

**FORMAÇÃO DOCENTE INDÍGENA EM PERSPECTIVA AUTOBIOGRÁFICA:  
MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS DE UMA PROFESSORA AVÁ-GUARANI NO  
TEKOHÁ OCOY**

**FORMACIÓN DOCENTE INDÍGENA EN PERSPECTIVA AUTOBIOGRÁFICA:  
MEMORIAS Y EXPERIENCIAS DE UNA MAESTRA AVÁ-GUARANÍ EN TEKOHÁ  
OCOY**

**INDIGENOUS TEACHER EDUCATION IN AN AUTOBIOGRAPHICAL  
PERSPECTIVE: MEMORIES AND EXPERIENCES OF AN AVÁ-GUARANI  
TEACHER IN TEKOHÁ OCOY**

*Elma Júlia Tataendy Martines<sup>1</sup>*

*Léia Aparecida Veiga<sup>2</sup>*

*Lorranne Gomes da Silva<sup>3</sup>*

**Resumo:** A partir da abordagem autobiográfica, este estudo analisa a trajetória formativa de uma professora indígena Avá-Guarani, residente na Terra Indígena Tekohá Ocoy, no estado do Paraná, desde a infância até a atuação docente no ensino de Geografia e na alfabetização em língua materna. Busca-se compreender quais saberes e experiências, adquiridos antes do ingresso no ensino superior, contribuíram para a construção de sua identidade profissional. Através da autobiografia permitiu resgatar memórias orais, práticas educativas tradicionais e vivências escolares, articulando conhecimentos ancestrais e científicos. Os resultados evidenciam que a formação docente indígena é um processo contínuo, enraizado na cultura, na língua, território e nas relações comunitárias, em diálogo com a educação escolar não indígena. Conclui-se que reconhecer e valorizar esses saberes é fundamental para fortalecer a educação diferenciada e a resistência cultural dos povos indígenas.

**Palavras-chave:** formação docente indígena; autobiografia; Avá-Guarani; saberes tradicionais.

**Resumen:** A partir de un enfoque autobiográfico, este estudio analiza la trayectoria formativa de una maestra indígena Avá-Guaraní, residente en la Tierra Indígena Tekohá Ocoy, Paraná, desde la infancia hasta su actuación docente en la enseñanza de Geografía y en la

<sup>1</sup> Graduanda em Geografia grau licenciatura pela Universidade Federal da Integração Latino-Americana/UNILA, professora da língua materna (Avá-Guarani) na escola Estadual Indígena Teko Nemoingo na Terra Indígena Tekohá Ocoy. ejt.martines.2020@aluno.unila.edu.br. Orcid.: <https://orcid.org/0009-0004-7756-9470>.

<sup>2</sup> Doutora em Geografia pela Universidade Estadual de Maringá/UEM. Professora no Programa de Pós-Graduação Em Educação (mestrado profissional) da Universidade Federal da Integração Latino-Americana/UNILA e no Programa de Pós-Graduação em Geografia (mestrado/doutorado) da Universidade Estadual de Londrina/UEL. e-mail: [leia.veiga@uel.br](mailto:leia.veiga@uel.br) e [leia.veiga@unila.edu.br](mailto:leia.veiga@unila.edu.br). Orcid.: <https://orcid.org/0000-0002-7870-293X>.

<sup>3</sup> Dra em Geografia pela Universidade Federal de Goiás. Professora da Universidade Estadual de Goiás (UEG), campus Cora Coralina, cidade de Goiás, no curso de graduação em Geografia; Mestrado em Geografia (PPGEO) e Mestrado em Ambiente e Sociedade (PPGAS), no Câmpus Sudoeste, Goiás, Brasil. E-mail: [lorranne.silva@ueg.br](mailto:lorranne.silva@ueg.br), ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3760-3705>.

alfabetización en lengua materna. Se busca comprender qué saberes y experiencias, adquiridos antes del ingreso a la educación superior, contribuyeron a la construcción de su identidad profesional. El método (auto) biográfico permitió rescatar memorias orales, prácticas educativas tradicionales y vivencias escolares, articulando conocimientos ancestrales y científicos. Los resultados muestran que la formación docente indígena es un proceso continuo, enraizado en la cultura, la lengua y las relaciones comunitarias, en diálogo con la educación escolar no indígena. Se concluye que reconocer y valorar estos saberes es fundamental para fortalecer la educación diferenciada y la resistencia cultural de los pueblos indígenas.

**Palabras clave:** formación docente indígena; autobiografía; Avá-Guaraní; saberes tradicionales.

**Abstract:** Using an autobiographical approach, this study analyzes the educational trajectory of an Avá-Guarani Indigenous teacher from the Tekohá Ocoy Indigenous Land, Paraná, from childhood to her current role teaching Geography and literacy in her mother tongue. The research seeks to understand which knowledge and experiences, acquired prior to entering higher education, contributed to the construction of her professional identity. The (auto) biographical method allowed for the recovery of oral memories, traditional educational practices, and school experiences, articulating ancestral and scientific knowledge. The findings show that Indigenous teacher education is a continuous process, rooted in culture, language, and community relationships, in dialogue with non-Indigenous schooling. It concludes that recognizing and valuing these forms of knowledge is essential to strengthening differentiated education and the cultural resistance of Indigenous peoples.

**Keywords:** indigenous teacher education; autobiography; Avá-Guarani; traditional knowledge.

## INTRODUÇÃO

A formação docente indígena, especialmente quando analisada a partir de narrativas autobiográficas, revela processos de aprendizagem que ultrapassam os limites da educação formal, articulando memórias, práticas culturais e saberes ancestrais. Ao narrar sua própria trajetória, a professora indígena Avá-Guarani protagonista deste estudo insere-se não apenas como objeto, mas também como sujeito da pesquisa, tecendo uma reflexão crítica sobre os caminhos que a conduziram desde a infância no Tekohá Ocoy, no oeste do Paraná, até sua atuação como educadora na área de Geografia e alfabetizadora em língua materna.

A abordagem autobiográfica permite compreender a formação docente como um processo histórico-cultural situado, no qual a experiência individual se entrelaça às transformações sociais, às políticas públicas de Educação Escolar Indígena e à resistência cultural dos povos originários. Nessa perspectiva, o ato de narrar-se não é apenas um

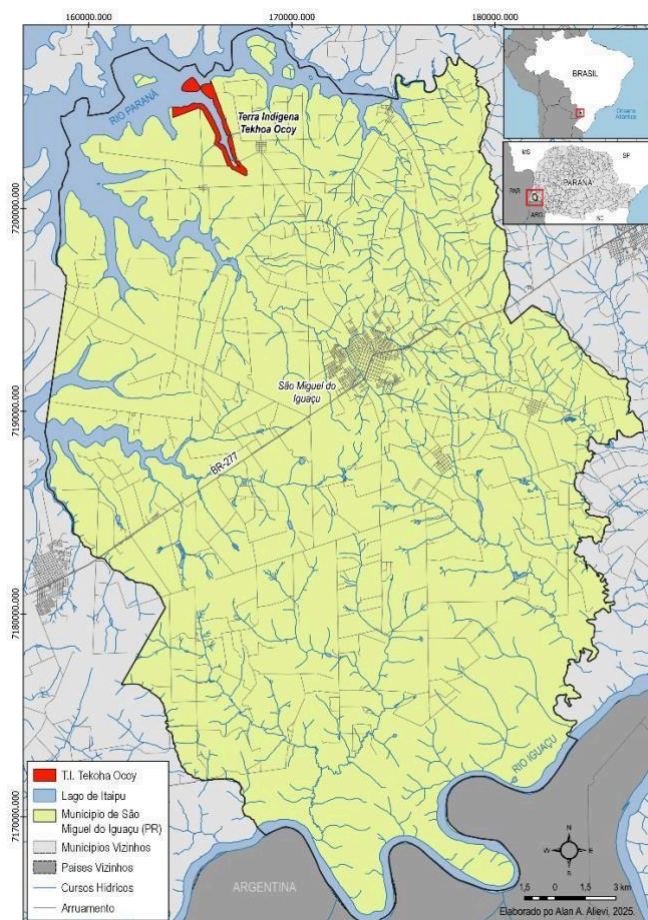
exercício de memória pessoal, mas também um gesto político e pedagógico, capaz de fortalecer a identidade profissional e reafirmar a importância da língua e da cultura Avá-Guarani no contexto escolar.

Este estudo parte da premissa de que a valorização dos saberes indígenas e de suas práticas educativas tradicionais ancestrais constitui elemento central para a construção de uma educação diferenciada, intercultural, interdisciplinar, multilíngue e decolonial. Ao revisitar as experiências vividas antes do ingresso no ensino superior, busca-se evidenciar como a formação inicial de professores indígenas é marcada por um diálogo constante entre conhecimentos coletivos comunitários e acadêmicos, sustentando práticas pedagógicas que respondem às demandas e especificidades culturais de seu povo.

### **TERRA INDÍGENA *TEKOHÁ OCOY***

A Terra Indígena (TI) *Tekohá Ocoy*, está localizada no município de São Miguel do Iguaçu, Paraná, a aproximadamente 75 km de Foz do Iguaçu, como mostra o mapa 01:

**Figura 1 - Mapa 1**



Fonte: IBGE, 2015. Elaborado por Alan Alves Alievi, 2025

É habitada pelo povo Avá-Guarani e constitui um espaço territorial, cultural e espiritual de profunda relevância para a manutenção dos modos de vida tradicionais. O termo *Tekohá*, em guarani, significa “lugar onde se é”, remetendo à noção de território como espaço de vida, sociabilidade e espiritualidade, onde a relação com a terra é indissociável da identidade coletiva. Para os Avá-Guarani, o Ocoy não é apenas um lugar físico, mas um espaço de memória, pertencimento e reprodução cultural, no qual se entrelaçam práticas cotidianas, saberes ancestrais e relações comunitárias.

Nesse contexto, a educação é concebida de maneira ampla, iniciando-se no seio familiar e estendendo-se a toda a comunidade. Pais, avós e avôs e demais membros do *Tekohá* participam ativamente da formação das crianças, ensinando através da oralidade, da observação e da vivência coletiva. Essa prática, conhecida como Educação Tradicional

Indígena, permite que a criança cresça inserida em um ambiente de aprendizagem contínua, onde o brincar, o conviver e o aprender são dimensões integradas da vida.

A escola indígena, nesse contexto, atua como complemento à educação tradicional, desempenhando um papel fundamental na alfabetização bilíngue – em Avá-Guarani e em português – e na mediação de conhecimentos oriundos tanto do universo indígena quanto do não indígena. Assim, a formação de professores no contexto do *Tekohá Ocoy* é um processo permanente, que ocorre na relação entre saberes comunitários e saberes acadêmicos, fortalecendo a identidade cultural e promovendo o diálogo intercultural.

Inspirada por Paulo Freire (1991), compreende-se que “ninguém nasce professor” e que o educador se forma de modo contínuo na prática e na reflexão sobre essa prática, “ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde...Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática” (Freire, 1991, p. 58).

A trajetória da professora indígena Avá-Guarani que protagoniza este estudo revela essa construção processual: desde a infância no *Tekohá Ocoy*, passando pela escola básica, pela graduação em Geografia na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), até a atuação na alfabetização em língua materna, sua formação docente esteve sempre entrelaçada às experiências vividas no território e às vivências escolares.

Para os povos indígenas, não há separação entre o conhecimento ancestral, ensinado oralmente pelos mais idosos, e os conhecimentos científicos produzidos por não indígenas; ambos são valorizados. A partir das narrativas da autora principal, sobre sua convivência cotidiana no território *Tekohá Ocoy*, percebe-se que sua formação docente se construiu ao longo da vida, enquanto filha, mãe, estudante e professora na escola indígena, articulando saberes tradicionais e acadêmicos.

Um momento marcante em sua escolarização foi a diferença percebida entre aulas ministradas por professores Avá-Guarani e não indígenas, experiência que influenciou sua prática docente e a reflexão coletiva com as coautoras. A pesquisa utilizou o método autobiográfico para resgatar saberes, experiências e relações significativas na formação docente, entendida como um processo que se inicia antes da graduação e se constrói na prática cotidiana (Portugal, 2013).

Dessa forma, a trajetória da autora principal evidencia que a formação docente no contexto indígena é um processo contínuo, que integra experiências de vida, saberes

tradicionais e conhecimentos acadêmicos. A valorização do diálogo entre diferentes formas de conhecimento, aliado à reflexão sobre a própria prática, mostra que ser professor (a) não se resume à obtenção de um diploma, mas envolve o aprendizado constante, a escuta atenta e a mediação entre mundos culturais distintos.

## A EDUCAÇÃO NO TERRITÓRIO OCOY EM SÃO MIGUEL DO IGUAÇÚ/PR

Para entender o ato de EDUCAR na cultura dos povos indígenas, é necessário antes de tudo, conforme discutido por Freire (1978), a adoção de uma práxis libertadora para ‘descolonizar as mentes’, por meio do reconhecimento e legitimação dos saberes culturais desse povo. Para o referido autor, trata-se de reconhecer a condição de SER dos povos indígenas e que o saber e a história devem emanar deles mesmos, valorizando assim o que lhes foi negado pela modernidade ocidental.

Educação para os povos indígenas é no sentido amplo das relações entre seres humanos e demais seres presentes na Terra, incluso o planeta. Nas palavras de Krenak (2020, p. 13-14), é partir de uma outra cosmovisão, que traz a ideia central de que “[...] nós humanos [não] somos separados dessa entidade, a natureza”, educar-se “[...] não é você incidir sobre o corpo da Terra, mas é você estar equalizado com o corpo da Terra, viver, com inteligência, nesse organismo que também é inteligente, fazendo essa dança”. É neste sentido que optamos por trazer nesta parte do texto a Educação a partir da nossa cultura Avá Guarani, no território Ocoy, tendo por base a história vivida pela autora principal com uso da técnica da memória oral.

Segundo a autora principal a experiência que viveu (e ainda vivi) no coletivo do *Ocoy* e também nos diálogos realizados com os mais velhos da comunidade, revelam formas de pensar a educação desde a infância, em uma perspectiva de que o ser humano não encontra-se separado dos demais seres da natureza. Isso porque a criança indígena é educada a conviver com as pessoas e vivenciar o ambiente de forma integralizada, de modo que a criança mesmo se perceba como parte do ambiente, explorando o minuciosamente para que possa conviver de uma forma integradora e humanizada.

Na sociedade indígena, conforme narrado a educação que a criança recebe da sua comunidade é que o material ou tudo que ela precisa para viver está na própria natureza. Ela aprende a partir daquilo que ele está vendo, aquilo que ela explora e também utilizam. Isso



porque a educação indígena não é algo que ocorre de uma vez, mas sim um processo. Entre os povos indígenas a criança ela é apenas uma criança, não pode se outra coisa, não pode ter preocupação em ser adulto ou querer ser um adulto, cabe a ela a convivência extremamente aquele momento que está vivendo.

Na comunidade indígena, a criança participa de todos os espaços, porque para o povo indígena tudo é educativo desde as ações individuais até aquelas realizadas como um todo na sociedade indígena. Então, nesse sentido, os indígenas entendem que:

- Os pais são guardiões e protetores de todos, estando a todo momento cuidando da criança, seja durante as tarefas seja nos momentos de lazer;
- O cacique que o líder da comunidade tem a preocupação também em educar;
- O sábio que é o Líder religioso tem a mesma preocupação da criança na educação na saúde;
- Tio e tia têm a mesma preocupação, de educar os sobrinhos/as; Irmãos maiores que cuidam tem a mesma preocupação pela criança.

Todo/as no território indígena estão sempre observando o que as crianças estão fazendo no ambiente, ajudando assim a educar. Há momentos considerados coletivos em termos de envolver as crianças. Um deles seriam a conversa no entorno da fogueira, que o sábio senta e conta histórias (*Mombe'u yma*) ao redor de um fogo para as crianças, elas ficam em círculo ouvindo atentamente a história do sábio, em um momento de atenção, concentração e conhecimento.

Outra estratégia educativa consiste no ato da mãe chamar o filho, colocá-lo no colo para catar piolho. No fundo a mãe objetiva dar um bom conselho dizendo como ela deve ser, como ela deve brincar e ao mesmo tempo faz um carinho bem gostoso no/a filho/a. Nesse momento a mãe está exercendo o papel de educadora porque na cultura é uma forma de ser ensinado com calma e carinho. Há também os momentos das práticas, nos quais os pais levam as crianças para pescar, elas aprendem a pescar ao observar como os adultos pescam e aos poucos vão praticado. Esses são momentos de alegria das crianças e ao mesmo tempo de aprendizado.

Além desses momentos, a criança indígena precisa de espaço para brincar e assim crescer de forma saudável mentalmente e fisicamente. E os jogos indígenas têm sido estratégias fundamentais nesse processo (figura 2).

**Figura 2** - Em destaque brincadeiras realizadas com as crianças indígenas no território *Ocoy*

Foto: A autora principal, 2024.

As brincadeiras mais praticadas no território *Ocoy* são: Peteca, Arrancar a mandioca, Corrida do Saci e Olha Jeka (quadro 1).

**Quadro 1** - Brincadeiras realizadas durante a infância no território *Ocoy*

Brincadeira da Peteca	Brincadeira de Arrancar a Mandioca
A peteca tradicionalmente é confeccionada com palha seca de milho e penas naturais de aves. De origem indígena-brasileira, a peteca, do tupi Pé teka, significa “bater com as mãos, golpear”. O objetivo é tocar na peteca e não deixá-la cair no chão. Se isso acontecer, a pessoa que deixou cair fica fora de jogo. Assim, ganha quem conseguir tocar e não deixar cair no chão durante a partida.	Uma criança se senta no chão e agarra um tronco ou poste com os dois braços. Esse será a primeira mata da mandioca e as outras se seguram às crianças da frente da mesma maneira, enfileiradas. O desafio é que uma das crianças, de pé, tente arrancar todas as mandiocas, esse será o dono da roça, isto é, os outros jogadores, de sua posição. Aqui, vale tudo: força, estratégia e até cócegas.
Corrida do saci	Olha jeka: Panela quebrada
Número de participantes: 2 no mínimo Objetivos: alcançar a linha de chegada corrida do Saci é uma brincadeira de apostar corrida, divertida que estimula a coordenação e o equilíbrio de resistência	Objetivo: Essa brincadeira muito divertida que estimula a coordenação e o equilíbrio de resistência força e desafiam os jogadores a atravessarem um trecho e deixar a panela sem quebrar. Uma criança se abaixa e



força e desafia os jogadores a atravessarem um trecho demarcado em um pé só. Ganha quem for mais longe sem usar os dois pés e sem trocar de perna no meio do caminho!	coloca os braços entre as pernas e outra duas crianças segura pelos braços de cada lado e leva como uma panela de duas alças. Colocar com cuidado no chão, se a criança cair sentada e quebrar a panela.
---	--

Fonte: Memória oral da autora principal, 2024. Org. As autoras, 2025.

Essa convivência com a família, familiares e demais sujeitos indígenas contribui para a educação da criança em um sentido amplo, preparando-a também para o momento da escolarização.

### **MEMÓRIAS DA INFÂNCIA AOS TEMPOS DE ESCOLARIZAÇÃO NA TERRA INDÍGENA *TEKOHA OCOY***

Desde que nasceu, a autora principal sempre viveu na Terra Indígena. A cultura e as tradições do seu povo são parte essencial da sua identidade. A educação é um aspecto fundamental em sua trajetória.

Na infância o aprendizado ocorreu junto de sua família. Desde pequena já via seus pais fazerem as tarefas de casa, como por exemplo a construção de casas de madeira e os filhos ajudavam com pequenas ações. A mãe era responsável pelas tarefas domésticas. A autora principal e seus irmão aprendiam com os pais nas tarefas cotidianas em casa e na casa da avó. Mas também havia muitos momentos de diversão e brincadeiras.

A autora principal lembra-se de que terminar os deveres em sua casa, deslocava-se para a casa de sua avó e brincava com os primos/as. Brincavam com jogos que os adultos os ensinavam, como de peteca, que feita de palhas de milho. O milho era colhido na roça pela avó e as crianças, sendo utilizado para fazer a sopa de milho e depois com as plahas do milho, a avó os ensinava a fazer a peteca para brincarem juntos. Sempre nas brincadeiras indígenas crianças e adultos estavam todos juntos, ninguém ficava de fora. E se a brincadeira ficasse entediante, juntos decidiam ir para o lago tomar banho, primos e primas, quem sabia nadar ensinava os outros a nadarem.

Quando anoitecia a sua avó fazia um salgado chamado chipa<sup>4</sup>, que o povo Avá-Guarani aprendeu com os indígenas antepassados. Enquanto a avó fazia o salgado, ia

<sup>4</sup> Chipa é um salgado semelhante ao pão de queijo, típico da culinária paraguaia.

ensinando os ingredientes e após sovar a massa, as crianças recebiam uma quantidade da massa e com as mãos faziam um círculo com a massa para, em seguida, fritar. Depois de tudo pronto, as crianças sentavam-se ao redor da avó e ouviam histórias indígenas que aconteceram no passado. Nesse momento a autora principal assevera que para o seu povo essas histórias não se tratam de contos ou lendas, mas sim de acontecimentos reais.

Era um momento muito acolhedor e de aprendizado, no qual as crianças ouviam histórias sobre a água, o sol, a floresta, mas sua avó sempre reforçava que todos os seres e elementos da natureza tem seus donos e tudo que fossem tocar tinham que pedir permissão a eles. Com a permissão pode-se pegar, tocar e agradecer também algumas coisas dadas pela natureza. As histórias os ensinaram a ter respeito pela natureza e que tudo para os indígenas é sagrado.

As suas memórias orais evidenciam que foi educada em um processo envolvente e divertido nas brincadeiras indígenas. Tendo em paralelo os ensinamentos de seus pais e familiares, que me intruíam por meio de histórias indígenas, brincadeiras e atividades do dia a dia. Eles usavam jogos, músicas e cantos conversas informais para tornar o aprendizado mais significativo.

Em se tratando da escola não indígena, no passado, conforme narrado pela autora principal, a escolarização em na aldeia era bastante limitada. A educação formal se estendia apenas até o quinto ano. Após isso, era necessário ir para a cidade para continuar os estudos, o que trazia muitos desafios. Os estudantes indígenas enfrentavam dificuldades, como a falta de materiais escolares, uniformes e a escassez de transporte, o que tornava a continuidade da educação complicada.

A criação do Colégio Estadual Indígena Teko Ñemoingo foi um marco para a comunidade *Ocoy*. E, desde então, os estudantes podem cursar desde os anos iniciais até o terceiro ano do Ensino Médio na própria aldeia, o que facilita o acesso à educação e valoriza a cultura indígena.

A autora principal iniciou sua jornada educacional na aldeia com 4 ou 5 anos; sendo alfabetizada no pré I e II em língua portuguesa e na língua materna Avá-Guarani, com sua tia que era a professora na fase da educação infantil.

A alfabetização na língua materna e na língua não indígena ocorreu, portanto, em um ambiente escolar. As aulas eram compostas por atividades de desenhos e brincadeiras indígenas, nas quais aprendíamos as letras do alfabeto das línguas portuguesa e materna por

meio de músicas e desenhos. Os professores eram não indígenas e indígenas incentivadores, utilizando livros ilustrados e jogos educativos para ensinar conforme a nossa realidade.

O processo de continuidade da alfabetização no Ensino Fundamental I foi aprofundado no reconhecimento das letras, seguido pela formação de palavras. As leituras e voz alta eram comuns e ajudavam a desenvolver a compreensão da língua. Conforme destacado pela autora principal, havia momentos em que a classe se reunia para contar histórias, o que tornava a aprendizagem mais interativa. Cada conquista, como ler uma frase ou escrever uma palavra corretamente, era celebrada, o que tornava o processo motivador.

Nos anos iniciais, os professores eram não indígenas, mas tentavam incluir a língua indígena no currículo, embora as aulas ocorressem sempre na língua portuguesa. Lembra-se de que a turma participava de brincadeiras, desenhavam e coloriam. Mas, o seu aprendizado era dificultado pelo fato de não entender plenamente a língua portuguesa. Sempre havia dúvidas no momento de se comunicar com as professoras, e por não se expressar bem na língua portuguesa sempre fazia o que estava no quadro, e não perguntava mesmo estando com dúvidas.

Isso gerou uma inquietação na autora principal após adulta: como uma criança que não conhece uma língua nova foi colocada em uma sala com uma professora não indígena? Lembra-se que era muito difícil e ficava confusa nos momentos de executar as atividades. Como forma de resolver o problema, ela observava os colegas e tentava fazer igual, mas muitas vezes fazia somente por fazer, sem compreender.

A continuidade de seus estudos no Ensino Fundamental II (6 ao 9 ano) ocorreu na escola indígena estadual recém inaugurada. A autora principal relata o espaço escolar como um ambiente especial, pois não só enfatizava a língua materna e as tradições da cultura indígena, mas também integrava conteúdo da educação formal.

A abordagem educacional era bastante enriquecedora. As aulas intercalavam o aprendizado de disciplinas tradicionais, como matemática, ciências e história, com o respeito e a valorização das culturais do *Ocoy*. Os “saberes ancestrais” eram integrados ao currículo, o que permitia ao estudantes indígenas ampliar o entendimento do passado e a importância de preservá-lo. As atividades práticas, como oficinas de arte, música e histórias orais, eram comuns e reforçavam a conexão com a cultura Avá-Guarani. Havia também momentos de discussão sobre as interações com o mundo fora da nossa comunidade, abordando temas como cidadania, direitos e a importância do diálogo cultural. Essas experiências fortaleceram

a sua identidade e a prepararam para viver em um mundo que é cada vez mais interconectado, ao mesmo tempo em que lhe permitia valorizar e praticar as tradições da sua ancestralidade.

Enquanto estudante, a autora principal sentia que os professores tentavam adaptar os conteúdos à realidade indígena para facilitar o aprendizado, sendo que algumas práticas eram parecidas com a educação não indígena. O desafio era conseguir encontrar um equilíbrio entre as duas realidades.

No Ensino Médio, diferentemente do que havia vivenciado até então, as aulas passaram a ser excessivamente expositivas. No Ensino Médio, não havia espaço para opinião própria; os estudantes eram ensinados a conviverem na sociedade não indígena. As aulas sempre reforçavam a importância de se preparar para o mercado de trabalho. A exceção foi uma professora que criava espaços de diálogos em sala de aula e discutia sobre a importância de conviver como indígenas na sociedade, mostrando que tínhamos a mesma capacidade dos não indígenas.

Conforme o tempo foi passando, a autora principal foi entendendo que esse ensino voltado para o mercado de trabalho trazia consigo a ideia de que um indígena ao terminar o ensino básico, deveria sair da aldeia para trabalhar. E, que, os professores nas aulas ao enfocarem tanto as necessidades de aprendermos a nos comunicar com não indígenas e aprender como viver com eles na cidade, esqueceram que aqueles estudantes eram indígenas e que apresentavam dificuldades mesmo na própria língua materna.

Ou seja, a alfabetização ao ter o ensino em língua portuguesa e língua materna, sem o olhar pedagógico para as especificidades de cada alfabetização em um contexto indígena, acabou não resultando em um aprendizado qualitativo e ficou muito claro que nenhuma das duas formas de comunicação foi apreendida plenamente pela autora principal, pois a mesma (assim como outros estudantes) avançou ano a ano na escola, em meio a mistura de línguas, sempre com muita dificuldade nas disciplinas.

Além disso, ao se preocuparem a ensinar a viver na sociedade não indígena, também esqueceram de reforçar para o aluno indígena que ele é uma pessoa indígena que deve valorizar os seus conhecimentos, e que vivemos em uma sociedade ainda pautada no preconceito para com os povos indígenas e, portanto, despreparada para recebê-lo e que a vida na cidade pode ser cruel ao ponto de fazer com que estudantes desistam da universidade ou que não consigam se manter no trabalho não indígena.

Apesar das dificuldades e de trocas constantes de professores, alguns docentes se mantiveram na escola. A educação indígena é diferenciada, e percebe-se na realidade do território *Ocoy* que os alunos têm mais dificuldade com o português, mesmo sendo alfabetizados.

Em meio as essas dificuldades no aprendizado escolar (oralidade, leitura e escrita) de duas línguas, a autora afirma que com o tempo, entendeu que não precisava se adaptar somente ao sistema não indígena, mas que tinha capacidades e habilidades próprias. E, assim, atingir um nível de formação na faculdade se tornou um objetivo, mas muitos indígenas enfrentam dificuldades para seguir em frente devido à pressão para se adequar.

## **A VIVÊNCIA COMO PROFESSORA DE ALFABETIZAÇÃO NA LÍNGUA MÃE E NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Ao narrar a sua vivencia como professora na escola indigena no territorio *Ocoy*, a autora principal iniciou dizendo que desde jovem, sempre teve uma preocupação com o ensino e a forma como as culturas e as línguas são transmitidas às novas gerações. Essa reflexão me leva a perceber a importância não apenas do domínio da língua materna, mas do entendimento profundo do que ela representa. E que se faz necessário o entendimento de que a língua indígena não deve ser vista apenas como mais uma disciplina no currículo escolar, mas sim como uma ferramenta vital de resistência cultural, identidade e conexão com as raízes.

Mas tem percebido que, muitas vezes nas escolas indígenas, a língua indígena é tratada como uma matéria com menos valor em relação a outras disciplinas. Essa visão reducionista ignora o papel essencial que a língua desempenha na formação da identidade de uma pessoa. Para os povos indígenas, dominar sua língua materna significa muito mais do que aprender a ler e escrever; trata-se de entender a sua cultura, a sua história e a sua maneira de ver o mundo. Isso inclui o conhecimento sobre as tradições ancestrais, como a fabricação de artesanatos, danças, festas e rituais que são parte integrante da vivência da comunidade.

Como professora de língua materna, a autora principal sente a responsabilidade de levar seus alunos a construir não apenas o conteúdo linguístico, mas também os valores culturais que sustentam a identidade do povo Avá-Guarani. Acredita ser fundamental que os alunos compreendam quem são, que se sintam orgulhosos de sua herança e que carreguem

esse conhecimento adiante. O ensino da língua indígena deve ser holístico, abrangendo aspectos não apenas acadêmicos, mas também espirituais e emocionais, reforçando a conexão com lugares sagrados, como o *OPY* (termo que indica casa de reza e espaço de diálogo com nossos deuses) e como *ÑANDERU*.

Ensiná-los sobre a importância desses lugares, bem como a prática do canto e das tradições orais, é fundamental para que nunca esqueçam suas raízes. A oralidade foi o meio pelo qual nossos antepassados transmitiram seu saber, e muitas dessas histórias e ensinamentos foram perdidos ao longo do tempo. Por isso, é vital que hoje utilizemos recursos como livros, anotações e registros, permitindo que os alunos possam ouvir, escrever e refletir sobre o que aprendem. Isso não apenas valida o conhecimento ancestral, mas também empodera as crianças para que participem ativamente na preservação de sua cultura.

Quando os alunos compreendem a relevância de sua língua e cultura, eles se tornam agentes de mudança dentro de suas comunidades. Eles aprendem a importância de se comunicar com respeito, conhecendo as particularidades de seus modos de vida e valores. Dessa forma, um educador não é apenas um transmissor de conhecimento, ele se torna um guardião de culturas, um mediador entre as tradições do passado e as novas gerações.

Assim, o papel como educadora indígena é garantir que as tradições continuem a prosperar nas mentes e corações das crianças, proporcionando a elas não só as ferramentas para a leitura e escrita, mas também uma rica compreensão de sua identidade. As aulas de alfabetização em língua materna envolvem muito da realidade vivenciada no território Ocoy, como por exemplo, produção de colares (figura 3).

**Figura 3** - Em destaque atividade de construção de colar com as crianças da alfabetização



Foto: A autora principal, 2024.



Essa jornada de aprendizado deve ser uma colaboração entre a escola e a comunidade, onde os pais e avós sempre têm um papel crucial. Juntos, formamos uma rede de suporte que garante que o conhecimento e a cultura indígena não se percam, mas continuem a ser um poderoso legado.

A preservação da língua e da cultura indígenas é uma responsabilidade coletiva, e é o papel de uma professora indígena contribuir para que essa herança não apenas sobreviva, mas floresça nas vidas das futuras gerações também.

A experiência com professora indígena ao dar aula em uma escola indígena é marcada por uma profunda conexão de cada um a sua identidade e cultura. Ao entrar na escola, o aluno sente uma mistura de orgulho e tranquilidade, pois terá aulas com uma professora indígena. Dentro da sala aula cada atividade é realizada repleta de significados e ensinamentos que ressoam com seus entendimentos (JEIKUA`A MBA`E REPA OJE`E HA MBA`EPA).

Nas aulas de língua materna a autora afirma que procura deixar o ambiente acolhedor e tem trabalhado sistematicamente com as histórias e hábitos da comunidade *Ocoy*. O aluno é incentivado a expressar sua língua materna primeiro e depois se em português, que é fundamental para fortalecer sua identidade cultural na linguagem. A felicidade surge quando eles percebem que suas histórias e tradições são reconhecidas e valorizadas por eles próprias independente de quem seja. É ali que eles aprendem sobre os costumes e realidade, criando um espaço de pertencimento e respeito ao outro.

Quando se trata de ensinar Geografia, a autora principal afirma que tem buscado trabalhar com conhecimentos indígenas e não indígenas apreendidos na faculdade de Geografia. Para trabalhar localização tem utilizado primeiramente as histórias contadas por sua avó Irma Takua Nhendu Almeida (JARÝI), sobre como os indígenas se localizavam nas florestas. E também ensina que outra forma de localização é o pôr e o nascer do sol, como para se localizar nas direções leste, oeste, sul, norte (em língua portuguesa) mas, que para os indígenas eram chamados de outro nome Leste: *kuarahy Resêgotyo*, Oeste: *Kuarahy reikegotyo*, Norte: *Kuarahy mbyte Yvateokotyo*, Sul: *kuarahy mbyte yguytyo*. Esse tipo de localização conta a sábia Irma que era usado bastante para localizar os outros Tekohas (Comunidades/territórios) de outras etnias e também de outras Tekohas (Comunidades/territórios) da mesma etnia.

Ainda em se tratando de localização, outra forma de antigamente também era as estrelas como, por exemplo: Cruzeiro do sul (*mbyja Ko`ê*) ela conta que quando os caçadores

em certas temporadas de caça esperavam essa estrela aparecer para dar o início da jornada da caça de certos animais e que muitas vezes segue a direção dessa estrela mata adentro para ter uma boa caça.

Ao utilizar inúmeras histórias produzidas e reproduzidas oralmente na comunidade indígena, o contexto de sala de aula se torna ainda mais enriquecedor para trabalhar a localização.

O professor sendo indígena pode incorporar elementos da cultura local e da vivência dos alunos em suas aulas, tornando o aprendizado mais significativo e visível aos olhos. Ao discutir a geografia do local onde vivem com eles, podem ser trabalhadas as características do território, os rios, montanhas e florestas. Os alunos não só aprendem sobre o espaço físico, mas também sobre a relação espiritual e cultural que suas comunidades têm com a terra e natureza.

Há momentos que são realizados trabalhos de campo no próprio território indígena, para explorar a biodiversidade local, ajudando-os a perceber como suas práticas tradicionais estão interligadas com o meio ambiente da aldeia e da cidade. Ao observar esta relação entre os seres humanos e a natureza, os alunos compreendem que seus conhecimentos ancestrais têm um valor enorme e que sua voz é importante nas discussões sobre o planejamento e a preservação do território em que vivemos e viveremos.

As aulas de geografia ainda abarcam atividades como a confecção de mapas que representem os espaços não indígenas, mas também indígenas, representando áreas de prática tradicional, como plantações, locais sagrados e áreas de caça. Isso não só aproxima os alunos ao conteúdo estudado como fortalece a prática de contar histórias, um aspecto essencial da cultura indígena.

Durante as aulas, a felicidade é visível nos rostos dos alunos quando compartilham suas experiências e aprendem com os outros. Acredito que, a partir dessas aulas, o ambiente da escola torna-se mais colaborativo e o respeito mútuo cria uma experiência educacional rica e significativa para o indígena e não indígena. Assim, a escola indígena se transforma em um lugar onde a geografia não é apenas um estudo do espaço lugar ou território distante do indígena, mas um conhecimento com potencial de conectar passado e presente, velando assim o futuro, ao respeitar e valorizar a sabedoria.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A trajetória da professora indígena Avá-Guarani, analisada neste estudo, revela a complexidade e a profundidade da formação docente em contextos indígenas, enfatizando que este processo é contínuo e indissociável das experiências culturais, sociais e históricas dos povos originários. Desde a infância no *Tekohá Ocoy*, a autora narra como os saberes adquiridos nas relações familiares e nas práticas comunitárias moldaram sua identidade enquanto educadora e sua visão de mundo.

A pesquisa evidencia que a educação escolar indígena é um fenômeno que transcende o espaço escolar, incorporando práticas de ensino e aprendizagem que são profundamente enraizadas nas tradições e na oralidade. Como aponta Krenak (2020), a educação indígena deve ser compreendida a partir de uma cosmovisão que reconhece a interdependência entre os seres humanos e a natureza, promovendo uma aprendizagem integral que respeite a diversidade cultural e a sabedoria ancestral. Nesse sentido, a formação docente não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve um processo de ressignificação e valorização dos saberes tradicionais.

Os desafios enfrentados pela professora durante sua escolarização formal, revelam a necessidade urgente de uma abordagem pedagógica que não apenas inclua a língua materna, mas também valorize a cultura Avá-Guarani como um componente central no processo educativo. A inserção de conteúdos que dialoguem com as experiências e realidades dos estudantes é fundamental para a construção de uma educação que seja verdadeiramente inclusiva e transformadora. Autores como Freire (1991) sustentam que a educação deve ser um ato de liberdade e um espaço de diálogo, onde o conhecimento é construído coletivamente e respeita as identidades culturais dos alunos.

Além disso, a experiência da professora na universidade representa uma oportunidade de expansão de horizontes e aquisição de novas ferramentas para fortalecer sua prática docente. O contato com o saber acadêmico, quando combinado com os saberes ancestrais, permite a construção de uma pedagogia crítica e contextualizada, capaz de enfrentar as desigualdades históricas e sociais que permeiam a educação escolar indígena.

Este estudo, portanto, reafirma a importância de políticas educacionais que respeitem e integrem os saberes indígenas em suas múltiplas dimensões, promovendo uma educação intercultural que empodere os povos indígenas a viverem plenamente sua cultura, território e identidade. A formação docente indígena emerge, assim, como um caminho essencial para a

resistência cultural e para a construção de um futuro mais justo e inclusivo, onde as vozes e histórias dos povos originários sejam reconhecidas e valorizadas.

Em conclusão, a trajetória da professora Avá-Guarani não é apenas uma narrativa de superação, mas um poderoso testemunho da importância de uma educação que dialoga com a cultura, território, língua e a identidade de seu povo, garantindo que as futuras gerações possam continuar a construir e a viver suas tradições com orgulho e autonomia.

## REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.p. 58.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné Bissau**: registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

PORTUGAL, Jussara Fraga. **“Quem é da roça é formiga!”**: histórias de vida, itinerâncias formativas e profissionais de professores de Geografia de escolas rurais. 2013. 352 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC. Departamento de Educação. Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Salvador, 2013.

SILVA DE JESUS, Renata da.; MOURA, Terciana Vidal. Autobiografia e saberes docentes: refletindo sobre a formação. **Anais VII CIPA...** VII Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica UFMT – Cuiabá – 17 a 20/07/2016.

KRENAK, Ailton. **Caminhos para a cultura do Bem Viver** Organização de Bruno Maia. Brasil: Cultura do Bem Viver, 2020. (eBook).