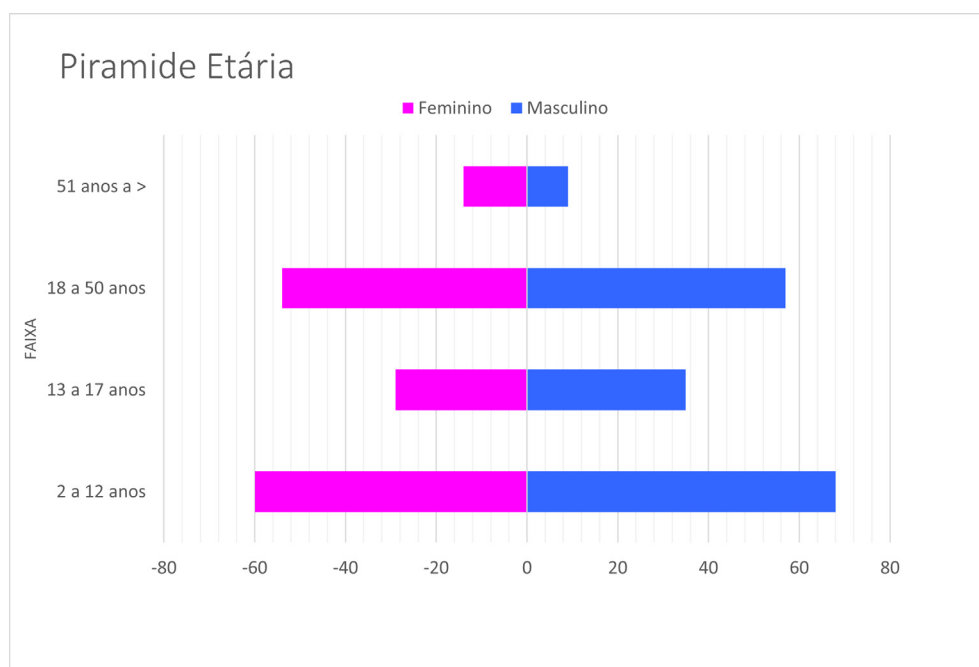


Figura 4: Pirâmide etária da Aldeia Sapukai

Fonte: Pedro Neves (2018)

Os dados populacionais que obtivemos a partir do diagnóstico sociocultural, contribuíram para uma melhor obtenção de dados. Através desses dados mais precisos, se estipulou um número de 15% da comunidade do qual deveríamos aplicar o questionário sociolinguístico, e para esses dados serem mais completos, dividimos esses 15% da comunidade proporcionalmente entre os *joapygua* e pelas faixas etárias.

DO DIAGNÓSTICO PARA O MATERIAL DIDÁTICO

Durante a descrição do desenvolvimento desse material didático, seguimos uma linha de princípios político-pedagógicos e teórico-metodológicos, propostos por Nobre (2016, p. 16-17):

I. Princípios Político-pedagógicos:

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

II. Princípios Teórico-metodológicos:

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

Em um primeiro momento, a cartografia estava sendo utilizada com o objetivo específico de promover uma radiografia da comunidade com vistas a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, mas durante o percurso, evoluiu de uma ferramenta de diagnóstico para um autêntico e dinâmico material didático interdisciplinar.

Utilizando os croquis feitos pelos alunos, foi realizada uma digitalização através do Programa do *Google Earth*, onde foram inseridas as demarcações dos *joapygua*, as localizações dos patriarcas e matriarcas e o levantamento populacional. Desse modo, o trabalho completou outro levantamento realizado anteriormente, pois se uniu aos dados de uma cartografia feita pelo OTSS que contém a localização e a demarcação das comunidades que pertencem ao Fórum de Comunidades Tradicionais situadas nas cidades de Angra dos Reis, Paraty e Ubatuba. A seguir na Figura 5, apresentamos o Mapa de Comunidades Tradicionais das regiões mencionadas.

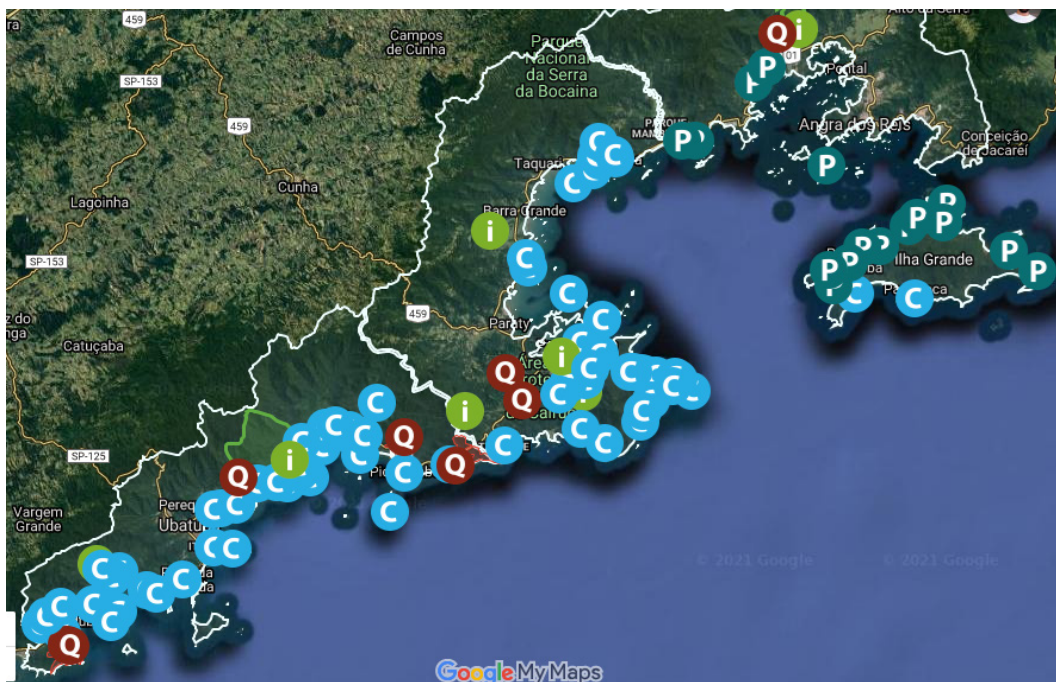


Figura 5: OTSS - Mapa de Comunidades Tradicionais
 Fonte: Site do OTSS. Disponível em: <https://www.otss.org.br/mapas>. Acesso em: jul. 2018.

OFICINA DE ÍCONES

O professor Lício Monteiro também integrante da equipe do Programa: “Escolas do Território”, ministrou a disciplina: “Reflexão Crítica de Geografia”, no Curso Magistério Indígena. Lecionou duas aulas constituídas dos seguintes conteúdos: Conceitos integradores de: “Paisagem” e “Território”; e Projeções Cartográficas. Na ocasião, ressaltou-se o trabalho com a interdisciplinaridade em Artes na confecção de ícones com os alunos. Essas atividades foram desenvolvidas da seguinte forma:

- Produção de um desenho de uma paisagem selecionada por eles mesmos, próxima à escola;
- Realização de uma Cartografia coletiva da escola utilizando os passos como medida para o exercício de escala;
- Os alunos foram separados em grupos e distribuídos 4 tipos de mapas para que fizessem análises seguindo um roteiro;
- Cada aluno selecionou os pontos da aldeia que mais lhes interessavam e confeccionaram os ícones para o registro no mapa;
- Com base nos mapas analisados, foram feitas demarcações similares pelos alunos sobre: áreas de manejo, sítio arqueológico e antigo local onde era a aldeia;
- Depois deu-se continuidade no tratamento das artes dos ícones produzidos pelos alunos, utilizando o site *Remove*⁸ para tornar os fundos das imagens transparentes e introduzi-los na plataforma do *Google Earth*. A seguir, na Figura 6, apresentamos os desenhos elaborados pelos estudantes.



Figura 6: Ícones confeccionados pelos alunos

Fonte: Curso Magistério Indígena. Relatório da Disciplina: Reflexão Crítica de Geografia (2018).

OFICINA DE FOTOGRAFIA

Para criação de um mapa digital, foi proposto aos jovens e adultos Guarani Mbya que fotografassem os pontos da Aldeia escolhidos por eles. Na plataforma do *Google Earth*, ao clicar nos ícones, se abre uma imagem apresentando as paisagens que os próprios estudantes Mbya fotografaram. Para isso, foi realizada uma Oficina de Fotografia para que os alunos fossem preparados para o manuseio do equipamento fotográfico e a maneira de fotografar, porém, os pontos escolhidos e de que forma a paisagem iria ser capturada, partiu da perspectiva dos próprios indígenas. A oportunidade de outros olhares sobre a comunidade, a partir das lentes das câmeras, possibilitou aos estudantes reflexões sobre o conceito de Território no sentido individual e comunitário.

A Oficina de Fotografia foi ministrada pela professora e fotógrafa Rita Rocha, sob a coordenação do Professor Domingos Nobre, junto aos bolsistas do PROEXT, PIBIC, Programa Licenciatura e colaboração da também professora Anna Vecchia. Essa atividade permitiu a realização de um trabalho interdisciplinar, posto que unimos Arte e Geografia na relação com as paisagens.

A professora Rita expôs, que nesta etapa, a oficina permitiu fazer um contraponto, em que os estudantes Mbya utilizando as técnicas básicas, exercitaram seu olhar em uma visão ampla e detalhada do território onde vivem e o que ele oferece, ressaltando que, o que para eles pode ser algo comum, é exatamente o que desperta o interesse para quem não pertence a comunidade. O aluno precisa desenvolver sensibilidade para fazer um registro fotográfico partindo do seu olhar de morador, um olhar que pode traduzir em fotografia o seu contexto histórico e cultural.

A Oficina constituiu-se em:

- Divisão em grupos de acordo com os *joapygua* e apresentação dos elementos básicos da fotografia: 1) Uso adequado da luz e sua importância; 2) Enquadramento com o uso da “regra dos três terços”; 3) Posicionamento adequado do fotógrafo com relação a distância focal; 4) Composição (princípios de Simetria, Regra dos Três Terços, Luz e Sombra, Profundidade de Campo, Padrões);
- Fotografias das paisagens nos *joapygua*;
- Seleção e edição das fotos produzidas pelos alunos e inserção no *Google Earth* de acordo com os ícones.

Nas figuras 7, 8 e 9 apresentamos as fotografias produzidas pelos estudantes Guarani.



Figura 7: Alunos praticando os elementos básicos da fotografia
Fonte: Relatório da Oficina de Fotografia (2018).



Figura 8: Fotos das moradias e famílias nos joapygua
Fonte: Relatório da Oficina de Fotografia na aldeia Sapukai (2018).

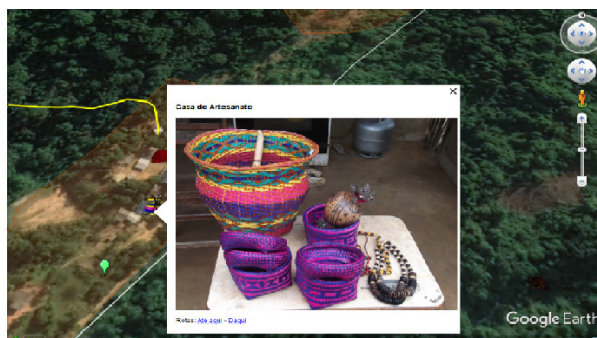
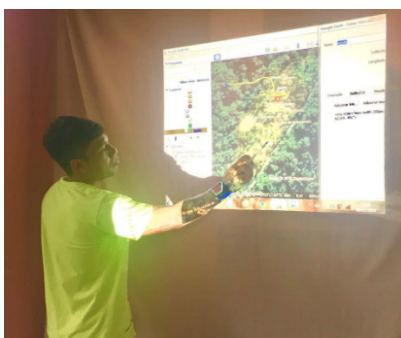


Figura 9: Seleção das fotos produzidas pelos alunos e a inclusão no programa *Google Earth*
Fonte: Relatório da Oficina de Fotografia na aldeia Sapukai (2018).

OFICINA DE LEGENDAS

Na disciplina Geografia, foi dada sequência às Oficinas de Cartografia e como atividade, foi organizado a elaboração de uma breve legenda para os ícones do mapa digital. A atividade tinha como finalidade possibilitar que os alunos exercitassem o bilinguismo na produção textual escrita em Guarani Mbya e Português. Para isso, os estudantes foram separados por duplas, nas quais eram responsáveis por criar o texto em língua guarani e traduzir para o português. A seguir na Figura 10, exibimos dois exemplos de textos produzidos: o primeiro na língua guarani e o segundo na língua portuguesa.

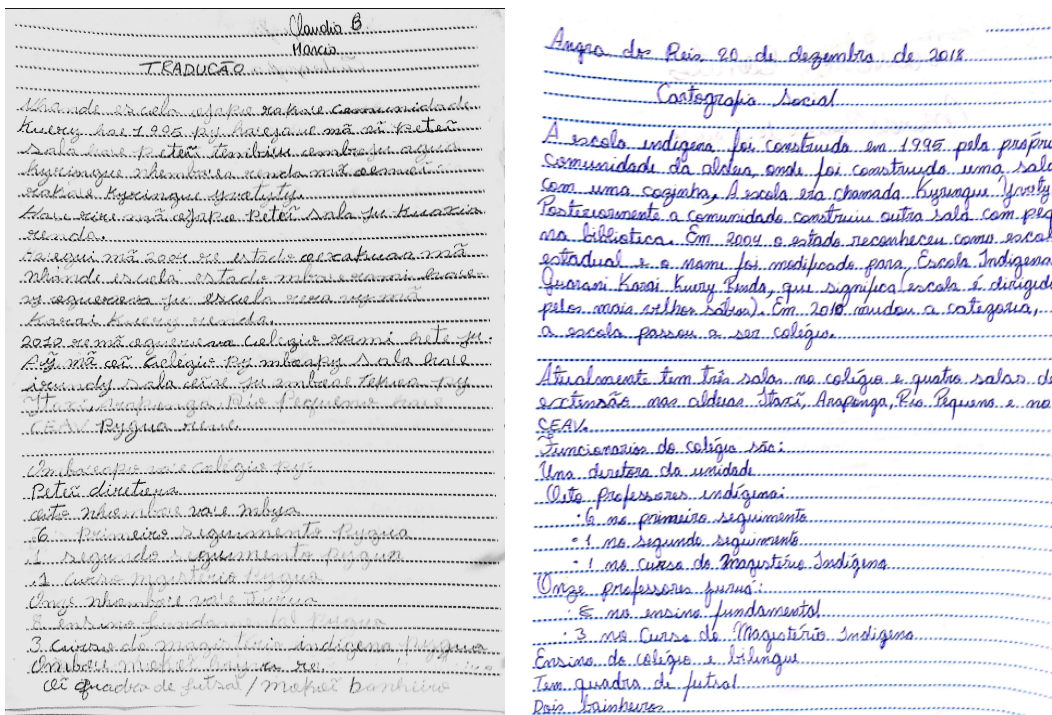


Figura 10: Legenda do ponto “Escola”
Fonte: Escolas do Território (2018).

Para continuação dessa atividade, contamos com o professor Guarani Algemiro Karai Mirim e o professor *jurua* Alexandre Mello, para dar tratamento textual às produções dos alunos. Os textos foram digitalizados em sua forma original; a proposta foi uma produção coletiva, utilizando os textos como base, fazendo pequenos acréscimos e utilizando-se dos erros ortográficos para fazer um diagnóstico sobre o nível de reflexão linguística que a turma se encontrava. Durante as aulas da disciplina de Língua Portuguesa, o professor retomou a produção dos textos e a tradução, porém, esse processo foi interrompido devido ao contexto da COVID-19, que obrigou a suspensão⁹ do Curso em 2020. A seguir, a Figura 11 mostra registros das aulas da disciplina de Língua Portuguesa no Curso Magistério Indígena, módulo IV.



Figura 11: Correção coletiva dos textos das legendas com o Prof. Alexandre
 Fonte: Arquivo pessoal de Pedro Neves (2019).

DIGITALIZAÇÃO NO CONTEXTO DA COVID-19

O ano de 2020 foi assolado pela Pandemia do novo Coronavírus e como medida preventiva o governo do estado do Rio de Janeiro publicou o Decreto Estadual nº 47.176 em 21 de julho 2020 para que as instituições educacionais suspendessem as aulas presenciais a fim de conter a propagação do vírus. Juntou-se a esse Decreto a Medida Provisória Nº 1.005, de 30 de setembro de 2020, em que a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) impediu acesso de não-indígenas, sem autorização, nas Terras Indígenas, por uma questão de maior vulnerabilidade desta população tradicional. Sob esse contexto pandêmico e de isolamento social, o curso de Magistério Indígena foi e está interrompido por tempo indeterminado, em consequência disso as oficinas de cartografia também foram paralisadas. Entretanto, pequenos avanços/ajustes foram feitos, como a digitalização de todo o material relacionado à Cartografia social para orientar o trabalho.

Pensando na problemática da desatualização dos conteúdos nos materiais didáticos, apresentou-se como solução “os mapas digitais e interativos”, via *Google My Maps*¹⁰, para que os estudantes de forma pedagógica, pudessem alimentar e atualizar a cartografia junto com os professores Guarani, ao longo do tempo. Foi feita uma revisão nos materiais produzidos pela comunidade e, dessa revisão, surgiu a iniciativa de digitalizar alguns desses materiais que se relacionavam com a Cartografia. Do livro “Tekoa Sapukai Nhandeyvy Re Nhanhangareko Aguã (2016)”¹¹, cuja produção contou com grande parte dos alunos que hoje estão no Curso de Magistério, aproveitamos os ícones de animais, árvores e críticas a ações de invasores que entram sem permissão nas terras da comunidade. Também foram utilizados alguns dos textos produzidos no livro, sendo aproveitados para as legendas desses mesmos ícones. A Figura 12, a seguir, mostra a partir de imagem o “resultado” desse processo.

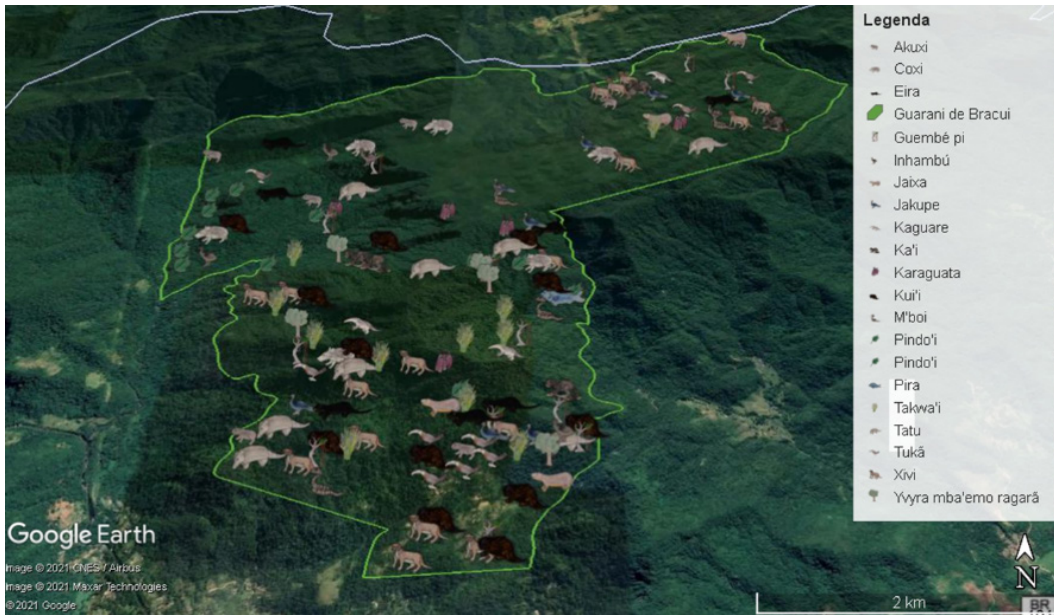


Figura 12: Pontos da cartografia Tekoa Sapukai Nhandeyvy re Nhannhangareko Aguã
 Fonte: Produzido por Pedro Neves (“Escolas do Território”) (2020).

Aproveitando a questão de resgate de outros materiais produzidos na comunidade, o Programa de Extensão “Escarlarização e Cultura Guarani Mbya Rumo à Universidade” desenvolveu diversos conteúdos audiovisuais bilingues, com as temáticas referentes as suas práticas culturais na comunidade. Então, associamos as temáticas das produções audiovisuais de acordo com o ícone que mais se aproximava do tema. A Figura 13 apresenta o conteúdo audiovisual introduzido nos ícones.



Figura 13: Conteúdo audiovisual introduzido nos ícones
 Fonte: Print Screen feito do Canal do Youtube “Educa Diversidade” e Google Maps. Disponível em: https://www.youtube.com/channel/UCM-UczqFXyxD01vubRSA_XA/videos. Acesso em: jun. 2020.

Para as próximas etapas de construção, a meta é orientar os alunos do Curso de Magistério Indígena, para que as próximas inserções de novas fotos, vídeos, textos etc., sejam feitas por eles, assim começarão a atualizar constantemente o mapa digital.

ALGUNS ENSINAMENTOS DA EXPERIÊNCIA EM DIÁLOGO

O território (*yvyrupa*) para os indígenas Guarani Mbya é um espaço fundamental para sua sobrevivência, um lugar onde podem estabelecer sua Tekoa o lugar onde é possível realizar o modo de ser Guarani. É nesse lugar que os Guarani mantêm seus costumes, educam suas crianças, mantêm sua religiosidade e língua. É no território que os povos indígenas fortalecem suas identidades culturais para seguirem resistindo de geração em geração. Inês Ladeira, observou a tekoa como “(..) a referência padrão para atribuírem valor as suas relações, incluindo as normas de convivência e sociabilidade e o modo de produção e de consumo que, por sua vez, definem um modo de uso do espaço” (LADEIRA, 2008, p. 135-36).

A construção de currículos diferenciados em comunidades indígenas, precisa incluir reflexões sobre essa territorialidade e os conhecimentos tradicionais de natureza geográfica dos povos. De acordo com o Referencial Curricular Nacional Para as Escolas Indígenas (1998, p. 228), “a Geografia ajuda a conhecer e a defender o território. Também é útil para compreender a economia da região e a economia de mercado, diferente da economia indígena, e para planejar os projetos econômicos que possam interessar”.

O processo de produção da Cartografia Social possibilitou aos alunos estudar seu próprio território. Com outro olhar sobre os espaços que lhes são comuns cotidianamente, puderam refletir sobre sua importância para a comunidade. A partir do mapa da aldeia, também puderam identificar as partes em que frequentemente são invadidas pelos não indígenas da região e, assim, debater soluções para o problema.

Conforme o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998), o mapa não precisa de língua para ser entendido. Ele tem uma linguagem que pode ser lida por diferentes sociedades do mundo. E os indígenas são bons cartógrafos, possuem mapas mentais complexos de suas aldeias e Terras Indígenas, e podem transformar estes mapas em linguagem cartográfica com facilidade, ao serem solicitados a desenvolverem a sua própria Geografia.

Nesse processo, apoiando-se em mapas mentais e na Arte, a partir de seus desenhos, os Guarani, através da elaboração das cartografias sociais, produziram conhecimento geográfico espacial sobre seu território numa perspectiva própria de seus conhecimentos tradicionais, de natureza geográfica, linguística e artística, que dialogam com nossos conhecimentos ocidentais e escolares.

A Cartografia Social se mostrou, assim, um rico material didático interdisciplinar e bilingue, posto que envolveu outras disciplinas como Arte, Língua Portuguesa e Língua Guarani. Como já foi mencionado anteriormente, para desenvolver a descrição escrita dos pontos da aldeia localizados no mapa, os alunos foram divididos em grupos. Cada um dos grupos, nas aulas de Língua Portuguesa, escreveu coletivamente pequenos textos em Português, que depois foram traduzidos para o Guarani. Esses pequenos textos explicavam cada ponto da comunidade no *Google Maps* a partir de suas próprias concepções de mundo e de espaço.

A Língua Guarani deve estar inserida em todas as atividades escolares realizadas. Nesse sentido, o registro textual dos pontos mais importantes da aldeia serem apresentados na língua materna no Google My Maps, contribuiu para que a língua ocupasse um lugar de prestígio, de status linguístico e de modernização. Como afirma D'Angelis (2005, p. 15): “a única forma de se opor, concretamente, ao desaparecimento de uma língua indígena é fazer frente, deliberadamente, à perda de espaços para a língua portuguesa, garantindo (ou criando), para a língua indígena funções e usos sociais relevantes e prestigiosos”.

Construir portadores de textos “prestigiosos” na língua vernácula é uma maneira de resistir os avanços da língua envolvente, pois, potencializar a escrita em língua indígena é uma das formas significativas, e, possivelmente, uma das mais eficazes, para uma política de resistência da língua indígena frente às pressões da língua oficial. É também um dos instrumentos mais eficazes de uma política indigenista de fortalecimento e modernização da língua indígena, imprescindível para sua sobrevivência futura (D' ANGELIS, 2005).

É importante levar em conta que os cursos de Magistério Indígena são espaços convenientes para a elaboração ou atualização dos PPPs das escolas das comunidades, visto que:

Geralmente os cursos de Magistério Indígena são frequentados por professores indígenas que estão em exercício nas escolas indígenas ou postulantes ao cargo. Daí se deduzir que tais cursos devem estar conectados com as práticas pedagógicas das escolas, com os PPPs das escolas, pois num curso de magistério se reflete sobre os conhecimentos escolares e sobre metodologias de como construí-los. Isso significa que no curso devem-se estudar metodologias de construção curricular, pois essa deve ser a principal tarefa dos professores na escola: produzir currículo – que são suas aulas reais (NOBRE, 2020, p. 130-31).

Por fim, apoiados em Nobre, Vecchia e Miranda (2020), compreendemos que todos esses processos apresentados anteriormente, como: Formação inicial com habilitação em Magistério Indígena, elaboração de propostas curriculares de ensino de Língua Guarani, produção de material didático bilíngue, diagnóstico sociocultural e diagnóstico sociolinguístico e, Cartografia Social digitalizada, confluem-se a produção real de currículo. Compreendemos o currículo como processo coletivo, histórico, lento, permeado por várias vozes e entrecortado de conflitos e disputas. Mas que pode se constituir em um espaço efetivo de diálogo entre saberes tradicionais e saberes escolares, desde que se construam metodologias participativas e propostas pedagógicas decoloniais adequadas de construção curricular, no âmbito de movimentos de reorientação curricular de caráter progressista.

TRADITIONAL KNOWLEDGE, SOCIAL CARTOGRAPHY AND CURRICULUM

Abstract: this article presents as an experience of construction of social cartography, elaborated with Guarani Mbya indigenous students of the Course of Medical Education with Habilitation in Indigenous Teaching, made possible reflections and opens others in perspective of dialogue between school knowledge and traditional knowledge about territory, language and culture. The course is carried out based on a Technical Cooperation Agreement

signed between the Secretary of State for Education of Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) and the Institute of Education of Angra dos Reis (IEAR) of the Fluminense Federal University (UFF). From the Social Mapping Offices for the curricular reorientation of the Guarani Karai Kuery Renda State Indigenous College (CIEGKKR), the Mbya students will build a digital material that promotes important reflections on the territory, as well as a rich interdisciplinary teaching material.

Keywords: *Indigenous. Culture. Social cartography. Courseware.*

CONOCIMIENTOS TRADICIONALES, CARTOGRAFÍA SOCIAL Y CURRÍCULO

Resumen: este artículo presenta como una experiencia de construcción de cartografía social, elaborada con estudiantes indígenas Guarani Mbya del Curso de Ensino Médio (Bachillerato) con Titulación en Magisterio Indígena, posibilitó reflexiones y otras miradas en perspectiva de diálogo entre saberes escolares y saberes tradicionales sobre territorio, lengua y cultura. El curso se realiza a partir de un Convenio de Cooperación Técnica firmado entre la Secretaría de Estado de Educación de Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) y el Instituto de Educación de Angra dos Reis - IEAR - de la Universidad Federal Fluminense (UFF). A partir de Talleres de Cartografía Social para la reorientación curricular del Colegio Indígena Estadual Guarani Karai Kuery Renda (CIEGKKR), los estudiantes Mbya construyeron un material digital que fomentó importantes reflexiones sobre el territorio, así como un rico material didáctico interdisciplinario.

Palabras clave: *Indígena. Cultura. Cartografía social. Material didáctico.*

Notas

- 1 Integram a equipe de professores do Curso, além dos autores deste texto que o coordenam: Augusto Lima, Renata Prado, Renata Bergo, William Ribeiro, Silvana Uhmman, Silmara Marton e Lício Monteiro do IEAR/UFF, além de professores especialistas em educação escolar indígena, convidados de outras Universidades do Estado: Anna Vecchia (Projeto Redes), Celso Sanches (UNIRIO), Mariana Paladino (FEUFF), Kelly Russo e Gabriela Barbosa (FEBF – UERJ), Iulik Farias (UFGD), Norielem Martins (SME-Angra dos Reis) e Marci Fileti (UFRJ).
- 2 Programa “Escolas do Território” desenvolvido pelo IEAR/UFF na Região Sul Fluminense, com escolas localizadas em territórios tradicionais de comunidades indígenas (numa parceria com a SEEDUC-RJ), caçaras e quilombolas (numa parceria com a SME de Paraty). Constitui-se de projetos de pesquisa, ensino e extensão.
- 3 Significa homem barbudo, todos os não indígenas, na língua Guarani Mbya.
- 4 Programa de Extensão Universitária.
- 5 Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica.
- 6 FOFA – Fortalezas, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças – é uma técnica de diagnóstico participativo muito utilizada na educação popular.
- 7 Joapygua – Núcleo de família extensa que se constitui a base da organização social dos Guarani Mbya.
- 8 Remova Fundos de Imagens. Disponível em: <https://www.remove.bg/pt-br>.
- 9 O Curso foi suspenso presencialmente, sendo impraticável um formato remoto, posto que os Guarani não possuem um adequado acesso a internet na aldeia e tampouco suficientes ferramentas tecnológicas (computadores, tablet, celulares etc.).
- 10 Ferramenta de Construção de mapas personalizados.

- 11 Livro produzido pela ACIMBRA, Gestão Territorial e Ambiental na Terra Indígena Guarani do Bracuí - Projeto GATI e Pesquisadores da Tekoa Sapukai. Título: Tekoa Sapukai Nhandeyvy re nhangangareko aguã: Gestão territorial e ambiental na Terra Indígena Guarani de Bracuí (2016).

Referências

- ACIBRA. PROJETO GATI & PESQUISADORES DA TEKOA SAPUKAI. *Tekoa Sapukai Nhandeyvy re nhangangareko aguã: gestão territorial e ambiental na Terra Indígena Guarani de Bracuí*. Brasília: Projeto GATI, 2016.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19 jun. 2022.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *Lei nº 9394/96*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 19 jun. 2022.
- BRASIL. *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- D'ANGELIS, W. Línguas Indígenas Precisam de Escritores? Como Formá-los? Campinas: Cefiel-IEL-UNICAMP, 2005.
- GORAYEB, A.; MEIRELES, J. *Cartografia social vem se consolidando como instrumento de defesa de direitos*. Rede Mobilizadores, 10 fev. 2014 Disponível em: <https://www.mobilizadores.org.br/entrevistas/cartografia-social-vem-se-consolidando-com-instrumento-de-defesa-de-direitos/>. Acessado em: 22 abr. 2021.
- HARLEY, B. *Mapas, saber e poder*: Confins, 5| 2009, 24 abril 2009. Disponível em: <http://confins.revues.org/index5724.html>. Acessado em: 8 abr. 2021.
- LADEIRA, M. I. *O caminhar sob a luz*. Dissertação (Mestrado) – PUC São Paulo, 2008. *Espaço geográfico Guarani-Mbya*. Significado, constituição e uso. Maringá, PR: Eduem; São Paulo: EDUSP, 2008.
- NOBRE, D. A Área de Linguagens nas Licenciaturas Interculturais Indígenas: Questões em Debate. A Produção de Materiais Didáticos e Paradidáticos na Área de Linguagens das Licenciaturas Interculturais Indígenas, p. 10-12, 2016.
- NOBRE, D. (org.). *Relatórios disciplina "Práticas Reflexivas" Módulo I – Tempo Escola. Curso de Ensino Médio com Habilitação em Magistério Indígena Guarani*. Universidade Federal Fluminense Instituto de Educação de Angra dos Reis – IEAR. 2018.
- NOBRE, D.; VECCHIA, A. B. Magistério Indígena Guarani Mbya no Rio de Janeiro: uma perspectiva decolonial de educação diferenciada. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 3, p. 599-622, 2019. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/38928>. ISSN: 2359-6856. Acesso em: 1 jun. 2020.
- NOBRE, D. *Currículos Diferenciados das Escolas Indígenas, Quilombolas e Caiçaras: Política e Metodologia*. Niterói, Brasil: Gráfica da UFF, 2019.
- NOBRE, D.; VECCHIA, A. B.; MIRANDA, C. Ensino de história na educação escolar indígena e seus conceitos integradores. *Transversos*, Rio de Janeiro, n. 18, p. 151-176, 2020. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos>. ISSN 2179-7528. DOI: 10.12957/transversos.2020.49768. Acesso em: 25 jun. 2020

NOBRE, D. *Cursos de Magistério e Fortalecimento de Línguas Indígenas: é possível?* “Experiências Brasileiras em Revitalização de Línguas Indígenas”, de D’Angelis, Wilmar & Nobre, Domingos (orgs.). Ed. Curt Nimuendaju. 2020.

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TUBINO, F. *La interculturalidad crítica latinoamericana como proyecto de justicia*. Revista Forum Historiae Iuris, 2019.

ZEPHIRO, K. A. *Processo de construção do currículo para/da educação escolar indígena no Rio de Janeiro: limites e aproximações de uma prática decolonial*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, Brasil, 2017.