



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS  
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM GEOGRAFIA**

**FRANCIELI DE OLIVEIRA MEIRA**

**O PAPEL DA ESCOLA NA (RE)AFIRMAÇÃO DA GEOGRAFIA DO POVO  
TERENA EM MATO GROSSO DO SUL**

DOURADOS – MS  
2022

**FRANCIELI DE OLIVEIRA MEIRA**

**O PAPEL DA ESCOLA NA (RE)AFIRMAÇÃO DA GEOGRAFIA DO POVO  
TERENA EM MATO GROSSO DO SUL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Geografia, Nível de Doutorado, da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), como requisito para a obtenção do título de Doutora em Geografia

Orientadora: Professora Dra. Flaviana Gasparotti Nunes

Linha de Pesquisa: Espaço e reprodução social: práticas e representações

Área de concentração em Produção do Espaço Regional e Fronteira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

M514p Meira, Francieli De Oliveira

O papel da escola na (re)afirmação da geografia do povo Terena em Mato Grosso do Sul  
[recurso eletrônico] / Francieli De Oliveira Meira. -- 2022.

Arquivo em formato pdf.

Orientador: Flaviana Gasparotti Nunes.

Tese (Doutorado em Geografia)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2022.

Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:

<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Geografia Terena. 2. Educação Escolar Indígena. 3. Jeito de ser Terena. 4. Resistência. I.  
Nunes, Flaviana Gasparotti. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

**FRANCIELI DE OLIVEIRA MEIRA**

**O PAPEL DA ESCOLA NA (RE)AFIRMAÇÃO DA GEOGRAFIA DO POVO  
TERENA EM MATO GROSSO DO SUL**

**TESE DE DOUTORADO**

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Professora Dra. Flaviana Gaparotti Nunes  
Presidente e Orientadora  
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

---

Professor Dr. Antonio Hilario Aguilera Urquiza  
Membro Titular  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

---

Professora Dra. Beatriz dos Santos Landa  
Membro Titular  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

---

Professora Dra. Juliana Grasiéli Bueno Mota  
Membro Titular  
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

---

Professora Dra. Noêmia dos Santos Pereira Moura  
Membro Titular  
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

**Aprovada em 16 de dezembro de 2022.**

## AGRADECIMENTOS

Após quatros anos de estudo intenso para o desenvolvimento desta Tese, quero agradecer àqueles que contribuíram no transcorrer da caminhada para que o trabalho fosse realizado.

Primeiramente agradeço a Deus por me conceder a oportunidade e me dar forças para concluir esta Tese.

À Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD, em especial à professora Dra. Flaviana Gasparotti Nunes, pela constante disponibilidade e pelo profissionalismo em me orientar durante o desenvolvimento deste trabalho.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPES, pela concessão da bolsa de estudos nos anos finais do curso de Doutorado.

Aos membros da banca de qualificação, professores Antonio Hilario Aguilera Urquiza e Juliana Grasiéli Bueno Mota, pela disponibilidade e pelas contribuições que foram fundamentais para continuidade e conclusão da pesquisa.

Agradeço ao povo Terena das Terras Indígenas de Nioaque, Aldeinha e Taunay-Ipegue, em especial, a diretores, coordenadores, professores e estudantes das escolas indígenas, pela contribuição fundamental para a realização desta pesquisa de Tese.

Aos colegas e aos amigos que, de diferentes formas, contribuíram no percurso de desenvolvimento desta pesquisa: à Joyce, pelas intermináveis discussões sobre nossas pesquisas de doutorado; ao Paulo Baltazar, pelas explicações sobre o povo Terena - suas contribuições foram fundamentais; à Neuryellen, pela companhia nas viagens para as Aldeias e pelo companheirismo; ao Hugo Raphael e à Cássia Julita (nossos laços de amizade são fortes e sempre me proporcionam uma companhia agradável).

Devo um agradecimento especial à minha família: aos meus pais Mário Célio Meira e Elza de Oliveira Meira, pelo imenso amor e pela compreensão sobre as minhas ausências; aos meus irmãos, Selma e Marcos, pelo companheirismo e pela amizade.

Agradeço aos companheiros de caminhada no Programa de Pós-Graduação em Geografia, que propiciaram momentos produtivos, divertidos e cooperaram direta e indiretamente para que este trabalho fosse concluído.

*Calou-se mais uma voz Terena  
Vítima da doença do branco  
Não daquela que o mundo teme  
Mas da ignorância imposta desde os tempos do tronco  
Tu até tentou tapar teus ouvidos  
Mas a voz dela era bonita demais  
A voz terena, indígena silenciada  
Pelas vozes graves e roucas dos generais  
Servia uma canção de paz em sua ceia  
Pregava Itukó 'Oviti de sua maneira  
Seguia do branco a religião alheia  
Mas jamais virou as costas para sua Aldeia  
Terena queria tentar te entender sem destruir  
E por mais que eu tente, Terena  
Tem sempre alguém de minha gente pequena  
Que de tua tradição tenta transgredir  
Mas talvez um dia, Terena, essa gente sem pena  
Ouça seu cantar ancestral, sua etnia resistência  
E abram suas mentes de eterna quarentena  
Para ouvir tua voz, tímida, mas que transforma tribo em tendência  
Terena foi tua voz  
Terena foi tua tribo  
Terena foi tua luta  
Terena é tua essa terra.*

(Poema de Leonardo de Castro, em memória à Tiza Tati, professora Terena vítima da Covid-19 em 2020).

## RESUMO

Esta tese teve como principal objetivo analisar, a partir de ações desenvolvidas em escolas de Aldeias Terena nos municípios de Anastácio, Aquidauana e Nioaque, no estado de Mato Grosso do Sul, como se constitui uma Geografia do povo Terena na relação entre a escola e os conhecimentos tradicionais. Destacamos a luta travada pelos Terena para construir uma educação escolar desvinculada de práticas coloniais de assimilação e de descaracterização desse povo e que promova diálogos interculturais entre os conhecimentos de diferentes culturas e concepções de mundo. Procuramos apresentar e analisar ações desenvolvidas por estudantes e professores no cotidiano das escolas indígenas das Aldeias Aldeinha, Bananal e Brejão, com o propósito de compreender como se constitui uma Geografia Terena, que se manifesta nos espaços escolares das Aldeias, por meio dos significados dos elementos culturais, das narrativas tradicionais, da temporalidade, da organização espacial das Aldeias, das territorialidades, da religiosidade e da resistência frente às imposições do Estado. No que concerne à metodologia da pesquisa, procuramos conhecer, aprender e acompanhar o cotidiano e a realidade das três escolas e dos eventos promovidos pelo povo Terena em contextos socioespaciais distintos, nos quais constatamos elementos de uma Geografia Terena nas escolas: Escola Estadual Indígena Guilhermina da Silva, Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Professor Domingos Verissimo Marcos - *Mihin* e Escola Municipal Indígena Professor Eugênio de Souza; realizamos aplicação de formulários a estudantes, professores e lideranças das Aldeias, além das pesquisas em sites oficiais e bibliografias específicas para levantamento de dados e informações qualitativas e quantitativas sobre os povos indígenas do Mato Grosso do Sul e, em específico, sobre o povo Terena. Nessa perspectiva, atribuímos à Geografia Terena e ao Jeito de Ser Terena a forma diferente desse povo de ver, compreender e dar significado ao mundo, que se contrapõe ao pensamento hegemônico ocidental. Concluimos que, nas relações entre a escola e o Jeito de Ser Terena, reafirma-se uma Geografia Terena, presente nas ações e nas temporalidades dessa instituição.

**Palavras-chave:** Geografia Terena. Educação Escolar Indígena. Jeito de Ser Terena. Resistência.

## ABSTRACT

The main objective of this thesis was to analyze how the geography of the Terena people is constituted in the relation between school and traditional knowledge, through interventions developed in schools in Terena villages in the municipalities of Anastácio, Aquidauana and Nioaque, in the state of Mato Grosso do Sul. We highlight the struggle of the Terena people for a schooling that breaks away from the colonial practices of assimilation and mischaracterization of this people and promotes intercultural dialogue between the knowledge of different cultures and worldviews. We seek to present and analyze the actions developed by students and teachers in the daily life of the indigenous schools in the villages of Aldeinha, Bananal and Brejão, in order to understand how Terena geography is constituted, manifested in the schoolrooms of the villages through the meanings of cultural elements, traditional narratives, temporality, spatial organization of the villages, territorialities, religiosity and resistance to the impositions of the state. Regarding the research methodology, we have tried to know, learn and follow the daily life and reality of the three schools and the events promoted by the Terena people in different social and spatial contexts, finding elements of a Terena geography in the schools: Guilhermina da Silva Indigenous State School, Professor Domingos Verissimo Marcos Indigenous State High School - *Mihin* and Professor Eugênio de Souza Indigenous Municipal School; we filled out forms with students, teachers and leaders of the villages, in addition to researching official websites and specific bibliographies to collect data and qualitative and quantitative information about the indigenous peoples of Mato Grosso do Sul and, in particular, the Terena people. From this perspective, we attribute to the geography and Way of life of the Terena that this people see, understand, and give meaning to the world in a different way that is contrary to hegemonic Western thinking. We conclude that in the relation between the school and the Terena Way of life, there is a Terena geography in the actions and temporalities of this institution.

**Keywords:** Terena Geography. Indigenous Schooling. Terena Way of life. Resistance.

## RESUMEN

Esta tesis tuvo como principal objetivo analizar, a partir de acciones desarrolladas en las escuelas de aldeas Terena en los municipios de Anastácio, Aquidauana y Nioaque, en el estado de Mato Grosso do Sul, cómo se constituye una geografía del pueblo Terena en la relación entre la escuela y los conocimientos tradicionales. Destacamos la lucha librada por los Terena para construir una educación escolar desvinculada de las prácticas coloniales de asimilación y descaracterización de este pueblo y que promueva diálogos interculturales entre los conocimientos de diferentes culturas y concepciones del mundo. Buscamos presentar y analizar acciones desarrolladas por estudiantes y profesores en el cotidiano de las escuelas indígenas de las aldeas Aldeinha, Bananal y Brejão, con el propósito de comprender cómo se constituye una geografía Terena, que se manifiesta en los espacios escolares de las aldeas, a través de los significados de los elementos culturales, las narrativas tradicionales, la temporalidad, la organización espacial de las aldeas, territorialidad, religiosidad y resistencia a las imposiciones del Estado. Con respecto a metodología de la investigación se buscó conocer, aprender y acompañar la cotidianidad y realidad de las tres escuelas y los eventos promovidos por el pueblo Terena en diferentes contextos socioespaciales, donde encontramos elementos de una geografía Terena en las escuelas: Escuela Estadual Indígena Guilhermina da Silva, Escuela Estadual Secundaria Indígena Profesor Domingos Verissimo Marcos - MIHIN y Escuela Municipal Indígena Profesor Eugênio de Souza; aplicamos formularios a estudiantes, profesores y líderes de aldeas, además de investigaciones en sitios web oficiales y bibliografías específicas para levantamiento de datos e informaciones cualitativas y cuantitativas sobre los pueblos indígenas de Mato Grosso do Sul y, en específico, el pueblo Terena. En esta perspectiva, atribuimos a la geografía Terena y al modo de ser Terena, la forma diferente de este pueblo mirar, comprender y dar sentido al mundo, que se opone al pensamiento hegemónico occidental. Concluimos que en las relaciones entre la escuela y el modo de ser Terena, se reafirma una geografía Terena, presente en las acciones y temporalidades de esta institución.

**Palabras-clave:** Geografía Terena. Educación Escolar Indígena. Modo de ser Terena. Resistencia.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Mapa das terras indígenas Terena no Mato Grosso do Sul .....	39
<b>Figura 2:</b> Ritual Kadiwéu de reconhecimento a uma liderança Terena .....	46
<b>Figura 3:</b> Mapa dos municípios de Aquidauana, Anastácio, Nioaque e terras indígenas .....	59
<b>Figura 4:</b> Localização de Aldeinha em Anastácio/MS .....	63
<b>Figura 5:</b> Acesso à Aldeia Bananal .....	68
<b>Figura 6:</b> Acesso à Aldeia Brejão em Nioaque/MS .....	72
<b>Figura 7:</b> Mapa dos Territórios Etnoeducacionais do Mato Grosso do Sul .....	79
<b>Figura 8:</b> Lançamento da Coletânea Atividades em Língua Escrita Terena .....	82
<b>Figura 9:</b> Desenhos elaborados por estudantes indígenas (Livro 1 – Saberes Terena) .....	85
<b>Figura 10:</b> Cartaz de divulgação do 1º Seminário da Língua Terena .....	100
<b>Figura 11:</b> Escola Estadual Indígena Guilhermina da Silva .....	105
<b>Figura 12:</b> Escola E. Indígena de EM Professor Domingos Verissimo Marcos - <i>Mihin</i> .....	108
<b>Figura 13:</b> Escola Municipal Indígena Professor Eugênio de Souza .....	111
<b>Figura 14:</b> Metades endogâmicas dos Terena .....	132
<b>Figura 15:</b> Terra Indígena de Nioaque .....	139
<b>Figura 16:</b> Eventos nas Aldeias Terena .....	145
<b>Figura 17:</b> Estudantes da E. M. Indígena Professor Eugenio de Souza aprendendo sobre plantio .....	149
<b>Figura 18:</b> Crianças Terena de Aldeinha ilustram chamas que queimam o Pantanal .....	153
<b>Figura 19:</b> Desenhos da Ema elaborados por alunas do 6º ano da EE Indígena Guilhermina da Silva .....	155
<b>Figura 20:</b> Desenhos elaborados por alunos do 6º ano da EE Indígena Guilhermina da Silva .....	157
<b>Figura 21:</b> Desenho elaborado por estudantes da EE Indígena Guilhermina da Silva .....	160
<b>Figura 22:</b> Calendário Terena da Aldeia Brejão .....	162
<b>Figura 23:</b> Calendário Terena da Aldeia Bananal .....	163
<b>Figura 24:</b> Cartaz elaborado por estudantes da Escola Marcos <i>Mihin</i> .....	166
<b>Figura 25:</b> Fotos do evento Gincana Indígena na Aldeia Aldeinha .....	167

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> Conjunturas históricas de territorialização do Povo Terena.....	44
<b>Tabela 2:</b> Território Etnoeducacional Povos do Pantanal e escolas indígenas por município	80
<b>Tabela 3:</b> Quantitativo de estudantes das escolas indígenas que responderam aos formulários de pesquisa .....	102

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Terras indígenas e Aldeias Terena no estado de Mato Grosso do Sul.....	36
<b>Quadro 2:</b> Localidades indígenas recenseáveis em Mato Grosso do Sul – 2019 (IBGE).....	38
<b>Quadro 3:</b> Agrupamentos Terena em áreas urbanas no Mato Grosso do Sul .....	41
<b>Quadro 4:</b> Escola Indígena em Anastácio/MS .....	41
<b>Quadro 5:</b> Escolas Indígenas em Aquidauana/MS .....	61
<b>Quadro 6:</b> Escola Indígena em Nioaque/MS .....	41
<b>Quadro 7:</b> Núcleos dos Saberes Indígenas na Escola no estado de Mato Grosso do Sul .....	76
<b>Quadro 8:</b> Depoimentos dos estudantes obtidos por meio de formulários .....	115
<b>Quadro 9:</b> Respostas dos estudantes referentes à preferência por professores .....	119
<b>Quadro 10:</b> Narrativa Terena .....	128

## LISTA DE SIGLAS

**APIB** – Articulação dos Povos Indígenas do Brasil

**BR** – Brasil

**CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**CEB** – Câmara de Educação Básica

**CF** – Constituição Federal

**CIMI** – Conselho Indigenista Missionário

**CNE** – Conselho Nacional de Educação

**COVID-19** – Coronavírus

**DOE** – Diário Oficial do Estado

**E.E.I.** – Escola Estadual Indígena

**ECO – 92** – Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento

**EE** – Escola Estadual

**EF** – Ensino Fundamental

**EJA** – Educação de Jovens e Adultos

**EM** – Ensino Médio

**EM** – Escola Municipal

**FAIND** – Faculdade Intercultural Indígena

**FUNAI** – Fundação Nacional do Índio

**FUNASA** – Fundação Nacional de Saúde

**GATI** – Gestão Ambiental de Terras Indígenas

**IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**IDEB** – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

**IES** – Instituição de Educação Superior

**INPE** – Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**LDBEN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**MEC** – Ministério da Educação e Cultura

**MPF** – Ministério Público Federal

**MS** – Mato Grosso do Sul

**MT** – Mato Grosso

**ONGS** – Organização Não Governamental

**ONU** – Organização das Nações Unidas

**PIBID** – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

**PNGATI** – Política Nacional de Gestão Ambiental de Terras Indígenas

**PNTEE** – Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais

**PPP** – Projeto Político Pedagógico

**PROLIND** – Programa de Licenciaturas Interculturais Indígenas

**RCNEI** – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas

**SECAD** – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade

**SECADI** – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

**SED/MS** – Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul

**SESAI** – Secretaria Especial de Saúde Indígena

**SPI** – O Serviço de Proteção aos Índios

**SPILTN** – Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais

**TCC** – Trabalho de Conclusão de Curso

**TEE** – Territórios Etnoeducacionais

**TI** – Terra Indígena

**UCDB** – Universidade Católica Dom Bosco

**UEMS** – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

**UFGD** – Universidade Federal da Grande Dourados

**UFMS** – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

**USP** – Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>CAPÍTULO I - A TERRITORIALIZAÇÃO DOS TERENA EM MATO GROSSO DO SUL E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA .....</b>	<b>35</b>
1.1 – A etnia Terena, a cultura e a história de luta pelo território .....	35
1.2 – Os Terena nos municípios de Anastácio, Aquidauana, Nioaque e a educação escolar indígena .....	58
1.2.1- Aldeinha –Anastácio/MS .....	62
1.2.2 – Aldeia Bananal – Aquidauana/MS .....	67
1.2.3 – Aldeia Brejão – Nioaque/MS .....	71
1.2.4 –Ação Saberes Indígenas na Escola: os saberes Terena e a produção de material didático para alfabetização na língua materna .....	75
<b>CAPÍTULO II - A APROPRIAÇÃO DA ESCOLA PELOS TERENA: A BUSCA PELA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA ESPECÍFICA, DIFERENCIADA E INTERCULTURAL.....</b>	<b>89</b>
2.1 – Apontamentos em defesa da escola .....	89
2.2 – Educação Escolar Indígena e as escolas pesquisadas nas Aldeias Terena de Aldeinha, Bananal e Brejão .....	94
2.2.1 - Escola Estadual Indígena Guilhermina da Silva .....	104
2.2.2 - Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Professor Domingos Verissimo Marcos - <i>Mihin</i> .....	107
2.2.3 – Escola Municipal Indígena Professor Eugênio de Souza.....	110
2.2.4 – A escola e a cultura Terena a partir da percepção dos estudantes indígenas .	112
<b>CAPÍTULO III - GEOGRAFIA DA SOCIEDADE TERENA E SEUS DESDOBRAMENTOS NO CONTEXTO ESCOLAR .....</b>	<b>122</b>
3.1 - O mito das dualidades Terena: a divisão endogâmica entre <i>Xumono</i> e <i>Sukirikiono</i> .....	122
3.2 – O “Jeito de Ser Terena” e suas reflexões nas escolas indígenas: diálogo intercultural com as sociedades não indígenas .....	134

3.3 - As práticas escolares indígenas interculturais: Geografia ou geografias? Quantas geografias coexistem nos diferentes contextos culturais e escolares? ..... 141

**CONCLUSÃO..... 176**

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS ..... 180**

**APÊNDICES..... 187**

**ANEXOS ..... 192**

## **INTRODUÇÃO**

### **SOBRE QUEM E SOBRE QUAIS LUGARES ESCREVO?**

Sempre fui questionada, durante o desenvolvimento desta pesquisa, sobre “por que escrever sobre os Terena?”. Esta pergunta tem me acompanhado durante todo o percurso de pesquisa desde o período de desenvolvimento da dissertação do mestrado até a pesquisa de doutorado. Era como se minhas respostas fossem insuficientes e não preenchessem as lacunas e os questionamentos permanecessem abertos exigindo uma resposta definitiva. Percebi, durante os estudos que, para muitas pessoas, é difícil compreender o que leva uma mulher branca, filha de camponeses, ter interesse em desenvolver pesquisas sobre indígenas Terena.

Em uma tentativa de responder parte desses questionamentos, é necessário falar um pouco sobre a trajetória que me levou a pesquisar o povo Terena no Mato Grosso do Sul. Os meus primeiros contatos com os indígenas Terena ocorreram ainda na minha infância, em decorrência de minha origem como moradora no Assentamento Colônia Conceição no município de Nioaque/MS, onde passei toda a minha infância e a minha adolescência.

O município de Nioaque possuiu uma expressiva população rural dividida em camponeses distribuídos em oito assentamentos, quatro comunidades quilombolas e uma população indígena Terena que está distribuída em quatro Aldeias. O meu contato com os Terena ocorreu a partir de uma escola do campo, sediada em um assentamento e que também possui extensões em outros assentamentos e na Aldeia indígena Brejão em Nioaque.

Como todo estudante camponês nos finais dos anos de 1990, passei por muitas dificuldades para ter acesso à educação escolar: a falta de escola, a falta de infraestrutura, a falta de transporte escolar, a falta de professores e outras problemáticas que eram comuns para a população rural camponesa e indígena no final da década de 1990 no município de Nioaque/MS. É uma atitude comum entre moradores da zona rural dos assentamentos creditar à escola a missão de “melhoria de vida” no que diz respeito ao acesso a recursos materiais adequados para a sobrevivência.

As inquietações sobre a instituição escolar começam a surgir desde esse período em que vivenciava a escola como estudante; era difícil, para mim, conseguir compreender o descaso com que estudantes indígenas e das escolas do campo eram tratados e tinham que enfrentar tantas dificuldades para conseguir ter acesso à educação escolar. Com o passar dos anos, esses questionamentos a respeito da escola foram aumentando, principalmente referentes às escolas do campo e indígenas.

Durante a minha graduação em Licenciatura em Geografia, já comecei a realizar as primeiras pesquisas sobre Ensino de Geografia por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID e no Trabalho de Conclusão de Curso – TCC. Nesse período, as pesquisas não estavam voltadas a escolas indígenas e escolas do campo.

Quando iniciei o curso de pós-graduação da Universidade Federal da Grande Dourados, ainda como aluna especial, com o objetivo de ingresso no mestrado, tive contato com trabalhos de pesquisa sobre educação escolar indígena entre os Guarani. Assim, por já conhecer o povo Terena e ter um interesse em particular sobre pesquisas voltadas a instituições escolares, de uma forma geral, esse foi o fator que me impulsionou a pesquisar a Educação Escolar Indígena nas comunidades Terena, em especial no município de Nioaque e, posteriormente, em Anastácio e Aquidauana.

O povo Terena sempre se destacou na luta por uma escola diferenciada que viesse atender às necessidades dos indígenas das Aldeias, historicamente enfrentando imposições por parte dos colonizadores e descasos com a falta de infraestrutura mínima para o funcionamento de uma escola. Para os Terena, em Mato Grosso do Sul, é no final da década de 1990 que começam a se destacar e surgir as primeiras escolas com nomenclaturas indígenas e com ensaios para uma educação escolar específica e diferenciada, rompendo com uma escola imposta que trazia para as Aldeias várias formas de proibições no que se refere às manifestações culturais do povo Terena, ao uso da língua materna e ao direito de a comunidade gerir a escola.

É comum, entre os Terena dos municípios onde essa etnia atualmente habita, ouvir relatos orais de que a escola era um lugar de imposições, uma violência epistemológica e de extermínio cultural em que os estudantes eram proibidos de falar o seu próprio idioma no espaço escolar, sendo que a recusa em obedecer a tais imposições levava a punições como castigos e registros, o que, conseqüentemente, resultava na fuga e no abandono escolar por parte das crianças e dos adolescentes Terena. Com isso, era comum a essas escolas altos índices de reprovação.

Por meio de luta e reivindicações, as escolas indígenas Terena atualmente apresentam, em sua maioria, uma gestão indígena que tem iniciado o desenvolvimento escolar pautado na interculturalidade, embora ainda se percebam algumas limitações que foram identificadas no decorrer da pesquisa. Ressalta-se que, por mais que o Estado brasileiro ainda continue a insistir em construir uma homogeneização das culturas e das identidades presentes no território brasileiro (e a escola sempre foi um instrumento utilizado para atingir tais metas), os povos indígenas, em específico os Terena, têm resistido e mantêm suas formas de organização cultural distintas do modelo padrão “ocidental”, além de terem conseguido obter conquistas importantes

no que se refere ao direito de uma Educação Escolar Indígena e uma escola gerida por sujeitos indígenas.

Destacamos que as Aldeias pesquisadas apresentam realidades diferentes e estágios de Educação Escolar Indígena distintos; é comum ouvir dos Terena a fala “*o Terena de Aquidauana é diferente do Terena de Nioaque, ou o Terena de Nioaque é diferente do Terena de Aquidauana...*”. Assim, pode-se compreender que o “Jeito de Ser Terena” é moldado conforme o lugar e isso faz com que cada Aldeia tenha identidade e especificidades próprias.

Dessa forma, cabe problematizar: quais elementos espaciais provocaram essas diferenciações no modo de ser Terena nas diferentes Terras Indígenas? Nesse sentido, seria possível pensar numa Geografia Terena e na sua manifestação na escola indígena?

### **Questões problemas?**

No espaço da Aldeia, os saberes indígenas são transmitidos por meio da oralidade, comunicando, perpetuando e atualizando a herança cultural de geração para geração e dando sentido à vida nas comunidades que compõem a identidade Terena, que é ressignificada com o passar do tempo. Entretanto, no contato com outra sociedade (a não indígena), outros saberes adentram a Aldeia - neste caso, em específico, o ensino escolar que é responsável por trazer às escolas das Aldeias outros saberes por meio das disciplinas ensinadas.

O contato entre esses saberes distintos e também entre diferentes culturas é facilitado pelo convívio escolar, que permeia essa discussão. A escola, que foi instrumento de imposição cultural aos povos indígenas, passa a ser aliada desses povos na luta por valorização de suas culturas e seus saberes tradicionais.

Nesse sentido, levantam-se questionamentos em torno do ensino escolar que é levado às escolas indígenas por intermédio de diferentes disciplinas. De que maneira esse ensino é ressignificado pelos indígenas? Como é feita a tradução de saberes não indígenas para os indígenas? Há diálogo entre esses saberes? Haveria uma “Geografia do povo Terena” e como essa se diferencia da Geografia sistematizada ocidentalmente no século XIX? Nesta pesquisa de tese, abordaremos a etnia Terena - que possui a segunda maior população indígena no estado de Mato Grosso do Sul - e o desenvolvimento da educação escolar indígena em escolas dos municípios de Anastácio, Aquidauana e Nioaque.

### **Caminhos e metodologia da pesquisa**

Ressalto que pesquisar povos que compartilham outra cultura, outras cosmovisões é um processo desafiador, pois é necessário sair de si, além de exigir uma entrega do pesquisador e

também sua imersão na cultura e no contexto histórico-social da sociedade pesquisada para compreender suas vivências, suas relações sociais e, conseqüentemente, como essas se materializam na escola.

Adentrando a formas distintas de compreender e ver o mundo, nota-se a diferença expressa na paisagem, nos cheiros, na língua, nas relações sociais e na espacialidade: tais relações são incompreendidas aos olhares “ocidentais”, o que gera um choque e um desencontro de trajetórias. Contudo, isso também proporciona um momento de reflexão sobre como ver o “outro” e tensiona nossas ações. Para Fleuri (2009, p.15), esse é um exercício intercultural, pois:

Conversar com os outros – e não apenas falar sobre eles ou para eles – é a condição para desenvolvermos a compreensão dos significados e das estruturas significantes de nossas próprias ações. A compreensão do sentido da ação do outro é uma condição importante para a compreensão dos sentidos de nossa própria ação. A compreensão da lógica de significação, inerente aos padrões culturais de outros grupos, facilita a compreensão da lógica inerente aos nossos próprios sistemas simbólicos de significação. A relação entre culturas é, assim, a condição para o desenvolvimento de cada cultura.

Conforme as colocações do autor destacadas na citação, foi necessário, para a elaboração desta tese, um percurso de convivência por meio de visitas e intensa participação no cotidiano escolar e nos eventos das Aldeias para que assim se pudessem compreender, em parte, as ações culturais, a organização das Aldeias e como esses elementos reverberam na escola e influenciam as ações nas Aldeias com ênfase no ensino de Geografia. Destaca-se que foi necessário estabelecer contatos com lideranças, professores e parte da comunidade, que também se disponibilizou a participar desta pesquisa, sendo alguns de forma direta e outros indiretamente.

No tocante às questões metodológicas, deparei-me com alguns desafios que foram surgindo no decorrer da pesquisa. Uma das escolhas metodológicas necessárias foi a participação desta pesquisadora na vivência e no cotidiano das escolas, dos eventos indígenas Terena e em parte do dia a dia desses sujeitos. Também participei de rodas de conversas com lideranças indígenas, nos eventos organizados pelos Terena e sobre esse povo. Além disso, houve aplicação de formulários aos estudantes, visitas a casa de professores quando esses se disponibilizaram a me atender, além das festividades nas escolas e fora do espaço escolar.

Em alguns momentos, fiz a tentativa, sobretudo durante o período de distanciamento social em decorrência da pandemia de Covid-19, de usar das tecnologias para realizar parte das entrevistas com os estudantes, mas não surtiram efeito, não despertando interesse desses em

participarem da pesquisa. Em outros momentos, procurei desenvolver uma metodologia para pesquisar apenas as escolas sem a interligação com os eventos das Aldeias, como a participação das lideranças, mas percebi que não era possível, pois, para os Terena, a escola, as lideranças, os mais velhos e a comunidade estão interligados.

Nesta tese, utilizamos a abordagem quantitativa em alguns momentos, mas prevaleceu o foco na abordagem qualitativa na maior parte do trabalho. Os dados foram produzidos por meio de análise das falas das lideranças e dos sujeitos que compõem o espaço escolar Terena. Não nos propusemos a analisar a escola como um todo, mas o espaço escolar atravessado pelo “Jeito de Ser Terena”, por meio das ações dos professores em parceria com a comunidade que nos permitiram interpretar e pensar possíveis significações de uma Geografia Terena.

Assim, destaco que foram necessárias muitas idas e vindas às Aldeias pesquisadas: Aldeia Aldeinha, Aldeia Bananal e Aldeia Brejão, para compreender o “Jeito de Ser Terena” e suas relações cotidianas, a fim de escrever sobre a Educação Escolar Indígena, sobre o ensino de Geografia e sobre a Geografia Terena. Essas idas e vindas às Aldeias com o objetivo de desenvolver esta pesquisa de tese de doutorado ocorreram em momentos distintos nas três Aldeias pesquisadas. Na Aldeia Brejão, tenho uma história de contato junto a essa comunidade que antecede as minhas pesquisas acadêmicas sobre os Terena. Na Aldeia Bananal iniciei a minha pesquisa no início de 2019; e, na Aldeinha, comecei os trabalhos no final do ano de 2019.

Ressalto que a escolha das escolas em três municípios diferentes é justificada pelo fato de que esses municípios apresentam três realidades distintas: no município de Nioaque, as escolas pesquisadas atendem a uma comunidade com poucos membros falantes na língua Terena, sendo que a maior parte fala parcialmente a língua materna; no município de Anastácio, a escola localizada na Aldeinha atende a uma comunidade também não falante do Terena que reside na área urbana e também atende a alunos não indígenas; no município de Aquidauana, a escola pesquisada atende a uma comunidade falante do Terena. Dessa forma, realizar a pesquisa nessas diferentes Aldeias e em distintos contextos socioespaciais proporcionou fazermos cruzamentos de dados e análises de diferentes realidades nas escolas e de como os conhecimentos Terena são introduzidos e estão presentes no ensino de Geografia nesses três contextos escolares, além de compreender como esses três contextos se aproximam ou se distanciam dos conhecimentos tradicionais Terena.

As falas e as entrevistas apresentadas nesta pesquisa de tese foram coletadas por meio de pesquisa participativa em eventos realizados nas Aldeias Terena, nas escolas pesquisadas, na casa de alguns professores que se disponibilizaram a receber esta pesquisadora, em oficinas realizadas em conjunto com os professores de Geografia das escolas das Aldeias e na casa de

alguns moradores que aceitaram contribuir com a pesquisa. A seguir, apresenta-se um breve relato cronológico de visitas às Aldeias e às escolas para produção de dados e desenvolvimento da pesquisa juntamente com os indígenas Terena.

### **Terra Indígena Taunay-Ipegue no município de Aquidauana/MS**

O primeiro contato que tive com a Terra Indígena Taunay-Ipegue ocorreu no dia 29/09/2019 – quando fui convidada a participar do evento I Seminário da língua Terena, que ocorreu na Retomada Ouro Preto. Esse evento foi organizado por lideranças, professores e acadêmicos indígenas para destacar a importância da língua Terena para o fortalecimento da cultura desse povo e também para comemorar a luta Terena pelo território. A data é carregada de significação, pois foi o aniversário de quatro anos da Retomada Ouro Preto, que faz parte do conjunto de retomadas<sup>1</sup> realizadas pelos Terena de Aquidauana e Miranda. Nesse evento, reuniram-se indígenas das Aldeias da Terra Indígena Taunay-Ipegue, além das Aldeias localizadas no município de Miranda.

As lideranças indígenas juntamente com a comunidade realizaram rodas de conversa apresentando a história das Retomadas Terena nos municípios de Aquidauana e Miranda e, posteriormente, passaram a relatar sobre a inserção das escolas em suas comunidades, destacaram elementos marcantes de como a escola propiciou a corrosão da língua Terena em muitas Aldeias, além de discutirem como lideranças, pesquisadores e professores indígenas têm lutado e contribuído para que a escola seja um ambiente de afirmação da língua e da cultura Terena.

As conversas dos indígenas sobre as escolas e o que denominaram também de “retomada da escola pelos Terena” se interconectava com os relatos dos processos de retomadas do território, com as lutas, com as perdas, com as agressões sofridas e com as conquistas. Destacou-se o papel das mulheres e das crianças nessas lutas, principalmente nas Retomadas do território tradicional. Nesse espaço de rodas de conversas, apresentaram as danças tradicionais e os cantos na língua materna. Percebi que as histórias desses acontecimentos e todo o processo é mantido pela oralidade, pois tudo é contado aos presentes pelos sujeitos que vivenciaram esses acontecimentos. Nessa ocasião, fiz anotações das falas, fotografias das apresentações e algumas entrevistas com as lideranças.

---

<sup>1</sup> São ocupações realizadas pelos povos indígenas dos territórios reconhecidos como tradicionais. Essas ocupações, denominadas de retomadas, são decorrentes de um processo de reivindicações por demarcações dos territórios indígenas que o Estado não fez, mesmo os povos indígenas tendo esse direito de posse de uso desses territórios tradicionais garantido pela Constituição Federal de 1988.

Outro momento que proporcionou conhecimento sobre as escolas e a Aldeia Bananal foi o Evento de lançamento da coleção de livros “Saberes Terena na Escola”, na língua Terena, que ocorreu no dia 23/10/2019 na referida Aldeia. Fui convidada pelo professor Paulo Baltazar a participar do lançamento dos livros para alfabetização na língua materna na Aldeia Bananal. A participação nesse evento propiciou a oportunidade de conhecer os diretores, os professores, os coordenadores, as lideranças e também vários estudantes das escolas indígenas da Aldeia Bananal, além de expor a eles a minha pesquisa que estava sendo iniciada.

Nesse evento, ocorreram falas dos coordenadores e dos envolvidos direta e indiretamente na construção e na elaboração dos livros, que narraram toda a trajetória (aprendizado e dificuldades) para a construção desses materiais didáticos em língua materna. Destacaram o apoio dos coordenadores do Projeto Saberes Indígenas na Escola e da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Nesse evento, tive a oportunidade de conhecer as instalações das escolas: Escola Municipal Indígena Marechal Rondon e a Escola Estadual Indígena de EM Prof. Domingos V. Marcos – *Mihin*, ambas localizadas na Aldeia Bananal. Em conversa com os diretores e alguns professores presentes, apresentei o meu projeto de pesquisa e a intenção de desenvolvê-lo nas escolas da Aldeia Bananal. Os representantes das duas escolas responderam positivamente à solicitação para a realização da pesquisa. Também nesse evento ocorreu a participação dos estudantes do Ensino Médio da EM Prof. Domingos V. Marcos – *Mihin*. Identifiquei entre os estudantes da Aldeia Bananal um sentimento de satisfação em ter um livro escrito na língua Terena.

Retornei à Aldeia Bananal, especificamente à EE Indígena de EM Prof. Domingos V. Marcos – *Mihin*, no dia 15/09/2021<sup>2</sup> para uma conversa marcada com antecedência com o diretor da escola para tratarmos sobre a pesquisa. Nesse dia, fui recebida pela coordenação pedagógica e conversei com o diretor Luiz Fábio Carvalho de Oliveira sobre a infraestrutura da escola, os projetos desenvolvidos, a organização do tempo e o espaço escolar. Nessa ocasião, não foi possível conversar com a professora responsável pela disciplina de Geografia, pois ela não estava na escola. Fui autorizada pela direção da escola e pela coordenação a assistir às aulas, aplicar formulários aos estudantes e a participar do desenvolvimento de projetos e oficinas.

---

<sup>2</sup> Se faz importante esclarecer que, durante o ano de 2020, em decorrência da pandemia de Covid-19 vivenciada em nível global e que afetou de forma intensa as aldeias Terena, não foi possível realizar visitas à escola e às aldeias pesquisadas. As Terras Indígenas Terena, com destaque para Taunay-Ipegue, sofreram muito com as contaminações do Coronavírus, o que trouxe perdas de vida de membros da comunidade, principalmente dos mais velhos e anciãos dessas aldeias. A pandemia também levou a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS) a suspender as aulas presenciais no decorrer do ano letivo de 2020, por meio da resolução nº 3.745, publicada no Diário Oficial do Estado (DOE) no dia 19 de março de 2020.

No dia 23/09/2021 retornei à escola para realizar uma conversa com a professora responsável por ministrar a disciplina de Geografia. Conversei com a professora sobre a pesquisa; nesse dia ela informou seus horários de trabalho na escola, falou dos projetos que desenvolve junto com outros professores e descreveu sobre as turmas que lecionava sendo todas do Ensino Médio nos períodos matutino e vespertino. Também definimos os dias em que eu deveria aplicar os formulários e os dias em que iríamos realizar uma oficina para a elaboração de um calendário pelos estudantes sobre a Terra Indígena Taunay-Ipegue.

Nos dias 06/10/2021 e 07/10/2021, retornei à escola para aplicação de questionário aos alunos do Ensino Médio; foram aplicados em todas as turmas do período matutino e também para o desenvolvimento da oficina para elaboração de calendário que foi realizada em duas turmas de terceiros anos do Ensino Médio. Em um primeiro momento, fui apresentada pela professora aos alunos e expliquei a eles a minha presença na escola e os objetivos da minha pesquisa. Identifiquei que alguns estudantes me olharam com estranheza e conversaram com a professora na língua Terena para que ela esclarecesse a eles minha presença na escola. Em seguida, foi feita a aplicação dos formulários e, posteriormente, nas duas turmas já mencionadas, foi feito o desenvolvimento dos calendários referentes à organização do tempo na Aldeia. Procurei não fazer nenhuma interferência e pude notar que tiveram muita facilidade em produzir os desenhos que resultaram em calendários sobre a temporalidade da Aldeia.

### **Aldeia Aldeinha no município de Anastácio/MS**

Eu já conhecia a Aldeia Aldeinha devido à sua localização na área urbana central da cidade de Anastácio, mas as minhas passagens por ali tinham sido sem pretensões de pesquisa. Meu contato, para a realização da pesquisa com a Aldeia Aldeinha, deu-se no início do ano de 2019, quando participei do V Congresso Internacional de História Regional – “A Guerra da Tríplice Aliança Contra o Paraguai na Visão dos Historiadores Sul-Mato-Grossenses e Paraguaiois”, realizado pela UFMS unidade de Aquidauana.

Nesse evento, assisti a várias apresentações de trabalhos referentes a pesquisas desenvolvidas na Aldeia Aldeinha; um dos trabalhos que me chamou atenção tratava especificamente sobre a comunidade estar abandonando o uso da língua Terena e como o ensino da língua materna estava presente no currículo da Escola Estadual Indígena Guilhermina da Silva. Esse trabalho foi apresentado por uma ex-aluna da escola que no momento desenvolvia essa pesquisa no curso de Pedagogia. Ao conversar com ela sobre a pesquisa, fui convidada para conhecer a comunidade e a escola.

Durante o ano de 2019 conheci a escola e estabeleci contatos com diretores e professores. Mas, em decorrência a pandemia de Covid-19 não foi possível iniciar o desenvolvimento da pesquisa no ano de 2020 como o planejado. Retornei à escola no dia 25/02/2021 para uma conversa com a diretora que tinha tomado posse para a gestão no período de 2020-2023. Apresentei-me à nova direção e descrevi minha pesquisa e os objetivos; a diretora da escola autorizou o desenvolvimento da pesquisa solicitando que eu entrasse em contato com os professores de Geografia para combinarmos os detalhes sobre minhas observações, entrevistas e aplicações de formulários aos estudantes.

É importante destacar que, a partir de um jornal de circulação on-line, tive conhecimento sobre um projeto em que os estudantes da Aldeinha exaltavam a cultura Terena por meio da poesia aldravista<sup>3</sup> e relatavam, por meio de pinturas, as queimadas intensas que estavam assolando o bioma do Pantanal no decorrer do ano de 2020. Entrei em contato com a professora Flavia Rohdt, idealizadora e coordenadora do projeto, por meio das redes sociais e ligações e marcamos uma data para que ela pudesse me conceder uma entrevista e falar sobre o projeto que estava desenvolvendo com os estudantes da comunidade de Aldeinha.

A professora me recebeu em sua casa na cidade de Anastácio no dia 26/02/2021. Nessa ocasião, descreveu sobre o seu projeto e a participação de outros professores que auxiliaram no desenvolvimento das atividades. A professora destacou que foram desenvolvidas as ações do projeto em sua casa com grupos pequenos de alunos em decorrência da pandemia do Coronavírus. Além disso, também entregou para mim as ilustrações dos estudantes sobre as queimadas do Pantanal e autorizou que eu as usasse em minha pesquisa de Tese.

Novamente estive na Escola Estadual Indígena Guilhermina da Silva no dia 04/03/2021, data em que estava marcada uma entrevista com a professora de Geografia Évelin Hekeré, que estava exercendo a função de organizar e desenvolver formações continuadas com professores indígenas na Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul – SED/MS. A professora, por meio de seus relatos, descreveu a sua participação no Projeto sobre ilustração das queimadas do Pantanal, além de relatar os impactos da Covid-19 na Aldeinha; relatou com tristeza sobre as mortes dos mais velhos da comunidade, vítimas da pandemia, e também ressaltou seu engajamento enquanto liderança na Aldeia de Aldeinha no movimento das mulheres Terena e da Educação Escolar Indígena.

---

<sup>3</sup> É um estilo de escrever poema, criado por poetas brasileiros, em que se usam poucas palavras; são textos curtos, sem títulos, em que não há necessidade de rimas. O objetivo dessas poesias é expressar o sentimento de quem escreve com o mínimo de palavras. Aldravia é poema composto de até seis versos univoculares, com sintaxe paratática (por coordenação), livre de amarras que venham a implicar na limitação de interpretações (LEAL, 2012). Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/artigos/3841415>.

No dia 15/09/2021, retornei à escola na Aldeinha para realizar uma entrevista com o professor que lecionava a disciplina de Geografia nas turmas de Ensino Médio e Educação para Jovens e Adultos EJA; o professor relatou que os estudantes da escola não tinham retornado às atividades presenciais em decorrência da pandemia Covid-19, pois tinham muitos casos ativos da doença na comunidade e, por decisão dos pais e dos responsáveis junto com o cacique, fizeram a opção de continuar com as aulas remotamente, mesmo a rede estadual de Mato Grosso do Sul tendo retornado com aulas presenciais no início do mês de agosto de 2021. O professor, em sua fala, descreveu os alunos, as condições sociais da comunidade, o papel da escola e suas aulas. Também destacou que a escola, nos próximos meses, deveria passar por reforma na sua estrutura física e provavelmente os estudantes continuariam remotamente, por não terem um espaço para estudarem presencialmente, e que só retornariam às aulas presenciais no prédio da Escola Guilhermina da Silva no início do ano letivo de 2022.

No dia 19/04/2022, retornei à Aldeia e participei da culminância dos eventos referentes à Semana Indígena na Aldeinha, pois fui convidada por professores e coordenadores da escola para o encerramento do evento que ocorreu nas dependências da Escola Estadual Guilhermina da Silva. Durante o dia, observei o envolvimento dos Terena na organização da festa, no preparo da culinária típica, na organização de exposição de peças artesanais, além dos ensaios para as apresentações das atividades culturais pelos estudantes indígenas. Nesse dia também foi possível marcar a data para aplicação de formulários e rodas de conversa com os estudantes do período matutino da escola durante as aulas da disciplina de Geografia.

Retornei à Aldeinha no dia 03/05/2022, conforme o combinado com a coordenação e com a professora de Geografia, para terminar a aplicação de formulários e realizar rodas de conversas com os estudantes. Foram escolhidas pela professora turmas do Ensino Fundamental, para que eu pudesse desenvolver conversas com os estudantes; essas atividades foram acompanhadas pela professora que, durante todo o tempo, permaneceu em sala de aula me ajudando nas explicações dos formulários e nas conversas com os estudantes. Os estudantes realizaram diversas perguntas sobre a minha pesquisa e também conversaram sobre a comunidade e suas concepções sobre a escola; também nesse momento pude perceber alguns conflitos presentes entre estudantes indígenas e os que se declararam não indígenas, embora essa situação tenha sido pontual nas relações estabelecidas no espaço escolar da escola indígena na Aldeinha.

Nesse sentido, finalizei a minha pesquisa de campo no ano de 2022. Assim, ela me proporcionou inúmeras observações, rodas de conversas com sujeitos do povo Terena, lideranças, professores, diretores, coordenadores e caciques, além de possibilitar meu

envolvimento em várias atividades e eventos, para que eu pudesse conhecer sobre as vivências e as organizações escolares e espaciais desse povo.

### **Aldeia Brejão no município de Nioaque/MS**

O meu contato com o povo Terena da Aldeia Brejão se deu desde o período em que fui estudante da educação básica no município de Nioaque/MS no início do ano de 2000. Para a realização de pesquisas, esse contato teve mais ênfase a partir de 2014, quando desenvolvi uma pesquisa de mestrado na Terra Indígena de Nioaque.

Os contatos com professores para tratar sobre a minha pesquisa de tese se iniciaram em 2019, por meio de conversas com a professora de Geografia da Escola Municipal Indígena Professor Eugênio de Souza. A professora me recebeu em sua casa, onde expliquei a ela sobre meu projeto. Combinamos que eu realizaria as observações das aulas de Geografia na escola no decorrer do ano letivo de 2020, o que não ocorreu devido à pandemia de Covid-19, que impossibilitou minha pesquisa de campo nas escolas indígenas.

Voltei à Aldeia Brejão para tratar sobre minha pesquisa no início do ano letivo, especificamente no dia 11/02/2021, quando as aulas estavam sendo desenvolvidas remotamente, mas fui recebida na casa da professora Rosimeire. Nessa ocasião, tive a oportunidade de conversar com dois alunos que, naquele momento, também estavam na casa da professora; os estudantes relataram as dificuldades que estavam sentindo de estudar em decorrência da suspensão das aulas presenciais. Aproveitando a oportunidade, deixei com eles formulários para serem respondidos, explicando os questionamentos para que fossem entregues à professora que, posteriormente, passou para mim os referidos formulários respondidos pelos estudantes.

Nesse mesmo dia, fiz uma visita à Escola Municipal Indígena Professor Eugênio de Souza, mas não consegui encontrar o diretor. Conforme relato dos funcionários que me receberam, o diretor estava em uma reunião na Secretaria Municipal de Educação de Nioaque/MS para tratar sobre o transporte escolar. Aproveitando a oportunidade, conversei com a Secretária e expliquei a ela sobre minha pesquisa e a intenção de desenvolver esse trabalho na referida escola.

Os demais contatos que tive com o diretor da escola a partir dessa data foram realizados por meio de ligações e mensagens; o diretor encaminhou o Projeto Político Pedagógico da escola, explicou a situação de suspensão das aulas presenciais e disse que havia muitos casos de indígenas contaminados pelo Coronavírus na comunidade. Assim, combinamos que eu

deveria retornar à escola para a realização das entrevistas e das observações no segundo semestre de 2021.

No dia 04/08/2021, retornei à Escola Municipal Indígena Professor Eugênio de Souza. Nesse dia, estava marcada uma conversa com o diretor; durante a fala dele, em respostas aos meus questionamentos, ele esclareceu sobre a organização do espaço escolar sob sua gestão e a importância da escola para a Aldeia Brejão. O diretor colocou-se disponível para contribuir com minha pesquisa; novamente relatei a ele que frequentaria o espaço escolar e realizaria observações e algumas atividades junto com a professora de Geografia.

Nos dias 12/08/2021 e 16/11/2021, estive na Aldeia Brejão e foram realizadas observações das aulas de Geografia nas turmas de sexto, sétimo, oitavo e nono anos do Ensino Fundamental na Escola Municipal Indígena Professor Eugênio de Souza. Conversei com os estudantes e apliquei os formulários da pesquisa. Retornei à escola no dia 25/11/2021, como combinado anteriormente com a professora, para recolher formulários e concluir algumas observações.

No dia 21/12/2021, estive presente na Aldeia Brejão para o evento de lançamento da Coletânea Atividades em Língua Escrita Terena; esses livros foram organizados por professores da Terra Indígena Cachoeirinha e Taunay-Ipegue. Estavam presentes no evento professores da Terra Indígena de Nioaque, lideranças indígenas e representantes do projeto Saberes Indígenas na Escola, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. No evento, foi feita uma roda de conversa para tratar sobre os materiais didáticos que estão sendo elaborados pelas Aldeias Terena de Nioaque, que já estão em fase de finalização, e a importância desses materiais para a cultura Terena, além de assuntos referentes às escolas indígenas de Nioaque e de outras temáticas específicas sobre a Terra Indígena de Nioaque.

### **Outros percursos da pesquisa**

Não posso deixar de ressaltar a minha participação na XIV Grande Assembleia do Povo Terena (*Hanaiti Hó'ünevo Têreno*), importante evento organizado pelo Conselho do Povo Terena juntamente com seus parceiros e colaboradores, ocorrido na Aldeia Mãe Terra da Terra Indígena Cachoeirinha, no município de Miranda/MS, entre os dias 17 e 20 de novembro de 2021.

Fui convidada e autorizada a participar desse evento pelas lideranças Terena. Foram quatro dias de intensos debates e rodas de conversas sobre a atual situação dos povos indígenas no Brasil e sobre a participação dos Terena na luta por reconhecimento, conquistas e manutenção dos direitos dos povos indígenas. No primeiro dia do evento, foram realizadas

rodas de conversas com caciques e lideranças presentes, homenagens às vítimas de Covid-19 e apresentação do *Hiokéxoti Kipâe*.

No segundo dia do evento, foram feitas rodas de conversas para tratar sobre os impactos da pandemia de Covid-19 nos territórios indígenas, sobre a plenária parlamentar e sobre a participação dos indígenas na política, além de ter ocorrido o lançamento do livro “*Vukapanavo*” – O despertar do Povo Terena para os seus direitos: movimento indígena e confronto político”, de autoria de Luiz Eloy Terena, e também a plenária da juventude indígena.

No terceiro dia do evento, foram feitas rodas de conversas para tratar sobre educação escolar indígena; plenária das mulheres indígenas, terras indígenas e sustentabilidade; e a apresentação da revista Terena – Dossiê “Pandemia da Covid-19 na vida dos povos indígenas”. Esse dia foi finalizado com a Noite Cultural Terena.

No quarto dia, no encerramento do evento, foram feitas a avaliação das ações e a construção da agenda política, com a apresentação do “Plano de atuação do Conselho Terena” e apresentação do Documento Final e dos encaminhamentos.

Também fui convidada a participar da XV Grande Assembleia do Povo Terena (*Hanaiti Hó'unevo Têreno*), realizada de 24 a 27 de agosto em 2022, na Aldeia Brejão, Terra Indígena Nioaque, no município de Nioaque/MS. A edição, no ano de 2022, teve um significado especial ao povo Terena, pois foi o aniversário de 10 anos de realização das Grandes Assembleias Terena, que teve início no ano de 2012 na Aldeia Imbirussu, Terra Indígena Taunay-Ipegue, em Aquidauana/MS.

No dia 25 de agosto de 2022, foram organizadas mesas de debates sobre as temáticas: Análise de Conjuntura da Política Indigenista no Brasil, Desafios Postos à Efetivação dos Direitos Indígenas, Situação Jurídica dos Territórios Terena e a Luta Contra o Marco Temporal, com a participação de representantes de organizações como APIB, MPF e juristas para democracia, *Aty Guasu*, Rede dos Advogados Indígenas. Também houve uma mesa com a Comissão da Juventude Terena e apresentações culturais das escolas Terena de Nioaque e dos povos indígenas presentes no evento.

No dia 26 de agosto de 2022, de manhã, foram organizadas rodas de conversas das mulheres Terena e explicação sobre o projeto Aldear a Política, promovido pela APIB. À tarde, as rodas de debates foram em torno das temáticas de sustentabilidade nos territórios indígenas e de educação escolar indígena, tendo sido o dia finalizado com apresentações culturais Terena, que incluíram danças, cantos e exposições de grafismos.

No dia 27 de agosto de 2022, foi feito o encerramento do evento com os encaminhamentos debatidos por lideranças e comunidade Terena durante a XV Assembleia. Na

ocasião, também foi feita a leitura do documento final (Carta da XV Grande Assembleia Terena), para os indígenas e os convidados presentes.

Com base na trajetória de pesquisa descrita, além dos distintos momentos vivenciados e da aprendizagem com o povo Terena, foram feitos registros, conversas e entrevistas, observações das atividades desenvolvidas pelos Terena, anotações das falas de professores, diretores, lideranças indígenas, estudantes e anciãos indígenas das Terras Indígenas pesquisadas. Também realizei pesquisa bibliográfica que fundamenta a tese por meio de referências de diversos trabalhos realizados por vários pesquisadores indígenas sobre suas etnias, com destaque para as pesquisas Terena dos autores: Celma Francelino Fialho, Claudionor do Carmo Miranda, Eloy Terena, Lenir Gomes Ximenes, Lindomar Lili Sebastião e Paulo Baltazar, também analisei obras literárias elaboradas por indígenas de outras etnias, tais como: Ailton Krenak, Daniel Munduruku e Gersem Baniwa, além os autores não indígenas.

As reflexões e os apontamentos apresentados nesta tese resultam de inúmeras observações no cotidiano escolar das Aldeias Terena, de conversas com indígenas Terena que se disponibilizaram a participar da pesquisa, com destaque para professores, estudantes, lideranças e caciques. Nesta pesquisa, estão apresentadas as descrições e as interpretações das realidades presentes nessas escolas e nessas comunidades indígenas acompanhadas durante o percurso da pesquisa.

### **Objetivos e estrutura da Tese**

Inicialmente, o objetivo desta pesquisa relacionava-se ao ensino de Geografia em escolas indígenas, no sentido de analisar como a Geografia ensinada nas escolas seria ressignificada pelos Terena, buscando verificar se o ensino dessa disciplina seria ou não atravessado por saberes tradicionais ou por uma possível Geografia Terena. Nosso intuito era identificar diálogos entre os saberes indígenas e não indígenas no ensino de Geografia.

No entanto, com o decorrer da pesquisa, fomos percebendo que a lógica da organização das escolas indígenas Terena não é tão fragmentada como nas escolas não indígenas. Embora exista a divisão do ensino por disciplinas e áreas de conhecimento, essas se interconectam por meio de desenvolvimento de ações, projetos e eventos em escolas e Aldeias; isso nos levou a outro foco e a outros objetivos, mais voltados a analisar como as escolas indígenas têm se tornado espaço de reafirmação do Jeito de Ser Terena, sendo atravessadas por uma Geografia Terena na relação entre os conhecimentos tradicionais indígenas e não indígenas.

Assim, o objetivo desta tese foi refletir sobre a escola Terena e trazer apontamentos, exemplos e reflexões em torno da educação escolar indígena e sobre como essa tem contribuído

a partir de práticas interculturais para a reafirmação e o fortalecimento de uma Geografia do povo Terena em diferentes contextos. Nesse sentido, ressaltamos que esta pesquisa não traz elementos específicos do ensino de Geografia (conteúdos, currículo, práticas) e sim elementos de diversas atividades que ocorrem na escola e que nos auxiliam a identificar uma Geografia Terena. O foco da pesquisa está na importância de a escola possibilitar diálogos com os saberes Terena e, a partir disso, fazemos uma análise da Geografia do povo Terena considerando o que esses sujeitos realizam nas escolas.

Para atingir os objetivos propostos na pesquisa, esta tese se estrutura em três capítulos. No Capítulo I – **A territorialização dos Terena em Mato Grosso do Sul e a Educação Escolar Indígena**, analisamos as transformações do território Terena ao longo da história por meio de reflexões e apontamentos sobre a trajetória do povo Terena em diferentes períodos, seus conflitos, lutas territoriais, esparramos e reagrupamentos nas Terras Indígenas de Mato Grosso do Sul. Utilizamos quadros, mapas e tabelas para demonstrar dados sobre população indígena, localização das Aldeias e Terras Indígenas Terena no estado, além de suas trajetórias históricas de desterritorialização e territorialização. Busca-se trazer elementos para esse debate por meio dos relatos antropológicos dos contatos desde as narrativas das relações estabelecidas entre Terena e Guaicurus até o atual período de luta desse povo que ocorre por meio do movimento de retomada do Território tradicional e organização política através das Assembleias Terena que são realizadas anualmente.

Também se apresentam análises e descrições sobre as Terras Indígenas abordadas nesta pesquisa que estão localizadas nos municípios de Anastácio, Aquidauana e Nioaque e a organização escolar das Aldeias, números de estudantes matriculados e escolas indígenas. Apresentamos as análises sobre o processo de formação dessas Terras Indígenas que são marcadas por intensa reivindicação e luta.

Esse capítulo é finalizado com reflexões em torno da Ação Saberes Indígenas na Escola entre os Terena, que tem resultado na produção de material didático para alfabetização na língua materna, além do fortalecimento da cultura e da tradição desse povo. Demonstramos como é organizada essa política educacional indígena, as universidades participantes no estado de Mato Grosso do Sul - que são a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Nesse sentido, o estado possui quatro núcleos dos Saberes Indígenas na Escola localizados nas respectivas universidades que atendem regiões distintas do estado. É importante ressaltar que essas ações estão ligadas à

política dos Territórios Etnoeducacionais. O estado possui dois Territórios Etnoeducacionais que são Povos do Pantanal e Cone Sul.

No capítulo II – **Apropriação da escola pelos Terena: a busca pela Educação Escolar Indígena Específica, Diferenciada e Intercultural**, iniciamos o texto com uma análise sobre a instituição escolar em diferentes contextos culturais, com ênfase na escola indígena. As discussões são em torno de como distintas culturas reivindicam a escola ao mesmo tempo em que se propõem a moldar essa instituição às especificidades de suas culturas e comunidades. No caso específico do Brasil, os diversos povos indígenas têm travado lutas por meio de organizações e do Movimento Indígena por uma escola que fortaleça suas culturas e que esteja aliada às lutas de retomada de territórios e à afirmação dos direitos conquistados pelos indígenas.

É importante destacar que a escola e o processo de escolarização, em um primeiro momento, são alheios à cultura indígena, pois, durante um longo período após o contato entre os dois mundos (colonizador - povos indígenas), a escola estava aliada aos princípios religiosos do cristianismo, servindo como um instrumento de assimilação desses povos à cultura do colonizador.

Em decorrência das reivindicações do Movimento Indigenista, em 1988, esses povos conquistam o direito constitucional de que a escola seja organizada atendendo às especificidades culturais de cada povo, como consta no artigo 231 da CF/1988, que estabelece que: *“São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições (...)*. A partir dessa conquista constitucional, ocorre a elaboração de Leis e Decretos para assegurar os direitos territoriais, culturais e escolares dos povos indígenas fortalecendo a luta, principalmente no campo educacional na busca de romper com a ideia assimilacionista da escola a serviço do Estado. Destacamos que o desafio posto aos povos indígenas é desenvolver uma escola que rompa com as práticas coloniais de assimilação, ao mesmo tempo que promova diálogos interculturais entre os conhecimentos de diferentes culturas e concepções de mundos, para que assim coloque em prática uma Educação Escolar Indígena Específica, Diferenciada e Intercultural.

Nesse capítulo também abordamos o uso da Língua Terena nas Aldeias pesquisadas, apresentamos dados que foram obtidos com a aplicação de formulários, identificamos diferentes estratégias utilizadas pelos Terena para a revitalização e também diferenças na fluência da língua materna. Para encerrar esse capítulo, trazemos quadros com respostas dos estudantes sobre suas concepções e sobre relações que estabelecem com a escola nas Aldeias onde residem.

Por fim, no último capítulo – **Geografia da sociedade Terena e seus desdobramentos no contexto escolar**, na primeira parte, trazemos uma discussão sobre os elementos ancestrais da cultura Terena e como esses vêm passando por um processo transitório cultural que incorpora outros elementos culturais como forma de resistência ante as diferentes frentes colonizadoras às quais foram submetidos.

Em seguida, trazemos elementos da cultura Terena que dão identidade ao “Jeito de Ser Terena”; também fazemos aproximações e algumas convergências entre os conceitos Jeito de Ser Terena e Bem Viver, a partir de exemplos de algumas ações desenvolvidas nas Aldeias como restauração dos territórios, por meio de recuperação das nascentes e reflorestamento com espécies de plantas do cerrado.

Desenvolvemos uma discussão sobre a escola indígena Terena e como essa instituição é atravessada pelo “Jeito de Ser Terena” que os diferencia enquanto sujeitos da sociedade ocidental e os identifica enquanto povo Terena, bem como as suas organizações espaciais e concepções de mundo são moldadas por outras formas culturais e mantêm tradições Terena, mantendo velhas e incorporando novas expressões. Essas características sociais e organização de conhecimentos tradicionais, chamamos de uma Geografia Terena, que também é moldada e reconstruída por meio dos contatos interétnicos com outros povos indígenas e com a sociedade ocidental, a partir desses intensos contatos. O povo Terena desenvolve resistências e, ao mesmo tempo, apropria-se de outros elementos culturais que são modificados e também influenciam seus modos de vida nas diferentes Terras Indígenas que habitam.

Apontamos como a instituição Escola vem sendo ressignificada, como essa traz para esses povos outros conhecimentos e como esses conhecimentos são atravessados pela cultura e pelo Jeito de Ser Terena. Trazemos para o debate exemplos de ações desenvolvidas por professores de distintas disciplinas escolares que atuam nas escolas indígenas em três contextos diferentes, procurando demonstrar como essas ações contribuem para o fortalecimento e para a sobrevivência cultural do povo Terena.

Por meio de exemplos de práticas escolares interculturais, refletimos sobre como o espaço da escola tem sido aliado no fortalecimento cultural e na reafirmação do Jeito de Ser Terena, pois se identificam, nas diferentes escolas indígenas, características próprias de uma organização e formas de pensar que são demonstradas por meio de atividades escolares desenvolvidas por professores e estudantes indígenas que apontam para uma Geografia Terena. Demonstramos e analisamos como as ações indígenas acompanham os movimentos culturais e como essas ações desenvolvidas na escola, possuindo uma dimensão geográfica, fazem com que essas escolas tenham fortes características culturais e identitárias do povo Terena. A partir

dessas ações Terena identificadas nas escolas, apresentamos como se constitui uma Geografia Terena na relação com os conhecimentos tradicionais.

A partir desse diálogo entre a escola (exemplificada por meio de ações de diferentes disciplinas) e o Jeito de Ser Terena, identificamos e defendemos uma Geografia do povo Terena que atravessa a escola e molda ações e temporalidades dessa instituição, mesmo que seja imperceptível, em um primeiro momento, a um olhar exterior e desatento à sociedade Terena.

# CAPÍTULO I

## A TERRITORIALIZAÇÃO DOS TERENA EM MATO GROSSO DO SUL E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

### 1.1 – A etnia Terena, a cultura e a história de luta pelo território

*Povo Terena. Povo que se levanta! Vukápanavo!*  
(Cartas das Assembleias Terena de Mato Grosso do Sul)

Os Terena foram, durante muito tempo, classificados/identificados pelos não indígenas e pelo Estado Brasileiro como “índios mansos”. A citação de abertura desse capítulo faz referência ao levante Terena para a retomada de seus territórios tradicionais no estado de Mato Grosso do Sul no início dos anos 2000, período também conhecido como tempo do despertar.

Na primeira parte deste capítulo, pretende-se levantar elementos da trajetória Terena no estado de Mato Grosso do Sul, em períodos distintos, destacando as diferentes formas de territorialização diante dos embates com as “frentes” colonizadoras em seus territórios. Posteriormente, tem-se a pretensão de discorrer sobre a educação escolar apropriada pelos Terena como forma de resistência, sobre suas particularidades nos dias atuais e sobre seus desdobramentos por meio da busca do desenvolvimento de uma educação escolar indígena específica, diferenciada e intercultural nas Aldeias Terena de Anastácio, Aquidauana e Nioaque que foram delimitadas para a realização desta pesquisa.

O estado de Mato Grosso do Sul se destaca no cenário nacional por sua expressiva população indígena composta por diversas etnias que apresentam organizações e culturas distintas. Segundo os dados apresentados pela Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI/MS, 2019), a população indígena em Mato Grosso do Sul é de aproximadamente 80.459 habitantes presentes em 29 municípios.

Os povos indígenas atualmente assentados em Mato Grosso do Sul estão divididos em onze etnias: Terena e Kinikinau, ambos da família linguística Aruak; Kaiowá e Guarani, da família linguística Tupi-guarani; Kadiwéu, de língua Guaicuru; Ofaié (também conhecidos como Ofaié-xavante) e Guató, do tronco Macrojê; Chamacoco e Ayoreo, de língua Zamuco; Atikum e Camba, cada um com uma língua original isolada, que hoje não falam mais (CHAMORRO E COMBÈS, 2015).

Os indígenas Terena pertencem à família linguística Aruak<sup>4</sup>; seu território atualmente projeta-se sobre a porção oeste de Mato Grosso do Sul, abrangendo parte do complexo do Pantanal. Constituem a segunda maior população indígena no estado, com um número superior a 23 mil pessoas. Os Terena estão distribuídos em 10 terras indígenas em mais de 30 Aldeias e também em duas terras indígenas de outras etnias: na Terra Indígena Kadiwéu, localizada em Porto Murtinho, e na Reserva Indígena Guarani e Kaiowá, no município de Dourados. Os Terena também estão presentes em uma terra indígena no estado de São Paulo e em duas terras indígenas no estado de Mato Grosso.

**Quadro 1:** Terras indígenas e Aldeias Terena no estado de Mato Grosso do Sul

Municípios/MS	Terras Indígenas Terena	Aldeias Terena
Aquidauana	Taunay-Ipegue	Água Branca, Bananal, Colônia Nova, Imbirussu, Ipegue, Lagoinha, Morrinho
	Limão Verde	Córrego Seco e Limão Verde
Anastácio	Aldeinha	Aldeinha
Dois Irmãos do Buriti e Sidrolândia	Buriti Tereré	Buriti, Córrego do Meio, Água Azul, Recanto, Barreirinho, Oliveira, Lagoinha e Olho D'Água
Miranda	Cachoeirinha	Argola, Cachoeirinha, Mãe Terra, Morrinho e Passarinho
	Pilad Rebuá	Moreira
	Lalima	Lalima
Nioaque	Nioaque	Água Branca, Brejão, Cabeceira e Taboquinha
Rochedo	N.S. Fátima	Água Limpa e Bálsamo

**Fonte:** FUNAI (2021).

**Elaboração e organização:** MEIRA, F. O. (2021).

O quadro 1 apresentado e o mapa a seguir disponível na figura 1 demonstram quais são e a localização das terras indígenas do povo Terena nos municípios do estado de Mato Grosso do Sul. Essas terras indígenas Terena são de direitos originários reconhecidos pela Constituição Federal de 1988, mas nem todas estão regularizadas, sendo que muitas estão em fase de estudo

<sup>4</sup> De acordo com Rodrigues (1994), conforme citado por Sebastião (2016), as línguas desse tronco linguístico são faladas em algumas regiões da América do Sul: Venezuela, Guiana, Suriname, Guiana Francesa e também em algumas ilhas antilhanas, como a ilha de Trinidad. A etnia Terena faz parte do subgrupo Guaná, que dá origem a outros grupos étnicos, tais como os Kinikinao, Laiana e o Exoaladi.

no longo processo de demarcação<sup>5</sup>. As Aldeias localizadas nessas terras indígenas possuem autonomia política e, a cada dois anos, a comunidade, por meio de eleição, elege seus caciques e conselhos indígenas (denominados de conselho tribal). Aguilera Urquiza e Prado (2014) destacam que, na atualidade, os Terena demandam e lutam por políticas que gerem autonomia, sobretudo na gestão de seus territórios, com produção de alimentos e novas dinâmicas socioculturais, somadas às conquistas legais no campo da educação intercultural.

É importante destacar que parte das terras indígenas no estado de Mato Grosso do Sul apresenta área territorial insuficiente para a reprodução cultural e para as subsistências desses povos. Essa situação reflete diretamente nas condições de vida e restringe as formas tradicionais de viver desses povos, sendo que isso é mais grave entre os povos Guarani, etnia que possui a maior população indígena do estado e que vive confinada em pequenas reservas ou em acampamentos às margens das rodovias estaduais.

Dados levantados pelos pesquisadores Santos, Amado e Pasca (2021), publicados em documento oficial pelo Instituto Socioambiental – ISA, destacam que, do total de 242.322 hectares (ha) reconhecidos oficialmente pelo Estado brasileiro como territórios tradicionais, Guarani Kaiowá e Nhandeva estão atualmente na posse efetiva de apenas 70.370 hectares (ha), 29% da área delimitada. Isso significa que, com uma população estimada em 63,5 mil pessoas em 2021, as comunidades Guarani Kaiowá e Nhandeva possuem de fato apenas 1,1 ha por pessoa.

No relatório “Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil”, elaborado pelo CIMI, publicado no ano de 2021, informa-se que o estado do Mato Grosso do Sul possui 81 ocupações indígenas sem nenhuma providência administrativa; dessas, 70 são de indígenas do povo Guarani, 06 do povo Terena, 02 do povo Kamba, 01 do povo Atikum e 01 do povo Kinikinau. O estado também tem 15 ocupações a identificar, que são reivindicadas pelos povos indígenas e que são zonas de conflitos, sendo 14 do povo Guarani e 01 do povo Terena. As populações indígenas que vivem nessas terras encontram-se em situações de violência física e psicológica, vulnerabilidade econômica e social, além de estarem desassistidas por políticas públicas.

---

<sup>5</sup> São várias as etapas de procedimentos para a demarcação de terras indígenas no Brasil. O processo de demarcação das terras indígenas é definido pelo Decreto 1775/96. De forma resumida, na primeira etapa, é feito o estudo que é realizado por antropólogos e outros profissionais que delimitam a área de terra indígenas; na segunda etapa, denominada de terras delimitadas, já ocorreu a conclusão dos estudos e foi feita a publicação no Diário Oficial da União pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Essa segunda é a fase que aguarda a análise do Ministério da Justiça para expedição da Posse Tradicional Indígena. Na terceira etapa, fala-se de terras declaradas, na qual o ministro da Justiça declara a área como de uso exclusivo dos indígenas e as terras estão autorizadas para serem demarcadas (essa fase é considerada o marco da regularização). A quarta etapa é a das terras homologadas, que mostra as áreas que já foram demarcadas e tiveram seus limites homologados pelo presidente da República, faltando apenas os registros. A quinta e última fase é a regularização das terras indígenas, que é o registro em cartório em nome da União e no Serviço de Patrimônio da União (MINISTÉRIO PÚBLICO, 2022).

**Quadro 2:** Localidades indígenas recenseáveis em Mato Grosso do Sul – 2019 (IBGE)

Localidades indígenas		Municípios com localidades indígenas
Terras Indígenas oficialmente delimitadas e definidas em setores censitários	48	36
Agrupamentos indígenas definidos em setores censitários	111	
Outras localidades Indígenas	22	
<b>Total</b>	<b>181</b>	

**Fonte:** SANTOS, AMADO e PASCA (2021).  
**Elaboração e organização:** MEIRA, F. O. (2022).

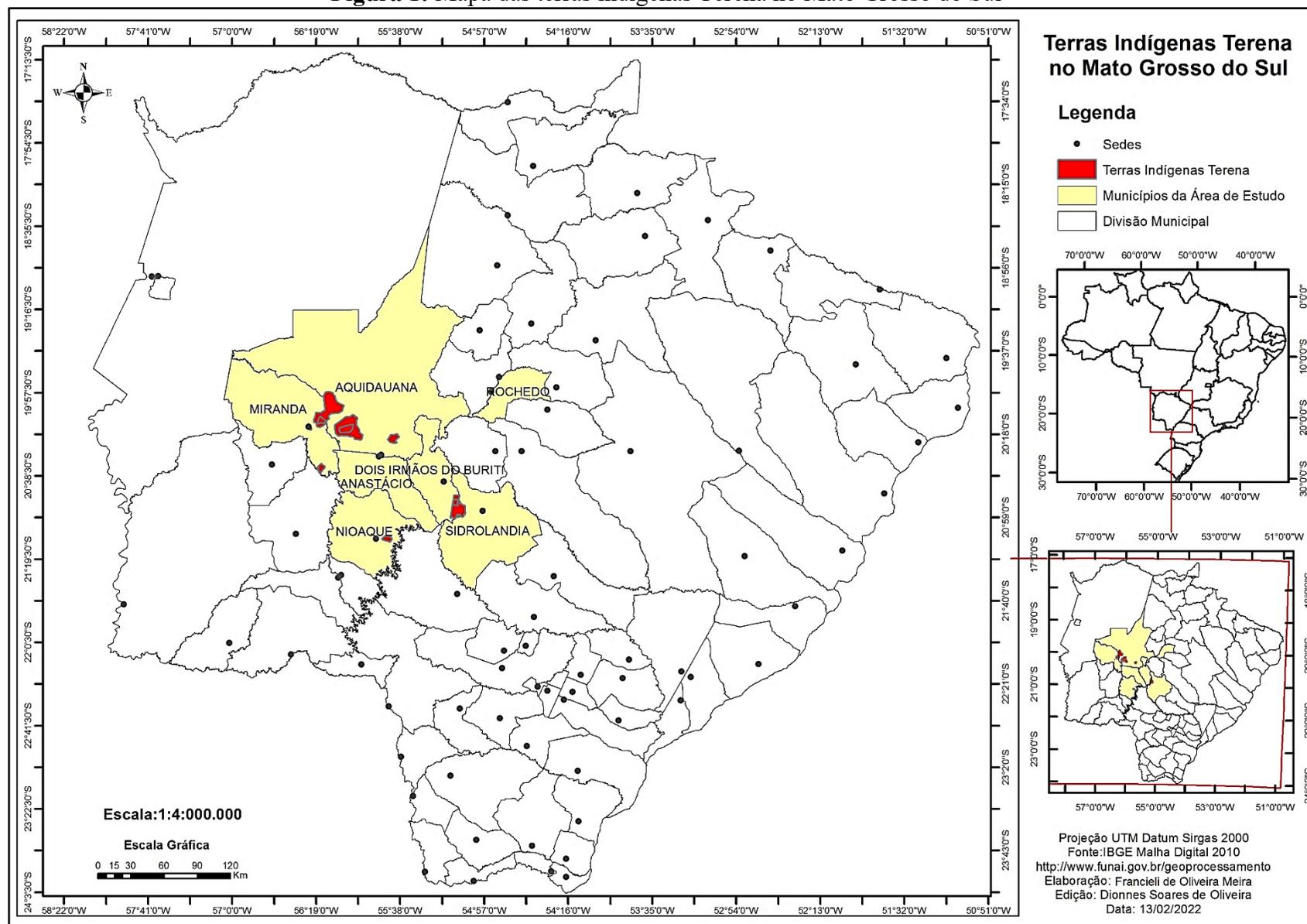
O quadro 2<sup>6</sup> acima apresenta o quantitativo de agrupamentos e outras localidades habitadas por povos indígenas distribuídas em trinta e seis municípios no estado de Mato Grosso do Sul, que não têm seus territórios reconhecidos pelo Estado e encontram-se em situações de graves vulnerabilidade e desassistidas por políticas sociais.

Os povos indígenas necessitam do território para sua sobrevivência física e cultural; a terra faz parte do modo de vida que os indígenas desenvolvem, eles vivem por meio de uma interdependência com o território. Ao serem impossibilitados de viver em seus territórios por políticas de confinamento desenvolvidas pelo Estado brasileiro que reservou fragmentos de seus territórios tradicionais para a sobrevivência, as formas de vida foram afetadas, além de inviabilizar-se a economia e negar-se a autonomia interna desses povos, por reduzir suas possibilidades de decisão sobre seu futuro, deixando conseqüentemente, um espaço cada vez mais reduzido para a negociação a partir de suas pautas culturais (AGUILERA URQUIZA e PRADO, 2014).

Eloy Terena (2020) ressalta que esses territórios tradicionalmente ocupados por esse povo estão localizados no oeste do estado, coincidindo com parte do ecossistema do Pantanal nos municípios de Aquidauana, Anastácio, Dois Irmãos do Buriti, Miranda, Nioaque, Rochedo e Sidrolândia. As áreas ocupadas atualmente são espaços de terras que foram reservadas, fruto da política oficial do Estado brasileiro adotada no início do século passado. Tais reservas federais são denominadas de terra indígena, categoria jurídica instituída pelo Estatuto do Índio (Lei n. 6.001/733).

<sup>6</sup> Agrupamentos indígenas definidos em setores censitários, corresponde a um conjunto de 15 ou mais indígenas, em uma ou mais moradias contíguas espacialmente (até 50 metros), que estabelecem vínculos familiares ou comunitários. Outras localidades referem-se aos agrupamentos de indivíduos cujos domicílios superem o critério dos 50 metros de contiguidade, entorno das terras e agrupamentos indígenas, onde residem de forma dispersa indivíduos (SANTOS, AMADO E PASCA, 2021).

**Figura 1: Mapa das terras indígenas Terena no Mato Grosso do Sul**



Fonte: MEIRA, F. O. (2022).

Os Terena, devido à perda de seus territórios, ao esparramo causado pelos ataques aos seus territórios, ao aumento populacional em suas Aldeias e, conseqüentemente, à busca por melhores condições de vida, migraram para várias cidades do Mato Grosso do Sul, particularmente para a cidade de Campo Grande, capital do estado, que atualmente possui oito Aldeias em seu território, reconhecidas pela prefeitura municipal. Essas comunidades são conhecidas como “Aldeias Urbanas”<sup>7</sup>, sendo as mais povoadas: Marçal de Souza, Água Bonita, Tarsila do Amaral e Darcy Ribeiro. Na cidade de Aquidauana, há um agrupamento Terena, em área urbana, denominado de Aldeia Tico Lipú.

Ressalta-se que o lugar da população indígena atualmente não se restringe apenas às terras indígenas, aos aldeamentos e ao campo. Os indígenas, em contexto urbano, permitem elaborarmos um conjunto de reflexões sobre a territorialidade desses povos. Um dos primeiros estudos em que aborda a questão dos indígenas nas cidades foi elaborado por Roberto Cardoso de Oliveira (1968), que trata sobre os Terena nas cidades de Campo Grande e Aquidauana.

Os Terena historicamente mantêm experiência relacionada com a vida urbana, migram das Aldeias para as cidades e tendem a manter seus respectivos grupos-locais de moradia formando núcleos coesos nas cidades em que residem. O grupo-local exerce influência nos movimentos migratórios dessa etnia que tem a tendência de morar onde já se encontram seus parentes nas cidades. Essa característica Terena de morar próximos aos componentes familiares é verificada na migração para as cidades e também na migração entre Aldeias (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1976). Dessa forma:

Não há Terena adulto que não tenha, de um modo ou de outro, alguma experiência relacionada com a vida urbana. Ou por passagem pelas cidades da região proporcionada pelo *labour migration*, ou por viagens de uma Aldeia a outra em busca de novas moradas de caráter permanente, ou, ainda, se bem que em menor número, por excursões recreativas e esportivas, o índio participa naquelas pautas culturais mais atraentes da vida cidadina. Essas diferentes modalidades de contato com a cidade conduz o Terena aldeado a acolher, gradativa e progressivamente, um expressivo número de ideias, capaz de reorientá-la na situação interétnica e, de um modo muito particular, na situação de vida comunitária na Reserva (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1968, p. 125).

Para Miranda (2006), na atual conjuntura vivenciada pelos Terena, é possível pensar em formas diferentes de territorialidade para os indígenas dessa etnia: o território daqueles que

---

<sup>7</sup> A denominação “aldeia urbana” não possui um significado unânime. Para a antropóloga Katya Vietta, esse termo, em Campo Grande/MS, surge para enfatizar um programa habitacional específico “no qual as casas se espremam em minúsculos terrenos e o espaço coletivo não vai além de ruas e calçadas” (BATISTOTI e LATOSINSKI, 2019).

vivem nas reservas, dos que residem nas Aldeias urbanas e dos que vivem trabalhando nas fazendas sem moradia fixa e se mudam conforme a disponibilidade de serviço. Essas formas de territorialidades são meios de resistir em decorrência das transformações territoriais ao longo da história do estado de Mato Grosso do Sul. Assim, os Terena desenvolvem estratégias para resistirem frente ao processo de extermínio contra eles executado pelo Estado.

Os deslocamentos sucessivos dos Terena são uma das formas de resistência e sobrevivência cultural intensificados em decorrência das “frentes colonizadoras” que adentram ao território desses indígenas. A migração para as cidades próximas aos seus aldeamentos vem se intensificando nos últimos 60 anos. Para Mussi (2005), essa migração indígena os coloca como uma população em trânsito entre os aldeamentos rurais e os aldeamentos urbanos, pois não rompem seus laços culturais e de parentesco, mantendo a continuidade das relações entre a Aldeia (tronco familiar) e seus aldeamentos nas cidades, e estabelecem relações fronteiriças com a sociedade urbana envolvente. Além disso, os laços de parentesco são um fator responsável pela inserção Terena no espaço urbano, pois se deslocam para as cidades onde já residem indígenas.

**Quadro 3:** Agrupamentos Terena em áreas urbanas no Mato Grosso do Sul

<b>Municípios de MS</b>	<b>Agrupamentos Terena urbanos</b>
Aquidauana	Aldeia Tico Lipu
Anastácio	Aldeia Aldeinha
Campo Grande	Água Bonita
	Darcy Ribeiro
	Estrela D'alva
	Indubrasil
	Jardim Noroeste
	Marçal de Souza
	Tarsila do Amaral
	Tumuné Kalivono
	Vila Bordon
	Vila Romana

**Fonte:** AMADO, Luiz Henrique Eloy (2020).  
**Elaboração e organização:** MEIRA, F. O. (2022).

A cidade de Campo Grande/MS destaca-se pelo número de habitantes indígenas: cerca de 5 mil. Com esse número, essa cidade torna-se o sétimo município do Brasil com maior índice populacional de indígenas residindo em área urbana (IBGE, 2010). É importante destacar que migrar para áreas urbanas não é uma particularidade apenas da etnia Terena, porque isso é perceptível nas várias etnias que habitam o território de estado de Mato Grosso do Sul.

Todavia, a presença do indígena na cidade não é apenas uma especificidade do estado de Mato Grosso do Sul. Ao se pensar na presença indígena e nas suas formas de organização atualmente no Brasil, deve-se romper com a visão retrógrada de que os povos indígenas vivem apenas nas áreas rurais demarcadas pelo Estado brasileiro. Deve-se considerar que as populações indígenas estão presentes em todo o território nacional: em áreas urbanas e rurais.

Cada Aldeia Terena no estado de Mato Grosso do Sul possui características próprias e distintas, principalmente quando se refere às realidades sociolinguísticas. Há Aldeias que utilizam a língua Terena como primeira língua, sendo falada por toda a comunidade; já outras comunidades utilizam essa língua como segunda, sendo falada por poucos indivíduos. Contudo, é importante ressaltar que, em todas as comunidades Terena, são desenvolvidas ações para o ensino da língua e para a sua valorização nas Aldeias, com a finalidade de fortalecer a identidade Terena. Essas ações são desenvolvidas por professores indígenas que participam do projeto Saberes Indígenas na Escola do estado de Mato Grosso do Sul (NÚCLEO SABERES INDÍGENAS, UFMS, 2020).

Os Terena sempre se destacaram, no decorrer de sua história, como protagonistas nas lutas indígenas no estado de Mato Grosso do Sul com suas participações, nas últimas décadas, nos movimentos políticos de reivindicações dos seus direitos garantidos pela Constituição Federal promulgada em 1988 como povos originários do território brasileiro. No artigo 231 da Constituição Federal, está estabelecido que “são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (BRASIL, 1988). Nesse sentido, os povos indígenas se colocam como lideranças para discutir e problematizar suas questões sociais e suas temáticas nos mais diversos ambientes, entre eles, com destaque, as universidades.

Para compreender as estratégias Terena de luta pelos seus direitos e as retomadas do seu território tradicional no estado de Mato Grosso do Sul, nos dias atuais, é importante analisar o percurso de resistência que essa etnia tem desenvolvido ao longo da história em diferentes períodos. Quando nos referimos, no título desse capítulo, à territorialização dos Terena, propõe-se fazer menção à trajetória de luta Terena pelo território, às retomadas e à luta por uma

educação escolar indígena que valorize e transmita os saberes Terena, o acesso à universidade, o acesso à saúde e ao reconhecimento dos direitos indígenas como povos originários do Brasil.

Embora seja importante ressaltar a dificuldade em atribuir um modelo de conceito de território aos povos indígenas, a abordagem territorial não é suficiente para compreender a perspectiva indígena, ou seja, não dá conta de abordar alguns fenômenos com que nos deparamos na Aldeia, como a espiritualidade, a relação com a terra e as danças coletivas, entre outros fenômenos. “No caso dos indígenas, fica evidente a diversidade de territorialidades em jogo e a dificuldade de impor-lhes um modelo ou padrão exclusivista e uniforme de território” (HAESBAERT, 2014, p. 56). Nesse sentido, aborda-se o processo de territorialização Terena na multiplicidade de suas manifestações, porque, nos vários períodos de luta, os Terena adotaram estratégias diferentes em relação às imposições e aos ataques, seja do colonizador, seja do Estado brasileiro que exerceu e ainda continua a exercer papel de colonizador dos povos indígenas. Dessa maneira:

O território e a territorialização devem ser trabalhados na multiplicidade de suas manifestações, que é também e, sobretudo, multiplicidade de poderes, neles incorporados através dos múltiplos sujeitos envolvidos – tanto no sentido de quem sujeita quanto de quem é sujeitado, tanto no sentido das lutas hegemônicas quanto das lutas subalternas de resistências –, pois poder sem resistência, por menor que ela seja, não existe (HAESBAERT, 2014, p. 59).

O autor Rogério Haesbaert (2014) traz uma concepção de multiplicidade de território além dos processos concretos, pois discute também uma apropriação conceitual apoiada em termos imateriais do território, ou seja, no seu sentido simbólico, na produção de identidade, no processo de apropriação que leva os sujeitos a “redescobrirem” e a “reconstruírem sua identidade a partir da sua relação com o território”.

É por meio da vida em comunidade em seus territórios que os Terena desenvolvem seus ritos culturais, suas danças, suas crenças, o cuidado com a natureza (nascentes de rios, matas e animais) e repassam esses conhecimentos tradicionais próprios da cultura Terena aos mais novos da comunidade, perpetuando o Jeito de Ser Terena. O território, para esse povo, é onde se vive a plenitude de sua cultura, sem que venham a sofrer preconceitos, seja na escola, seja no cotidiano, em decorrência da sua compreensão e da relação que estabelecem com o mundo. Nesse mesmo sentido, Amado (2014, p. 67), ao se referir à territorialidade Terena destaca que:

Os elementos que marcam a territorialidade indígena são os vínculos afetivos com o seu território, esse sentimento de pertença de um com o outro (relação índio e terra mãe) explica o sentido de dar a sua vida pela sua terra. O uso

social que dá ao território numa lógica contrária do sentido capitalista que vê o território como mercadoria. E a forma de proteger seu território. O sentimento de retomar o que é seu ante a constante exploração ilimitada de sua “mãe terra”. Essas estratégias de territorialização indígena é reforçada pela memória coletiva que guarda a histórica (des)territorialização promovida pela “conduta territorial” estatal.

Os Terena têm apresentado, ao longo de sua história de luta, diferentes formas de organização e reorganização social para resistirem às imposições e à violência do Estado. A luta dos Terena, no estado de Mato Grosso do Sul, por direitos e territorialização apresenta diferentes estágios e estratégias ao longo de sua trajetória até os dias atuais. A história Terena é marcada por resistência frente às políticas historicamente implantadas pelo Estado brasileiro, que tinha e ainda tem como objetivo a desarticulação das populações indígenas. Assim, os Terena desenvolveram estratégias de negociação, enfrentamento e ressignificação.

**Tabela 1:** Conjunturas históricas de territorialização do Povo Terena

TEMPOS	DESCRIÇÃO ANALÍTICA
I	Sociedade Terena no Chaco e Pantanal e sua relação com os Mbaya / Guaicurus
II	Sociedade Terena e sua relação com a coroa portuguesa
III	Tempo do Esparramo: O período da Guerra do Paraguai (1864 - 1875)
IV	O pós-guerra – ruptura com o modo de vida Terena, expropriação de seus territórios, primeiras retomadas Terena e período de escravidão
V	Confinamento – criação das reservas, política do SPI, assimilação
VI	Projetos de desenvolvimento que impactaram a vida das comunidades Terena (linha telegráfica, estrada de ferro e gasoduto)
VII	Período da ditadura militar – várias violações aconteceram no Ipegue
VIII	Período da Constituinte – participação Terena no movimento indígena nacional
IX	Década de 90: a escola na sociedade Terena e processo decisório
X	Década de 2000 – da Aldeia para a universidade e o Território etnoeducacional Povos do Pantanal
XI	O despertar do Povo Terena para os seus direitos (2010 – 2017): movimento de retomada do Território tradicional
XII	Atualidade – resistência para manutenção de direitos e engajamento no Movimento Indigenista e na política por parte dos jovens e mulheres Terena

**Fonte:** AMADO (2019)<sup>8</sup>.

<sup>8</sup> Tabela sobre as conjunturas históricas do Povo Terena – elaborada por Luiz Henrique Eloy Amado (2019, p. 39) em sua tese de doutorado em Antropologia, denominada “*Vukápanavo* - o despertar do povo terena para os seus direitos: movimento indígena e confronto político”.

Nesse sentido, a tabela 1 apresenta os enfrentamentos e as estratégias de resistência Terena travadas no território sul-mato-grossense em tempos históricos distintos, em busca da afirmação identitária, do reconhecimento de seu território tradicional e das retomadas territoriais frente aos agentes do Estado brasileiro. A tabela 1 exemplifica algumas das diferentes estratégias dos Terena de territorialização e de resistência frente às políticas de Estado que impactaram profundamente as formas de organização, a cultura e a sobrevivência das sociedades indígenas.

Nos documentos de relatos antropológicos sobre os indígenas Terena, vários autores apontam uma relação interétnica entre os Terena e os Guaicurus, ou seja, uma troca de favores entre os guerreiros Guaicurus e os agricultores Terena. Nesse período, os Terena negociam com os Guaicurus, a fim de proteger seus territórios dos colonizadores espanhóis, que frequentemente atacavam e minavam as Aldeias Terena. Culturalmente, os Terena tiveram disposição para as práticas voltadas à agricultura e utilizaram dessa habilidade e de suas produções agrícolas, como moeda nas negociações com outras etnias indígenas e posteriormente com o colonizador. Eles também praticavam a caça e a pesca, mas essa característica Terena para as práticas agrícolas irá “conferir a esse povo o papel de trabalhadores rurais por excelência” (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1976, p. 21).

Atualmente ainda se estabelece uma relação entre os Terena e Kadiwéu<sup>9</sup> (remanescentes dos Guaicurus), sendo que essas duas etnias vivem juntas na Reserva Indígena Kadiwéu, localizada no município de Porto Murtinho/MS. Os Terena e os Kadiwéu historicamente estabeleceram laços de compartilhamento no sentido de caça, pesca e trocas de favores, tendo essas duas etnias sido definidas pelos naturalistas que viajavam por seus territórios, nos fins do século XVIII, “como vizinhos, amigos e aliados. Casam entre si e reciprocamente se auxiliam, sempre que assim o pede alguma urgência pública ou particular” (SILVA, 2014, p. 46).

A cultura desses dois povos também se interconecta. Um exemplo disso é o mito formador contado pelos Kadiwéu, que cita que o primeiro povo a ser retirado da terra foram os Terena: “Quando o ser supremo, Gonoenhodi, decidiu criar os homens, tirou primeiro da terra os Guaná, depois as outras tribos” (LÉVI-STRAUSS, 2001, p. 170). O mito formador Terena também faz referência a suas origens, trazendo o mesmo relato de que foram tirados da Terra

---

<sup>9</sup> Únicos falantes no Brasil de uma língua filiada à família linguística isolada Guaikuru, habitam, atualmente, no município de Porto Murtinho, estado de Mato Grosso do Sul. É a única etnia indígena do Centro-Sul brasileiro a viver em um território com mais de meio milhão de hectares. O conjunto de terras onde esses indígenas estão localizados, juridicamente denominado Reserva Indígena Kadiwéu e regionalmente conhecido como “Campo dos Índios”, possui aproximadamente 538.536 hectares, onde vivem cerca de 1.400 indivíduos (SILVA, 2014, p. 13).

por um herói denominado de *Orekajuakái*, por isso se autodenominam como tirados da terra e hábeis agricultores.

Embora se percebam acentuadas diferenças culturais entre esses dois povos, mantêm-se, ainda nos dias atuais, fortes relações culturais e cooperação entre as lideranças Terena e Kadiwéu, que se autoajudam nas retomadas de território, além de serem recorrentes casamentos interétnicos. Também se mantêm fortes as narrativas sobre a história de luta e cooperação entre essas etnias, que fazem questão de destacar e lembrar nas Assembleias Terenas que são realizadas anualmente, em que as lideranças Kadiwéu se fazem presentes.

**Figura 2:** Ritual Kadiwéu de reconhecimento a uma liderança Terena



Fonte: MEIRA, F. O. (2021).

As fotos apresentadas na figura 2, trazem registros de um ritual Kadiwéu de reconhecimento e agradecimento a uma liderança Terena por cooperar em uma luta referente a um conflito territorial desses indígenas. Nesse ritual, a liderança Terena recebe um nome de um ancestral Kadiwéu e passa a ser um membro dessa etnia. O ritual é feito na língua Kadiwéu e obedece a um conjunto de simbolismos culturais desse povo que devem ser seguidos por todos os convidados a participar da cerimônia que são familiares do Terena e outros indígenas Kadiwéu presentes. O ritual apresentado na figura 2 foi realizado na XIV Grande Assembleia do Povo Terena (*Hanaiti Hó'unevo Têreno*) em 2021.

Terena e Kadiwéu compartilham suas culturas e suas narrativas, vivenciando diferentes momentos de resistências. A exemplo, a região do Chaco/Pantanal no sul do Mato Grosso, a partir do século XVI, foi palco de tensões e disputas entre os colonialismos espanhol, português e a resistência e a negociação de grupos indígena que habitavam essa região, principalmente os Guaicurus (remanescentes Kadiwéu) e os Chané (remanescentes Terena). Nesse cenário:

Um fato de fundamental importância para o processo da expansão colonial na região é o “Tratado de Paz e Amizade”, assinado pelos Guaicuru com a Coroa Portuguesa em 1791, na cidade de Vila Bela. Este tratado possibilitaria a criação dos fortes e povoações em território indígena de maneira que muitos grupos locais se estabelecessem nas imediações das unidades militares e vilas. Anos antes o acordo com os Guaicuru foi fundamental para derrotar os Paiaguá e viabilizar o processo de colonização mineradora portuguesa entre Cuiabá e São Paulo. A formação e multiplicação dos aldeamentos, a política dos presidentes de província de tratar com os “chefes indígenas” pela concessão de presentes e honrarias, a política de catequese e civilização, tudo isso pôde se intensificar graças ao tratado com os Guaicuru, que passaram a colaborar com os portugueses na sua luta contra os espanhóis. De imediato, tal política beneficiava também os Guaicuru, porém, à medida que o processo de colonização avançava e as próprias estratégias indígenas se alteravam, tal colaboração revelava-se fatal para o sistema indígena e para a hegemonia Guaicuru (FERREIRA, 2009, p. 107-108).

Os Guaicurus se consolidaram como indígenas guerreiros e caçadores que subordinavam outros grupos étnicos. Nesse período, também foram elaborados os conhecimentos dos colonizadores sobre os povos indígenas, pois se fazia necessário conhecer a organização cultural, social e o ordenamento político desses povos que habitavam a região pantaneira. Como destaca Ferreira (2009), conhecer era parte do conquistar, pois toda a política colonial destinada a essa região tinham como centralidade os povos indígenas. Os documentos etnográficos desse período relatam uma estreita relação entre os Terena e os Guaicurus, em alguns momentos, conflituosa; e, em outros, com o estabelecimento de alianças. Enquanto os Guaicurus são conhecidos por suas habilidades em conflitos (saques, fugas, recusa aos trabalhos impostos a eles e assaltos aos colonizadores principalmente espanhóis), os Terena desenvolveram relações comerciais e políticas com os colonizadores portugueses.

Na relação com os Guaicurus, os Terena forneciam-lhes alimentos em troca de proteção. Nesse período, é importante destacar o papel da mulher para a sustentação dessa relação e para a manutenção da aliança entre as duas etnias indígenas. Sebastião (2018, p. 41) destaca que “o papel das mulheres Terena para a construção matrimonial foi parte das estratégias políticas e expansionistas Terena”. Essa prática do matrimônio envolvendo mulheres Terena com os Guaicurus foi um dos fatores decisivos para manter a aliança de troca entre essas duas etnias e

para a sustentação dos territórios Terena frente ao embate com os colonizadores; as mulheres foram o elo entre as duas culturas, tendo forte influência em difundir a cultura Terena.

Podemos perceber a estratégia expansionista Terena com o propósito de difundir a sua cultura à outra etnia, além de proteger seu território. É fato que os Terena sempre foram tratados como um povo de fácil contato com os não indígenas e com indígenas de outras etnias, pois expandem seus costumes, mas incorporam símbolos culturais diferentes dos seus, e as mulheres Terena são, na maior parte das vezes, responsáveis por esse papel. Ao desenvolver uma pesquisa de tese sobre o protagonismo das mulheres Terena ao longo da história dessa etnia, Sebastião (2018, p. 42) destaca que:

(...) as mulheres Terena são consideradas expansionistas, elas estão em contato intercambiando com a sociedade não indígena, difundindo códigos, aglutinando novos elementos culturais, alterando o comportamento na medida em que lhes convém, seja nas instituições de ensino, no cotidiano de comércio nas cidades, entre idas e vindas nos centros urbanos, na construção matrimonial com homens não indígenas e no diálogo com as agências nacionais.

Ademais, como a autora destaca, são perceptíveis a difusão cultural e a disseminação de laços de confiabilidade feitas pela mulher Terena entre os não indígenas e entre outras etnias, sendo em parte responsável, ao longo da história, por defender seus territórios e, ao mesmo tempo, reivindicá-los. Assim, na aliança formada com os Guaicurus e, nos dias atuais, com as relações entre os não indígenas, a mulher Terena exerce um papel de destaque em sua sociedade.

É importante ressaltar que as políticas adotadas no período colonial e posteriormente pelo Império interferiram drasticamente na organização territorial dos Terena nas terras que hoje são pertencentes ao estado de Mato Grosso do Sul. Ao tempo que a máquina colonial se enraizava no território indígena, por meio de ações estatais e religiosas, expedientes normativos eram “fabricados” no intuito de legitimar a posse de não indígenas, garantindo o “sucesso” do empreendimento colonial, mas esse período também é marcado por forte resistência Terena, por meio de alianças e estratégias (AMADO, 2019).

Os Terena, nesse período, são denominados como índios “mansos”, ou seja, não travavam um enfrentamento acirrado contra os portugueses e já tinham incorporado vários elementos culturais dos não indígenas ao seu modo de vida. É importante destacar que essa é uma estratégia dos indígenas dessa etnia desde a aliança com os Guaicurus e também com outras indígenas; sempre tiveram uma boa adaptação interétnica para absorver outros elementos culturais, além de manter uma boa relação com os próximos às suas comunidades. Isso não

significa que eles não resistiram às invasões, pois se utilizaram de elementos culturais do invasor como estratégia de resistência em diferentes momentos da história de luta por resistência.

Durante o período da Guerra contra o Paraguai e do pós-guerra, sucedeu a desarticulação por parte do Estado da cultura e do território de várias etnias indígenas. Esse período é marcado por forte ruptura com o modo de vida Terena e a escravidão deles. Os Terena ganharam apenas três botinas por lutarem ao lado dos brasileiros na Guerra contra o Paraguai (1864-1870): “duas nos pés e uma na bunda” (OLIVEIRA; PEREIRA, 2012). A participação dos indígenas nesse conflito foi esquecida pelos seus aliados do Estado no pós-guerra e, em parte, ainda é esquecida pela historiografia dessa guerra. Como consequência para os Terena, esse conflito acentuou e acelerou a perda dos seus territórios para os não indígenas.

No período que antecede a guerra, já se estabelecia entre os Terena e os fazendeiros locais um conflito em decorrência de os indígenas abaterem gado das fazendas para a alimentação. Os Terena viram uma oportunidade de estabelecer uma aliança e ter apoio do governo brasileiro para manter a posse das terras e a segurança das Aldeias, fator que foi decisivo para que os Terena lutassem junto com o Exército brasileiro.

A decisão dos Terena em lutar ao lado dos brasileiros é vista nesse momento como uma alternativa para posterior resolução de conflitos já estabelecidos na defesa dos territórios indígenas. Destaca-se que o papel dos Terena na guerra refere-se à sobrevivência da população refugiada da guerra, sendo guias para áreas de esconderijo e oferecendo alimentação para os civis e as tropas brasileiras. Os Terena realizavam pesca, caça, aprisionamento de gados e coleta de frutos, pois conheciam muito bem o território.

O pós-guerra veio com imensas transformações no território dos Terena; as Aldeias na região que hoje corresponde ao município de Miranda foram arrasadas pelas tropas paraguaias e, posteriormente, esse território se tornou palco de várias ondas de expansão da pecuária extensiva que necessitava de extensas áreas para a criação de gado. Após o conflito, a relação dos Terena com a população não indígena se torna mais conflituosa, e os recém-chegados são uma população mais heterogênea. Esse período é relatado por Azanha (2005, p. 78), ao discutir que:

A desmobilização das tropas fixou na região pessoas aventureiras e ambiciosas, que haviam participado de uma guerra violenta e quase sem comando (como a descreveu Taunay) - e dispostas a lutar para iniciar a ocupação de uma região devastada do ponto de vista político e social. Estes novos purutuyé - a maioria chegada de regiões do Brasil onde a relação com os índios era fundada na prepotência e no desprezo ao bugre - desconheciam

completamente qual havia sido o papel dos Terena e demais grupos Txané na conquista da região e sua manutenção em mãos brasileiras.

Em decorrência dos intensos conflitos e da destruição de suas Aldeias, os Terena sofreram um movimento de **desterritorialização** no período pós-guerra do Paraguai, ao terem suas Aldeias destruídas durante o conflito e seus territórios doados para a criação de fazendas, principalmente para familiares de ex-combatentes da Guerra do Paraguai. A desterritorialização ocorre quando os Terena perdem seus territórios e, conseqüentemente, são recrutados para o trabalho nas fazendas da região, sofrendo um esparramo e o rompimento do modo de vida tradicional, não tendo mais o controle sobre como usar o tempo, sobre sua temporalidade e sobre o seu território.

A partir das pesquisas de Rogério Haesbaert, propõe-se pensar o processo de desterritorialização e territorialização Terena. Por meio de seus estudos referentes à desterritorialização da identidade gaúcha (1997), “O mito da desterritorialização” (2004) e “Viver no limite: território e multi/transterritorialidade em tempos de in-segurança e contenção” (2014), o autor traz significativas contribuições para pensar os processos históricos relacionados à territorialidade dos Terena. “Desterritorialização ocorre fragmentando os indivíduos, tanto pelo fato de desconectá-los em relação ao espaço e à natureza, destruindo seus marcos culturais de identidade” (HAESBAERT, 1997, p. 258).

Assim, os Terena pressionam o Estado que lhes impõe uma nova forma de territorialidade. Nesse sentido, aponta-se que os Terena sofrem uma desterritorialização e, posteriormente, uma reterritorialização nas reservas criadas pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI). Nas palavras de Haesbaert (2011), a desterritorialização leva, conseqüentemente, a processos de reterritorialização e, assim, ocorre uma constante des-re-territorialização, pois não é possível existir nenhum grupo social com ausência de territorialidade.

O modo de exploração e avanço das frentes colonizadoras aos territórios indígenas produziu efeitos contraditórios na cultura e no modo de vida indígena, redefinindo fixações e desenraizamentos, inclusões e exclusões, confinamentos e expansões, continuidades e descontinuidades – territorializações e des-territorializações (HAESBAERT, 2014).

Como já ressaltado, após a Guerra da Tríplice Aliança (1864-1870) ou “Guerra do Paraguai” como é conhecida entre os Terena, foram impostas condições adversas de vida a esses indígenas. Aproximadamente após quatro décadas do final da guerra, os Terena foram forçados a uma situação de confinamento em reservas. A ida dos Terena para esses espaços ocorre por meio de intensos conflitos; além disso, os Terena não aceitavam e nem respeitavam

os limites territoriais impostos a eles pelas reservas e resistiam ao continuar a ocupar as terras próximas para suas atividades de caça, pesca e coleta de suas ervas medicinais ou mel, sempre e quando lhes aprouvesse. Esse modo de vida Terena fez com que eles sofressem perseguições e repressões por parte dos fazendeiros locais (AZANHA, 2005).

Os Terena, ao lutarem ao lado do Brasil na Guerra, tinham a promessa de proteção dos seus territórios - promessa que não foi cumprida. O governo intensificou o processo de colonização incentivando a vinda de colonos para a região ocupada pelos Terena, justificando que esse espaço era um “vazio demográfico”, não levando em consideração os povos indígenas que ali se estabeleciam. Tais atitudes exemplificam de forma clara como as políticas estatais desse período tinham objetivos de apagamento das populações indígenas em prol de um ideal de progresso. Os Terena nunca aceitaram pacificamente a invasão de seus territórios e, mesmo com inúmeras limitações de representatividade e de recursos, reivindicavam ao governo brasileiro, por meio de diferentes estratégias, o direito de permanecer nessas áreas.

Os Terena aproveitaram o trabalho junto a Rondon, “para solicitar-lhe que o governo lhes garantisse a posse de suas terras. Por meio de acordos com os fazendeiros que tinham ocupado terras de forma ilegal, Rondon conseguiu que o governo de Mato Grosso, por meio de decretos, ‘reservasse’ aos índios glebas de terra”. Por um lado, isso demonstra as estratégias e o protagonismo terena para garantir pelo menos uma parcela do território tradicional. Por outro lado, evidencia que o processo de colonização no sul de Mato Grosso foi acompanhado pelo esbulho do território indígena (XIMENES e PEREIRA, 2017, p. 28).

A criação das reservas<sup>10</sup> ocorre por meio da política adotada pelo Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPILTN), criado em 1910 e que, a partir de 1918, passa a ser denominado de Serviço de Proteção ao Índio (SPI). Por meio desses órgãos, foram desenvolvidas as políticas de reservas indígenas no período de 1910 a 1928, que tinha como meta atrair e pacificar os indígenas na luta pelos seus territórios, já que os Terena não aceitavam a perda total do seu território e representavam uma ameaça na região, principalmente para os fazendeiros. Nesse período de criação das reservas pelo SPILTN e posteriormente SPI<sup>11</sup>, a meta era confinar os indígenas em pequenos espaços de terra a fim de que o extenso território pertencente aos indígenas fosse apropriado e destinado ao povoamento e ao

---

<sup>10</sup> Essas reservas Terena federais são nomeadas de “terras indígenas”, uma categoria jurídica estabelecida pelo Estatuto do Índio (Lei n. 6.001, de 19 de dezembro de 1973).

<sup>11</sup> Texto sobre a criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), consultado como fonte, está disponível em: Povos Indígenas no Brasil - <https://pib.socioambiental.org/>. Acessado em 05 de abril de 2020.

“desenvolvimento”, para que principalmente os criadores de gado (fazendeiros) pudessem se apropriar livremente do território.

No período acima citado, foram criadas as reservas: Cachoeirinha, Lalima, Taunay-Ipegue, Limão Verde, Nioaque e Buriti. Desse modo:

**As Reservas passaram a representar, para os Terena, não só o espaço necessário para a reafirmação do *ethos* tribal, mas também de uma certa liberdade.** Para os moradores das reservas, o trabalho externo voltaria a ganhar sua característica de trabalho *facultativo* (sua característica antes da guerra), com a reaquisição da liberdade de escolha do tipo de serviço e até do padrão (AZANHA, 2005, p. 81, grifo nosso).

A criação das reservas atende em parte tanto aos indígenas quando aos fazendeiros. Os indígenas foram obrigados a aceitar a nova forma de territorialização imposta a eles. Assim, as reservas proporcionaram, naquele momento, aos Terena esparramados pelas fazendas e sendo explorados pelos patrões, viverem novamente em comunidades indígenas. Nas palavras de Azanha (2004), a reserva é, nesse momento, para a maioria dos Terena, o lugar de moradia e de referência para a manutenção e a atualização do *ethos* e da identidade – não se vive da reserva, mas na reserva. Sobre a criação das reservas Terena, Moura (2009, p. 118) destaca que:

**Para os Terena a situação de Reserva significava o reagrupamento tribal e a oportunidade de reconstituição do *modus vivendi* indígena.** Os Terena, que aos olhos dos brasileiros estavam integrados à sociedade nacional, percebiam que para preservar seus direitos indígenas fazia-se necessário preservar traços de sua indianidade. **Enquanto a meta do governo era acelerar a assimilação, a dos indígenas era preservar suas terras e seus direitos. Ao passo que a etnia reorganizava seu *modus vivendi* (Grifo nosso).**

Nesse período da política de confinamento em reservas imposta aos indígenas, houve perda da autonomia política dos Terena, tendo sido a resistência um dos meios que encontraram para “constituir uma outra sociedade, diferente da anterior, e construída a partir de fragmentos dela” (AZANHA, 2005, p. 80).

Ao trazer a discussão sobre a criação das reservas, analisa-se que essas também trouxeram benefício aos fazendeiros, que passaram a se apropriar e a usufruir livremente do extenso território indígena. Mas essa sensação de liberdade para os Terena duraria pouco tempo, pois, com o aumento da população nas reservas e, conseqüentemente, a falta de terras para as práticas agrícolas, para a pesca e para a caça acarretou a falta de subsistência alimentar, o que

fez com que os Terena voltassem a prestar serviços nas fazendas, que cercavam e espremiavam suas reservas.

Nesse processo de implantação das reservas, ao individualizar a comunidade indígena por meio de sua malha política, o Estado busca “institucionalizar o território”, estabelecendo limites eurocêntricos e demográficos com o objetivo de provocar a desarticulação do modo de vida indígena. Isso ocorre em razão de que, para que uma cultura se realize, são necessários elementos que deem significado às relações sociais, como, por exemplo: as paisagens e as suas formas que estabelecem a memória que possibilita a significação da cultura - e isso foi destruído quando foram tirados os territórios dos povos indígenas.

Ressaltamos que o Estado brasileiro procura, historicamente, fazer um apagamento das estruturas internas das sociedades indígenas, utiliza-se de um discurso e de seus planejamentos bem elaborados para esse fim. Coloca as diferentes etnias que ocupam o território do Brasil como todas iguais, sem distingui-las em suas diferenças linguísticas e culturais, com o objetivo de homogeneizar os povos indígenas frente à sociedade não indígena que, como consequência, não consegue compreender a diversidade cultural étnica do Brasil.

Partindo dessas considerações, evidencia-se que, com o aumento populacional, os Terena se viram obrigados a buscar trabalho nas fazendas da região; a mão de obra Terena passou a ser utilizada análoga ao trabalho escravo, o que impactou profundamente a organização social e a vida das comunidades indígenas, principalmente as localizadas nos municípios de Aquidauana e Miranda. Essa mão de obra indígena foi largamente aproveitada em projetos desenvolvidos e implantados pelo Estado, como, por exemplo, a construção da linha telegráfica ligando Cuiabá a Corumbá e a construção da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil, que liga o estado de São Paulo até a divisa com a Bolívia, que teve sua construção iniciada em 1905. “De Corumbá a estrada de ferro passaria por Porto Esperança, Miranda, Aquidauana, Campo Grande, Três Lagoas, Araçatuba, Penápolis, até chegar a Bauru” (BITTENCOURT e LADEIRA, 2000, p. 82).

Em 1918, foi instalado, na Aldeia Cachoeirinha, no município de Miranda, um posto do Serviço de Proteção aos Índios – SPI, inicialmente com o objetivo de proporcionar ao Terena apoio e segurança territorial. Esses objetivos iniciais foram convertidos em perdas de autonomia indígena, e os encarregados do SPI (chamados de *purutuyé* pelos Terena) começaram a interferir nas escolhas políticas de caciques e conselhos tribais, além de fazerem interferência em toda a organização cultural das Aldeias.

Esse período é marcado por intensos embates entre os Terena e os funcionários do SPI, porque o órgão governamental desenvolvia uma política de controle dos indígenas, sendo que

“o encarregado do posto criou até uma *guarda indígena* para a manutenção da *ordem*, para que os Terena não pudessem fazer protestos” (BITTENCOURT e LADEIRA, 2000, p. 97). É notável que, durante esse período, os indígenas passam a ter toda a organização de suas Aldeias ditada e organizada por não indígenas, por meio da força e da dominação física e política. Essas imposições no modo de vida foram um dos fatores que fizeram com que muitos indígenas deixassem a Aldeia de Cachoeirinha, no final da década de 1950, e migrassem para outras comunidades e áreas urbanas em que a influência do SPI fosse menor.

Em 1964, por meio de um golpe, foi instaurada no Brasil uma ditadura cívico-militar; poucas são as abordagens e estudos desse período que retratam a violência contra os povos indígenas do território que hoje pertencente ao Mato Grosso do Sul. Esse período foi marcado por intensas violações contra os povos indígenas, roubos de terras, torturas, prisões de lideranças Terena e massacres com aval e apoio do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e posteriormente da Fundação Nacional do Índio - FUNAI, criada para substituir o SPI em 1967. Eloy Terena (2019)<sup>12</sup> apresenta, em sua pesquisa de doutorado, o relato de várias prisões sofridas por líderes Terena em Aldeias, nos municípios de Aquidauana, Miranda e Nioaque, por questionarem a forma corrupta, a violência e o apoio de funcionários do SPI aos fazendeiros locais em detrimento dos indígenas Terena, sendo que essas lideranças sofreram a violência militar.

Durante a ditadura cívico-militar, os Terena tiveram intensa participação na resistência dos povos indígenas a um projeto dos governos militares de emancipar da tutela vários indivíduos e grupos inteiros de indígenas. O projeto consistia em tirar dos povos indígenas o direito de povos originários. Nesse contexto, os Terena eram comumente utilizados como exemplos de povos indígenas integrados e que deveriam perder o direito de tutela prevista pela Lei 6.001/73.

Nesse sentido, emancipar da tutela significaria deixar de ser índio na concepção dos governos militares. Conforme Mauro (2019), no período dos governos de Ernesto Geisel (1974-1979) e João Batista Figueiredo (1979-1985), a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) contratou vários indígenas como funcionários e pressionou-os a pedirem sua emancipação individual, porém nenhum desses servidores chegou a se emancipar. Devido à repercussão negativa da opinião pública e à pressão do Movimento Indigenista, o projeto de emancipação da tutela foi abandonado.

---

<sup>12</sup> Os relatos das lideranças Terena que detalham as violações e a violência sofrida pelos indígenas, além de anais de investigações instauradas por Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI), estão detalhados na tese de Eloy Terena (2019, p. 99-106).

Os Terena resistiram ao período sombrio da ditadura militar e posteriormente participaram de forma ativa na elaboração da Constituição Federal promulgada em 1988; os Terena se organizaram em suas Aldeias e, com a União das Nações Indígenas, contribuíram com a Constituinte, apresentando propostas que visavam à conquista e à garantia de seus direitos. Posteriormente, foram incorporadas aos artigos da Constituição Federal de 1988 essas conquistas que são consideradas marco indígena no Brasil, pois ocorrem, na história do país, mudanças de leitura sobre os povos indígenas depois da promulgação da Constituição Federal de 1988.

Levando em consideração as ações do Estado sobre os povos indígenas nos distintos períodos da história do Brasil, pode-se afirmar que essas intervenções têm causado fortes impactos negativos no território indígena, impondo a esses povos limites, regras e normas “eurocêntricas” que extrapolam a cultura dos povos tradicionais e trazem uma lógica de ordem territorial a partir de uma visão de mundo ocidental (essa ordem imposta causa uma desordem no modo de vida dos povos indígenas). Nesse sentido, diversos povos indígenas, distintas formas de vida e de culturas são desterritorializados por uma forma de imposição do Estado; e, entre essas imposições, está inserida a meta de liberar terras das reservas indígenas para a comercialização no mercado da pecuária e da agricultura.

As décadas de 1990 e 2000 são marcadas pelo aumento da escolarização dos Terena e conseqüentemente pelo aumento do acesso ao ensino superior. Ancorados pelo direito de uma educação escolar indígena específica, diferenciada e intercultural conquistada pela Constituição Federal de 1988, as lideranças buscaram construir nas Aldeias uma educação escolar de qualidade, tanto na formação específica de professores indígenas quanto na infraestrutura das escolas nas Aldeias. Muitos professores que atuavam nas Aldeias não eram licenciados, fato que fez com que os Terena começassem a reivindicar formação adequada aos docentes indígenas que já atuavam nas escolas. Em decorrência das reivindicações do movimento indigenista no estado de Mato Grosso do Sul, em 2003, a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) institui, por meio da Lei estadual nº 2.589, de 26/12/2002, e da Resolução COUNI/UEMS nº 241, de 7/07/2003, o sistema de cotas para indígenas.

Os Terena miraram no acesso à educação escolar e ao ensino superior como uma forma de empoderamento para desenvolver a luta de retomada de seu território, pois a escolarização foi percebida como facilitadora para o acesso aos meios jurídicos, aos órgãos governamentais, à política local, de igual modo que os não indígenas, e à luta por seu território para a reafirmação de identidade, segurança, saúde e respeito. Nesse sentido, após a promulgação da Constituição Federal de 1988, os Terena buscam ter o controle da escola, em suas Aldeias, objetivando

desenvolver uma educação escolar indígena moldada por sua temporalidade e sua cultura. A educação escolar passa a fazer parte com mais incidência das reuniões e das pautas de reivindicação indígena. Ocorre nesse período o aumento significativo de escolas e alunos indígenas, fazendo com que instituições como a escola e a universidade passem a fazer parte do sentido de vida Terena e estejam aliadas ao processo de retomada de seus territórios.

Cabe destacar que, a partir do ano de 2010, os Terena se reorganizaram e mobilizaram a luta pelo território iniciando o processo de retomadas, período denominado pelos Terena de “*Tempo do Despertar*”, pois reivindicam parte do território tradicional que hoje se encontra ocupado por fazendas. Esse período foi marcado não só pela ação das lideranças das Aldeias (cacique e o conselho tribal), mas também trouxe a participação de outros sujeitos indígenas e não indígenas que têm se destacado nas lutas de retomadas: os acadêmicos, os professores, os agentes de saúde, as associações de mulheres indígenas, os vereadores e os grupos religiosos organizados nas Aldeias. Os Terena, atualmente, possuem retomadas nos municípios de Aquidauana, Miranda e Sidrolândia.

As retomadas se caracterizam como um movimento de reocupação do território tradicional Terena. Ximenes (2017) define a retomada como forma de luta, reivindicação e mobilização política dos Terena pelas terras de ocupação tradicional, onde se instalam acampamentos. Esse processo é denominado pelos próprios indígenas como retomada e emergiu entre os Terena a partir da década de 1990. Para os Terena, as retomadas possuem um significado mais amplo que a reocupação dos seus territórios tradicionais que atualmente se encontram sob posse de fazendeiros. Junto a esse processo de retomada está um conjunto de ações políticas para que se materializem seus direitos conquistados por meio da Constituição Federal de 1988. As retomadas mobilizam toda a comunidade indígena, desde as crianças até as lideranças políticas, e os acampamentos são realizados dentro das fazendas retomadas.

Assim:

Cada Retomada tem características próprias, sofre influência do seu entorno e difere mesmo pela atuação de cada grupo. Ou seja, embora existam articulações entre os Terena de diferentes regiões, cada Retomada é autônoma, ocorre em diferentes momentos e, portanto, é única. Assume o perfil dos troncos mobilizados e segundo a orientação de suas lideranças, são configurações com expressivo grau de autonomia (XIMENES, 2017, p. 154).

Como foi destacado, a resistência Terena atualmente ocorre por meio das retomadas e das Assembleias Terena – “*Hánaiti Ho’únevo Têrenoe*”, que são desenvolvidas pelo Conselho do Povo Terena que integra a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB). O Conselho

do Povo Terena foi criado no ano de 2012, com o objetivo inicial de desenvolver assembleias para discutir e organizar as lutas de resistência, de retomada do território tradicional e de formas de proteção ambiental das terras ocupadas pelos Terena. Entre as várias ações, destaca-se articular a defesa dos direitos dessa etnia e as ações de recuperação dos rios, nascentes, reflorestamento de áreas com plantas nativas do Cerrado e do Pantanal. “Essa organização é composta por lideranças, mulheres, rezadores, professores, caciques, jovens e anciãos do Povo Terena, tem sido a principal forma de articular as lutas por direitos e pela proteção do território no Pantanal e no Cerrado” (CONSELHO DO POVO TERENA, 2021).

Atualmente, o povo Terena conta com uma ampla articulação nacional que apoia suas lutas em diferentes frentes de reivindicações pelos direitos originários e garantidos pela Constituição Federal de 1988. Essas articulações são formadas principalmente por movimentos sociais e organizações não governamentais (ONGs), entre as quais se destacam: o Conselho do Povo Terena (organização Terena), o Conselho Indigenista Missionário – CIMI, a Rede Grumin de Mulheres Indígenas, a Comissão Pastoral da Terra – CPT e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, além das entidades estatais, como o Ministério Público Federal – MPF e a Fundação Nacional do Índio – FUNAI (NEEPES/ENSP/FIOCRUZ, 2022).

Durante todo o percurso, o povo Terena se organiza e se reorganiza frente às adversidades para a manutenção de parte do seu território e para a manutenção do modo de vida dessa etnia. Verificam-se, em diferentes períodos, as mudanças de estratégias, adaptações e reorganizações desenvolvidas pelos Terena para resistirem ao avanço colonizador e às políticas estatais de desarticulação dos povos indígenas, pois o mesmo Estado que assegura os direitos indígenas em decorrência de reivindicação e luta é o Estado que permite a invasão e a desapropriação dos territórios indígenas. As lutas indígenas de reconhecimento de seus territórios ocorrem em diferentes períodos políticos no Brasil e essas lutas indígenas mostram um processo intenso de dinâmicas territoriais.

Nesse sentido, destacamos uma das estratégias Terena: a luta por uma educação escolar indígena em suas comunidades que proporcionasse a eles as escolhas de professores indígenas e de um ensino que leve em consideração as particularidades culturais dessa etnia, ou seja, uma educação escolar desenvolvida por indígenas, na temporalidade indígena como instrumento de empoderamento e de valorização da identidade da cultura Terena, para a reafirmação do *ethos* dessa etnia. Nessa perspectiva, a seguir, os apontamentos e as reflexões serão analisados e discutidos em torno da educação escolar indígena como empoderamento Terena e seus desdobramentos nos municípios de Aquidauana, Anastácio e Nioaque.

## **1.2 – Os Terena nos municípios de Anastácio, Aquidauana, Nioaque e a educação escolar indígena**

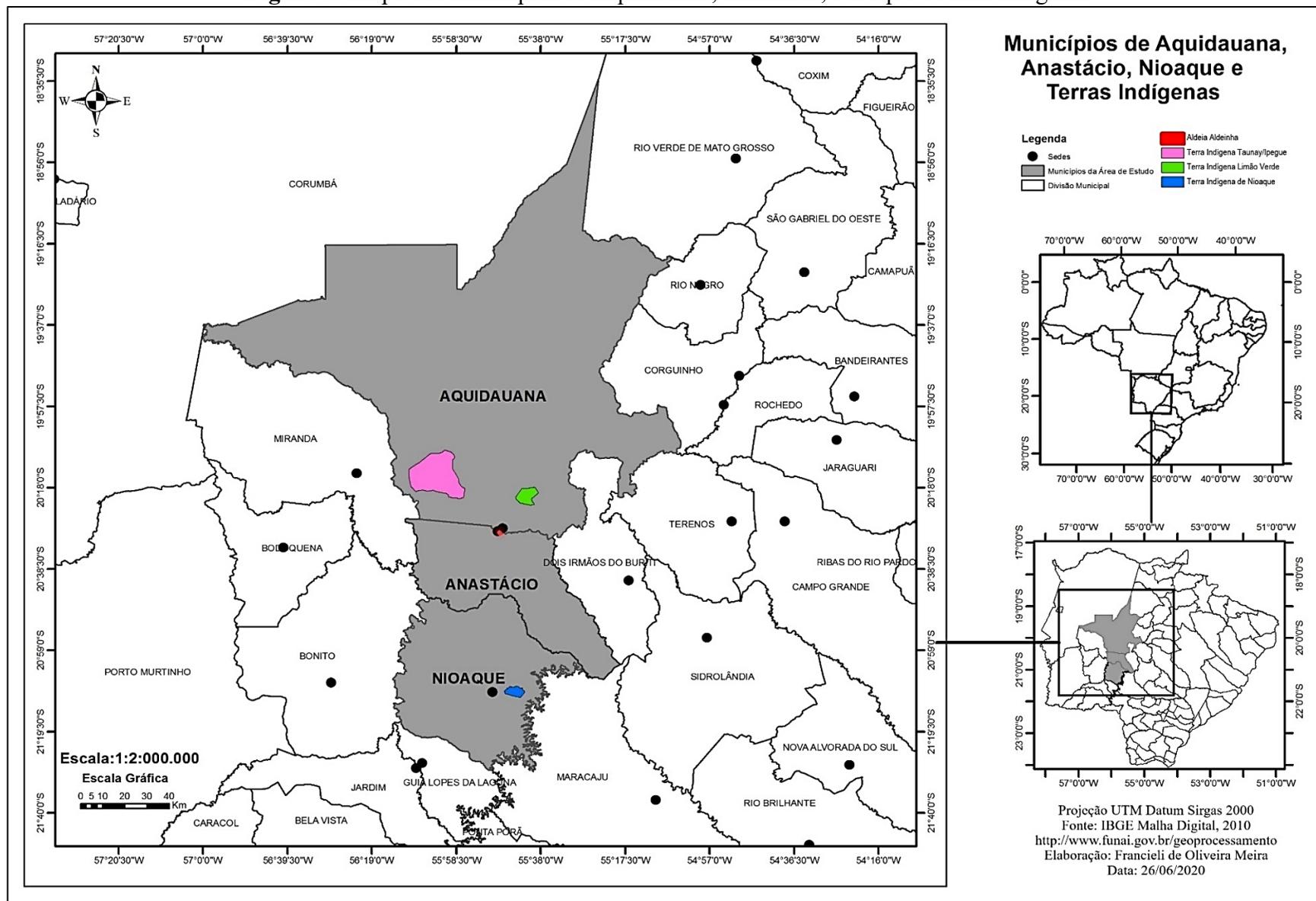
*Para uma criança, um dia numa retomada vale mais do que um ano de aula.*  
(Fala da liderança indígena Lindomar Terena, na retomada Charqueado, em Miranda/MS em 2013)

Os municípios de Anastácio, Aquidauana e Nioaque possuem expressiva população indígena distribuída em diversas Aldeias. Essas comunidades mantêm características próprias, criam e recriam formas de resistências, enfrentamentos e negociações frente à sociedade não indígena. Estão distribuídas nesses municípios 16 Aldeias em 4 terras indígenas apresentadas no mapa a seguir (figura 3). Os Terena dos municípios citados têm uma trajetória de luta e reivindicação por seus direitos, como povos originários, e destaca-se, entre essas reivindicações, a busca para desenvolverem uma Educação Escolar Indígena, específica diferenciada, comunitária, bilíngue e intercultural.

A fala do cacique que abre este subcapítulo faz referência a um contexto de retomada no município de Miranda onde ele reside com sua família. Essa fala ocorreu na 4ª Assembleia Terena na Aldeia Brejão em Nioaque. A liderança ressalta que as retomadas feitas pelos Terena exercem uma ação educativa indígena sobre as crianças da Aldeia, pois, em diferentes momentos, a escola é instrumento do Estado para enfraquecimento da cultura indígena. Na retomada, a criança fortalece seus vínculos com os mais velhos e com as lideranças, compreendendo a importância do território para o seu povo ao ouvir as histórias que são contadas nesses contextos de luta.

Muitos professores estão envolvidos no processo de retomadas e nesse local conseguem estabelecer um vínculo entre as suas aulas e o processo de luta e de reestruturação desses territórios retomados. Nas retomadas, as crianças ajudam na construção das casas, aprendem como cortar a palha e a taquara para cobrir as moradias, aprendem a plantar, observam e compreendem as pinturas que são feitas nos corpos em referência ao momento de luta pela terra. Além disso, em muitas retomadas Terena, leva-se para esses espaços uma extensão da escola para atender as crianças que acompanham a família no processo de luta pelo território.

**Figura 3:** Mapa dos municípios de Aquidauana, Anastácio, Nioaque e terras indígenas



Fonte: MEIRA, F. O. (2020).

Conforme os dados coletados nas secretarias municipais de educação dos municípios abarcados nesta pesquisa e pela Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (2019), os municípios de Aquidauana, Anastácio e Nioaque possuem o total de doze escolas indígenas distribuídas da seguinte forma: uma escola indígena em Anastácio, oito escolas indígenas em Aquidauana e três escolas indígenas em Nioaque.

O município de Anastácio possui uma Aldeia denominada de Aldeinha que se encontra, atualmente, cercada pela área urbana em decorrência do crescimento da cidade de Anastácio. Essa Aldeia possui uma área de 04 hectares e tem uma população de aproximadamente 403 habitantes (FUNAI, 2014). Nessa Aldeia se encontra a Escola Estadual Indígena Guilhermina da Silva e algumas de suas características estão demonstradas no quadro abaixo.

**Quadro 4:** Escola Indígena em Anastácio/MS

<b>Escola</b>	<b>Alunos Matriculados</b>	<b>Aldeia</b>
Escola Estadual Indígena Guilhermina da Silva	347	Aldeinha

**Fonte:** Censo Escolar (2019).

**Org.:** MEIRA, F. O. (2020).

O município de Aquidauana possui população indígena além das Aldeias, pois há um grande quantitativo populacional de indígenas residindo na área urbana. Segundo os dados apresentados pela Prefeitura Municipal de Aquidauana (2019), o município possui uma população de aproximadamente 12 mil indígenas distribuídos em 11 Aldeias<sup>13</sup> localizadas em duas terras indígenas: Limão Verde e Taunay-Ipegue, além de indígenas residindo em aldeamentos na área urbana de Aquidauana.

A Terra Indígena Taunay-Ipegue, habitada tradicionalmente pelos indígenas Terena, está localizada a uma distância de aproximadamente 60 quilômetros da cidade de Aquidauana, com uma população de 4.100 habitantes distribuídos nas Aldeias: Bananal, Lagoinha, Morrinho, Imbirissu, Ipegue, Colônia Nova e Água Branca. A língua Terena é falada pela maioria da população dessas comunidades (GATI, 2016). Essas Aldeias são atendidas por dois Postos Indígenas da FUNAI.

A Terra Indígena Limão Verde habitada por aproximadamente 1.200 pessoas, localiza-se na estrada de rodagem entre Aquidauana e distrito de Cipolândia e se encontra entre os

<sup>13</sup> Algumas das aldeias ainda não são reconhecidas pela Fundação Nacional do Índio/FUNAI.

morros do Amparo, Vigia e serra de Santa Bárbara<sup>14</sup>. Está localizada a uma distância de aproximadamente 25 quilômetros da cidade de Aquidauana e é composta pelas Aldeias Limão Verde e Córrego Seco (MARQUES, 2012).

No que se refere à educação escolar indígena, os Terena de Aquidauana têm apresentado significativos avanços na conquista de escolas indígenas para as suas Aldeias; o município tem oito escolas indígenas, sendo municipais e estaduais: Escola Municipal Indígena Feliciano Pio, Escola Municipal Indígena Polo General Rondon, Escola Estadual Indígena de EM Professor Domingos V. Marcos – *Mihin*, Escola Estadual de EM Pascoal Leite Dias, Escola Estadual Indígena de EM Pastor Reginaldo Miguel - *Hoyeno O*, Escola Municipal Indígena Marcolino Lili, Escola Municipal Indígena Francisco Farias e Escola Municipal Indígena Lutuma Dias.

**Quadro 5:** Escolas Indígenas em Aquidauana/MS

Escolas	Alunos Matriculados	Aldeia
Escola Estadual Indígena de EM Professor Domingos V. Marcos – <i>Mihin</i>	170	Aldeia Bananal
Escola Estadual de EM Pascoal Leite Dias	101	Aldeia Limão Verde
Escola Estadual Indígena de EM Pastor Reginaldo Miguel - <i>Hoyeno O</i>	61	Aldeia Lagoinha
Escola Municipal Indígena Feliciano Pio	176	Aldeia Ipegue
Escola Municipal Indígena Polo General Rondon	279	Aldeia Bananal
Escola Municipal Indígena Marcolino Lili	222	Aldeia Lagoinha
Escola Municipal Indígena Francisco Farias	141	Aldeia Água Branca
Escola Municipal Indígena Lutuma Dias	312	Aldeia Limão Verde

**Fonte:** Censo Escolar (2019).

**Org.:** MEIRA, F. O. (2020).

A Terra Indígena de Nioaque é formada por 04 Aldeias: Água Branca, Brejão, Cabeceira e Taboquinha, possui uma área de 3.029 hectares e se localizada a quinze quilômetros da cidade de Nioaque/MS, com uma população de aproximadamente 1.500 habitantes distribuídas nas Aldeias acima citadas. A TI de Nioaque é habitada tradicionalmente pelos indígenas da etnia Terena, que ocupam esse território em maior número, mas também é habitada por uma minoria

<sup>14</sup> A serra de Santa Bárbara é uma extensão da serra de Maracaju que se projeta à depressão do Rio Aquidauana, na borda do Planalto Ocidental da Bacia do Paraná, formando as corredeiras denominadas Cachoeira do Campo e Cachoeira do Morcego, no município de Aquidauana/MS (SANTOS e AGUILERA URQUIZA, 2019).

de indígenas Atikum<sup>15</sup> e por famílias indígenas que se denominam da etnia Kinikinau<sup>16</sup>. A TI de Nioaque possui três escolas indígenas e duas extensões que pertencem à escola Municipal Indígena Professor Eugenio de Souza.

**Quadro 6:** Escola Indígena em Nioaque/MS

Escolas	Alunos Matriculados	Aldeia
Escola Estadual Indígena de EM Angelina Vicente	106	Aldeia Brejão
Escola Municipal Indígena Gabriel Laureano - polo	186	Aldeia Água Branca
Escola Municipal Indígena Professor Eugenio de Souza	199	Aldeia Brejão

**Fonte:** Censo Escolar (2019).

**Org.:** MEIRA, F. O. (2020).

Esta pesquisa limita-se a analisar a educação escolar indígena em três Terras Indígenas nos municípios acima citados e destacados no mapa apresentado na figura 1. Assim, delimitam-se como recorte de análise a Terra Indígena Aldeinha, localizada no município de Anastácio/MS; a Terra Indígena Taunay-Ipegue, localizada no município de Aquidauana/MS; e a Terra Indígena Nioaque, localizada no município de Nioaque/MS. Diante disso e em decorrência do elevado número de escolas indígenas nos municípios pesquisados, foram selecionadas escolas indígenas nos três municípios para participarem da pesquisa.

### 1.2.1- Aldeinha –Anastácio/MS

*Sempre que um visitante chega à Aldeinha, em Anastácio, ele pergunta: “Mas onde é mesmo a Aldeia?”*  
(SOUZA, 2009)

A Aldeia Aldeinha, como o nome já presume, é uma pequena Aldeia, localizada na parte central da área urbana do município de Anastácio/MS. Essa comunidade possui especificidades em sua organização, pois foi sobreposta pela área urbana do município de Anastácio. Além dos quatro hectares onde aproximadamente 91 famílias residem, há indígenas no entorno dessa área

<sup>15</sup> Atikum é uma etnia indígena originária da região serra do Umã no estado do Pernambuco, ou seja, seu território tradicional está localizado no estado do Pernambuco. Grupos desses indígenas chegaram à TI de Nioaque por meio de migrações distintas no início da década de 1980, após se fixarem temporariamente em outros estados. A narrativa sobre o deslocamento dos índios Atikum até o município de Nioaque/MS é apresentada no livro: Atikum - os índios negros de Mato Grosso do Sul, do autor Giovani José da Silva (2019).

<sup>16</sup> São considerados remanescentes dos Guaná, atualmente se encontram espalhados por aldeias Terena nos municípios de Aquidauana, Miranda e Nioaque, com maior número na Reserva Indígena Kadiwéu no município de Porto Murtinho.

que são desassistidos pela FUNAI. Devido ao crescimento populacional da comunidade, muitos indígenas são obrigados a sair da Aldeia para morar nas proximidades da Aldeinha e, dessa forma, são denominados de “índios desaldeados”<sup>17</sup>, pois não possuem o atendimento dos órgãos indigenistas e nem os direitos garantidos por lei aos povos indígenas como originários do território brasileiro.

**Figura 4:** Localização de Aldeinha em Anastácio/MS



**Elaboração e organização:** MEIRA, F. O. (2020).

Essa significativa exteriorização habitacional de alguns grupos de indígenas decorre da alta densidade demográfica da Aldeinha, uma das mais elevadas do estado de Mato Grosso do Sul. Percebe-se, assim que essa comunidade é densamente povoada devido à sua pequena extensão territorial, pois:

Enquanto a densidade demográfica do estado de Mato Grosso do Sul é de 7,55hab/km<sup>2</sup>, na Aldeinha é de 10,65hab/km<sup>2</sup>, o que apenas reafirma a urgência da demarcação da terra indígena e a busca de uma solução para a falta de terras para moradia e para o exercício de suas práticas tradicionais de agricultura. A dispersão da comunidade tem obrigado os indígenas a se submeter ao pagamento de aluguéis a proprietários não indígenas nas áreas do entorno, que originalmente pertenciam a sua comunidade e a seus

<sup>17</sup> Termo pejorativo usado para referir aos indígenas que residem fora das aldeias; em muitos casos, esses indígenas não são atendidos pela Fundação Nacional do Índio – FUNAI e pela Secretaria de Saúde Indígena – SESAI, sendo, conseqüentemente, desassistidos pelas políticas públicas em prol dos povos indígenas.

antepassados. A população atendida pelos profissionais da SESAI está situada em três quadras, ficando desassistidas as famílias residentes no entorno, muitas vezes excluídas do atendimento simplesmente porque suas residências se encontram nas ruas que margeiam a área atualmente reconhecida como pertencente à Aldeia Aldeinha (BASQUES, 2018, p. 228-229).

Ao pesquisar sobre a formação da Aldeia Aldeinha nos sites governamentais do município de Anastácio/MS, verifica-se a desconsideração por parte da administração municipal com referência ao contexto histórico da presença indígena no lugar e suas contribuições culturais para a formação da sociedade anastaciana. Verifica-se isso ao se realizar uma pesquisa no site oficial da prefeitura sobre a história do município de Anastácio, pois, em lugar algum, encontra-se referência aos Terena de Aldeinha nem menção à formação dessa comunidade indígena, como se fosse inexistente a presença Terena em Anastácio.

Conforme aponta Pires (2014), os Terena fundaram a comunidade Aldeinha em 1933, ou seja, sua fundação antecede à emancipação do município de Anastácio, que veio a ocorrer em março de 1964. Os Terena de Aldeinha ocupavam uma área maior da que atualmente habitam e foram, gradativamente, perdendo suas terras para os novos moradores que chegaram ao município.

É importante destacar que, desde o período de sua fundação, “as terras da Aldeinha foram gradativamente reduzidas, de seus 41 hectares iniciais, restaram apenas quatro” (BASQUES, 2018). Conforme os relatos de Cardoso de Oliveira (1968), a Aldeinha foi fundada por uma família fraternal de Terena, formada pelos irmãos Gregório, conhecidos como “Neco”, Sebastião e José. No ano de 1933, esses irmãos fundaram Aldeinha em uma área com 41 hectares de terra comprados do “Coronel Chá”, um fazendeiro mestiço da região. O objetivo dessa família Terena era se fixar na Aldeia Bananal em Aquidauana, mas foram persuadidos por alguns familiares que já estavam na região a ficarem no local onde hoje é a Aldeinha.

Dentro da cidade de Aquidauana, em zona suburbana, vivem 39 famílias de índios Terenas e mestiços, que constituem uma população de pouco menos de 250 indivíduos. Residentes a dois quilômetros da margem esquerda do rio Aquidauana, em terras por eles mesmos adquiridas, esses Terena são identificados como gente da Aldeinha (OLIVEIRA, 1976, p. 81).

O processo de territorialização dos Terena de Aldeinha pode ser dividido em três contextos. O primeiro contexto é referente ao período da década de 1930 até o ano de 1965 e inicia-se com a compra de uma área de aproximadamente 32 hectares de terras pelo indígena Terena conhecido como José Coureiro; essas terras estavam localizadas à margem esquerda do rio Aquidauana, área rural do município homônimo do rio. O segundo contexto inicia-se com

a emancipação política do município de Anastácio, em 1965, com a ocupação da margem esquerda de Aquidauana, perdurando até o ano de 1980. Constatou-se que, após a emancipação, iniciou-se o processo de loteamento e urbanização do novo município, que acabou por se sobrepôr ao espaço ocupado pelos indígenas; assim, os Terena começam a perder gradativamente parte do seu território. O terceiro contexto inicia-se na década de 1980 e vai até os dias atuais. Esse contexto é caracterizado pela organização dos Terena descendentes de proprietários e de agregados das famílias originais que buscam incluir-se no crescente movimento dos povos indígenas do Brasil que lutam em prol da demarcação, da homologação de seus territórios e das conquistas de melhorias para a comunidade de Aldeinha (PIRES, 2014).

Com base nos relatos de Cardoso de Oliveira (1976), as terras de Aldeinha foram compradas por três irmãos Terena que estavam de passagem pela cidade de Aquidauana. Esses indígenas tinham saído de Buriti com destino à Aldeia Bananal e passaram em Aquidauana para uma visita à irmã. Assim, após muita insistência da irmã moradora de Aquidauana, que queria reunir perto dela os parentes, os indígenas compraram as terras. Os relatos apontam que os primeiros moradores passaram a convidar outros indígenas para morar em Aldeinha.

Cardoso de Oliveira (1976) também destaca que a Aldeia Aldeinha foi constituída por Terena e remanescentes de grupos tidos como já extintos, além de mestiços frutos de uniões interétnicas. Esses aspectos devem ser considerados, pois são de grande importância para uma caracterização sociocultural dessa comunidade. Os Terena sempre apresentaram certa mobilidade, circulando de fazenda em fazenda e entre as Aldeias e das fazendas para as cidades, com destaque para Aquidauana, Campo Grande e Miranda. Esse autor destaca que as fazendas sempre foram as maiores “doadoras” de Terena para as cidades. A exemplo disso, sabe-se que vários dos primeiros moradores de Aldeinha tiveram passagem como trabalhadores em fazendas da região.

É importante destacar que os Terena de Aldeinha foram perdendo suas terras, embora com forte resistência frente aos invasores. Em um relato que é mantido na comunidade e passado aos mais jovens, consta-se que, no final da década de 1980, as terras de Aldeinha foram invadidas por posseiros, que ameaçaram os indígenas com armas de fogo. Desassistidos pelas autoridades do município de Anastácio, esses indígenas perderam grande parte dos seus territórios, que atualmente são ocupados por não indígenas. Nesse cenário:

A resistência foi difícil, pois os indígenas só possuíam como armas paus e pedras, enquanto os invasores tinham armas de fogo. A partir dessa tomada de terras indígenas, iniciou-se, ao redor da Aldeia aldeinha, o crescimento urbano

e, com isso, os confrontos culturais (PEREIRA e NASCIMENTO, 2013, p. 301).

Embora ainda não sejam reconhecidas pelos órgãos responsáveis, estando ainda em fase de identificação/revisão, os Terena dessa comunidade já alcançaram várias conquistas: são atendidos pela Fundação Nacional do Índio/FUNAI e pela Secretaria Especial de Saúde Indígena/SESAI e possuem uma escola Indígena. Os indígenas do entorno de Aldeinha também possuem uma Associação de Moradores denominada de “Associação de Indígenas Desaldeados”.

A Aldeinha possui características de um bairro urbano, algumas ruas pavimentadas, lotes e quadras. Atualmente, os moradores da Aldeia obtêm o sustento familiar por meios de diferentes fontes: na construção civil, como pedreiros, e também em outros afazeres como: changas<sup>18</sup>, serviços em fazendas, artesanato, serviços informais temporários e funcionários públicos. Ressalta-se que um percentual significativo das mulheres trabalha como diaristas, empregadas domésticas e no comércio das cidades de Anastácio e Aquidauana.

A comunidade de Aldeinha possui a Escola Estadual Indígena Guilhermina da Silva. Essa escola atende alunos indígenas da Aldeia, indígenas que moram fora da área correspondente à Aldeinha e alunos não indígenas. Devido ao crescimento da população ao redor da Aldeinha, os indígenas têm protagonizado com os não indígenas “conflitos culturais”, pois os Terena têm a escola como um lugar onde os conhecimentos tradicionais podem ser trabalhados como forma de aliar a educação Terena com a educação escolar.

A comunidade de Aldeinha não é mais fluente na língua Terena, porque somente as pessoas mais idosas da comunidade usam com fluência o idioma materno. São fatores que explicam isso: a presença urbana e a necessidade de se relacionarem com os não indígenas fez que os Terena dessa comunidade fossem abandonando sua língua originária. No mapeamento da língua materna em Aldeinha, feito por Nascimento e Pereira (2013), as autoras apresentam que, durante as entrevistas com os mais jovens da comunidade, principalmente estudantes, eles relataram que têm vergonha de se comunicar em Terena na cidade de Anastácio, pois se sentem discriminados pela população não indígena, o que agrava ainda mais o processo de desuso da língua. Esse fator de discriminação entre os jovens era mais comum ao ingressarem no Ensino Médio, pois até 2019 eram obrigados a deixar a escola indígena, já que essa oferecia apenas as modalidades de Fundamental I, II e Educação para Jovens e Adultos (EJA). Após

---

<sup>18</sup> Os Terena denominam de changas o trabalho temporário nas usinas de cana-de-açúcar. No caso dos indígenas de Nioaque/MS, realizam esse trabalho nas usinas do município de Maracaju/MS.

reinvidicações das lideranças indígenas da Aldeinha, a partir do ano letivo de 2020, a escola passou a oferecer a etapa de Ensino Médio, com o início das primeiras turmas dessa etapa de ensino.

Ao se tratar sobre a não fluência na língua Terena, devemos considerar as políticas assimilacionistas implantadas pelo Estado brasileiro, principalmente durante o período da ditadura militar, que tinham como diretrizes, nas palavras de Viveiros de Castro (2006), “*desindianizar uma porção de comunidades indígenas*”.

A escola também contribuiu para que vários povos indígenas deixassem suas línguas, pois esses estudantes eram “obrigados”, no espaço escolar, a falar somente a Língua Portuguesa. Em específico os Terena, ao se ouvirem os relatos nos eventos dos moradores mais antigos, percebe-se que, durante um longo período da escolarização, era proibido o uso na língua materna nas escolas, além do incentivo da Língua Portuguesa em detrimento à língua tradicional. Parte dos agentes da escolarização indígena repetiam falas e tentava-se desenvolver a ideia nos Terena mais jovens de que, ao deixarem de praticar a língua tradicional, teriam mais facilidade de inserção e ascensão no mercado de trabalho. Essa ideia foi posteriormente refutada pelas pesquisas e pelos próprios indígenas, que atualmente vêm desenvolvendo alfabetização na Língua Materna, além de ações de incentivo ao uso e à revitalização nas Aldeias em que são poucos os falantes.

Em contrapartida, é importante destacar que a Educação Escolar Indígena vem sendo desenvolvida na escola indígena ainda com suas limitações, mas está superando muitos obstáculos. Dessa maneira, por meio do ensino escolar intercultural e dos projetos educacionais, vêm ocorrendo a valorização linguística no ensino da Língua Terena, por intermédio dos materiais pedagógicos desenvolvidos por professores, anciões e alunos dessa instituição escolar.

### **1.2.2 – Aldeia Bananal – Aquidauana/MS**

*[...] antigamente, quando puxarará falava, tínhamos que ficar quietinhos, pois quem retruca o trovão? Mas hoje não! Puxarará falou, nós respondemos a altura, seja no Congresso Nacional, no Judiciário e na instância do Executivo.*  
(Carta de Ipegue – documento final da 13ª Assembleia Terena, 2019)

A fala transcrita acima ocorreu na abertura da 13ª Assembleia Terena, realizada em 2019 na Aldeia Ipegue, Terra Indígena Taunay-Ipegue, no município de Aquidauana. Os Terena expressam com essa fala a força de luta pelos direitos indígenas nas instituições estaduais, pois,

atualmente, eles possuem no meio do seu povo pessoas com formações para representá-los nesses espaços que foram historicamente negados aos povos indígenas.

“*Puxarará*, o grande trovão que é o Estado brasileiro representado por suas instâncias de poder, sempre procurou calar os povos indígenas, negando-lhes voz e representatividade, mas os Terena atualmente conquistaram espaços e representatividades respondendo a esses ataques por meio de seus representantes. O documento final denominado de Carta de Ipegue traz a trajetória de luta Terena e a resistência frente aos ataques por parte dos diferentes governos do Estado brasileiro, tratando com preocupação os retrocessos aos direitos indígenas trazidos pelo desmonte das políticas indigenistas do Governo Bolsonaro, destacando que as populações indígenas vivenciam o mais grave cenário de preocupação e retrocessos após a democratização do Brasil, mas que “agora estamos prontos, para fazer a resistência qualificada, ante ao governo de extrema direita de Bolsonaro, anti-indígena, racista e autoritário” (CARTA DE IPEGUE, 2019).

**Figura 5:** Acesso à Aldeia Bananal



Fonte: MEIRA, F. O.

A Aldeia Bananal localiza-se na Terra Indígena Taunay-Ipegue e conta com população em torno de 1500 pessoas. Segundo os dados coletados na FUNAI e na FUNASA (2010), a

Terra Indígena Taunay-Ipegue possui uma população de 4.161 habitantes. Os Terena da Aldeia Bananal possuem uma organização em vilas que remetem a uma disposição de relações de parentesco. A Aldeia Bananal é uma das mais antigas dessa terra indígena, ocorrendo divergências entre Bananal e Ipegue para apontar a mais antiga das Aldeias. Essas Aldeias são as mais populosas, localizando-se nelas os postos da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e, por esse motivo, são consideradas as mais importantes. Sabe-se que todas as Aldeias da Terra Indígena Taunay-Ipegue possuem cacique e conselho tribal, tendo autonomia administrativa.

A sede do Posto Indígena Visconde Taunay localiza-se na Aldeia Bananal e, nessa Aldeia, também há duas escolas (Escola Municipal Indígena Polo General Rondon e a Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Professor Domingos Veríssimo Marcos – *Mihin*), um Posto de Saúde, uma Rádio Comunitária e diversas igrejas cristãs. A Aldeia Bananal está a 14 quilômetros da BR 262, entre Anastácio e Miranda, e o acesso a ela é feito por meio de uma estrada vicinal, que dá acesso a todas as Aldeias da Terra Indígena Taunay-Ipegue. Conforme os relatos dos mais velhos da comunidade, a Aldeia leva esse nome devido aos Terena terem encontrado, nessa região, um tipo de bananeira nativa. A Aldeia Bananal foi reservada no ano de 1905, por meio da influência de Candido Mariano da Silva Rondon<sup>19</sup>. Assim:

Através do trabalho feito por Rondon na instalação de linhas telegráficas, os Terena aproveitavam do momento para reivindicarem a posse de suas terras. Rondon naquele momento serviu de intermediário entre índios, governo e fazendeiros para conseguir, por meio de decretos, reservar aos indígenas suas terras. Em 1905 as Aldeias Cachoerinha e Bananal/Ipegue conseguiram a demarcação de suas terras e em 1911 o SPI reconheceu esta delimitação da reserva indígena. Aos poucos, quase todas as outras áreas foram demarcadas, no tempo do SPI comandado por Rondon (FIALHO, 2010, p. 33).

Os fazendeiros, cujas fazendas eram limítrofes à área reservada, acabaram por ceder e aceitaram a criação da Reserva Indígena, desde que não fossem alteradas as cercas já estabelecidas por eles, embora suas propriedades também fossem áreas de antiga ocupação Terena. É importante destacar que se encontravam, sob a denominação de Ipegue, também as

---

<sup>19</sup> Cândido Mariano da Silva Rondon (1865-1958), mais conhecido como Rondon, dedicou-se à causa indígena colocando em prática a proteção e um tratamento humanitário aos povos indígenas do Brasil. Defendeu a ideia de que os indígenas deviam ser tratados como Nações Autônomas, com os quais os não indígenas tinham que estabelecer relações de amizade e se posicionou contra as práticas de extermínios dos povos indígenas, embora muitas de suas práticas frente ao SPI tenham sido voltadas para a pacificação e para “civilizar” os indígenas em áreas colonizadas, ou seja, algumas de suas técnicas foram de atração e pacificação. Rondon também foi responsável por reivindicar aos governos estaduais o direito de terras (reservas) para a sobrevivência física e cultural dos indígenas. Conforme Cardoso de Oliveira (1976), Rondon, antes da criação do SPI iniciou um procedimento de demarcação de reservas de terras para os índios do Mato Grosso que se estendeu com demarcações após a criação do órgão; defendeu que as terras reservadas aos índios não deveriam corresponder a posses individuais, mas sim a propriedade tribal.

terras denominadas de Bananal, com áreas que foram reservadas pelo Estado. O Posto do Serviço de Proteção aos Índios – SPI em Bananal passou a ser visto como modelo a ser seguido para ser replicado na região, pois a meta era transformar Bananal em colônia, para atrair todos os índios da região que ainda estavam fora das áreas de acomodação estabelecidas pelo SPI (XIMENES, 2017).

Levando em consideração o contexto histórico de demarcação da Terra Indígena Taunay-Ipegue, que foi negligenciada parte do território tradicional Terena, isso acarreta, até os dias atuais, conflitos na região entre indígenas e fazendeiros, pois reivindicam seus territórios tradicionais por meio das Retomadas das áreas de ocupação tradicional. Nesse sentido, os Terena da Terra Indígena Taunay-Ipegue têm buscado retomar as seguintes fazendas: Esperança, Caçula, Fazendinha, Cristalina, Persistência, Ouro Preto, Touro, Pé de Cedro, Água Branca, Santa Fé, Nova Bahia, Maria do Carmo, Ipanema, Funil, Capão das Araras, Anhuma, Paluza e Realejo<sup>20</sup>.

A Terra Indígena Taunay-Ipegue foi demarcada com 6.461 hectares, mas os Terena reivindicam seu território tradicional, que é maior, e essa reivindicação já foi comprovada pelos estudos antropológicos. Nesse sentido, os Terena conquistaram, por meio das Retomadas, o direito da área de 33.900 hectares declarada de posse permanente dos indígenas por meio da Portaria do Ministério da Justiça nº 497, de 29 de abril de 2016 (XIMENES, 2017).

Conforme o Relatório Antropológico da Inspeção Judicial em áreas das fazendas Ouro Preto, Cristalina e Ipanema e na comunidade indígena (Aldeia) Taunay-Ipegue, em Aquidauana, elaborado por Moura (2012), as Aldeias mais habitadas da Terra Indígena Taunay-Ipegue, também são os assentamentos mais antigos, como, por exemplo: Ipegue e Bananal. A autora também destaca que todas as Aldeias que compõem a TI possuem um núcleo composto por escolas, igrejas, posto de saúde e habitações.

Os indígenas de Bananal praticam a agricultura de subsistência - as roças são comunitárias entre os grupos familiares - e também criam bovinos e equinos. Na Aldeia, as áreas são divididas para as diferentes atividades: roça, local onde ocorre o plantio de diversos gêneros agrícolas, criação de gado e local de plantação de Jaraguá.

Na Aldeia Bananal, as áreas de roças pertencem a um determinado grupo familiar, e isso garante o processo de sucessão, pois essas áreas ficam no domínio de pessoas ligadas a grupo de parentesco, o que impede outro grupo de apropriar-se da área. Entre os Terena, nenhuma família pode possuir uma área além da sua capacidade de trabalhar e a posse do território para

---

<sup>20</sup> Dados das Retomadas atualizados até novembro de 2018.

o Terena ocorre a partir do uso que exercem sobre a terra, sendo que famílias exploram de maneira racional os recursos existentes neste território (JORDÃO, 2014).

Verifica-se que a Aldeia Bananal, embora tenha sofrido uma imposição do SPI na sua organização territorial, mantém traços marcantes da cultura Terena, como a organização das moradias em grupos de parentesco e as áreas coletivas para uso agrícola. A comunidade das Aldeias da Terra Indígena Taunay-Ipegue e as suas lideranças têm desenvolvido em seus territórios atividades de recuperação das nascentes de rios e reflorestamento com o plantio de mudas nativas da região nas áreas desmatadas.

### 1.2.3 – Aldeia Brejão – Nioaque/MS

*Nossa "Mãe Terra" deve ser preservada para a garantia da existência das futuras gerações. O Estado brasileiro está em dívida com os povos indígenas originários desta terra. É a partir de nosso território que poderemos conquistar uma educação específica e diferenciada que contemple nossa cosmovisão e modo de ser e entender o mundo.*  
(Carta da 8ª Assembleia Terena na Terra Indígena de Nioaque/MS 2016)

A citação de abertura deste item faz parte do documento final denominado pelos Terena de Carta da 8ª Grande Assembleia do Povo Terena, que foi realizada na Aldeia Água Branca, na Terra Indígena Nioaque em 2016. Essa carta teve como propósito expressar o compromisso dos povos indígenas de continuar a luta pela proteção da Mãe Terra e, conseqüentemente, a retomada dos territórios tradicionais. Os Terena também manifestam preocupação com os problemas ambientais decorrentes do que denominam de ataque à “Mãe Terra”, por meio de ações indiscriminadas, que têm causado diminuição das florestas, poluição dos rios e extinção de várias espécies de animais. A Carta também ressalta que o direito a uma educação escolar indígena e o desenvolvimento de uma escola diferenciada só é possível se os povos indígenas tiverem acesso aos seus territórios tradicionais.

A Aldeia Brejão, situada na Terra Indígena de Nioaque, no município de Nioaque/MS, é a Aldeia mais populosa da Terra Indígena de Nioaque com 537 habitantes. A população pratica atividades de subsistência e o excedente é comercializado com os não indígenas. A Aldeia possui duas escolas indígenas, um posto de saúde, um Posto Indígena e uma associação indígena.

A Terra Indígena de Nioaque é composta por quatro Aldeias, sendo que a mais antiga é a Aldeia Brejão. Poucos são os documentos e os trabalhos acadêmicos que abordam a formação da Aldeia Brejão e da Aldeia Água Branca, já que essas duas Aldeias foram os primeiros agrupamentos de indígenas Terena nessa TI. Os relatos sobre a formação da Terra Indígena de

Nioaque e Aldeia Brejão são repassados, por meio da oralidade, dos mais antigos para os de menos idade, e os anciãos da comunidade sempre são convidados a ir às escolas da Aldeia para repassar esses relatos para os mais jovens. Conforme Miranda (2007), a Aldeia Brejão foi fundada em 1904 pela família Vitorino, sendo que um grupo pertencente à mesma família saiu da antiga Aldeia Laranjal, que também se localizava dentro da reserva, à procura de uma área com mata para facilitar sua proteção e de seu povo. Após a criação do Posto Indígena na Aldeia Brejão, em 1919, ocorreu uma migração de indígenas Terena de várias localidades para a Aldeia Brejão.

**Figura 6:** Acesso à Aldeia Brejão em Nioaque/MS



**Fonte:** MEIRA, F. O. (2019).

Na TI de Nioaque, localiza-se a Aldeia Brejão, que foi reconhecida e homologada em 1991, no governo do Presidente da República Fernando Collor de Mello, e que está registrada no Cartório de Registro de Imóveis da Comarca de Nioaque, estado de Mato Grosso do Sul com a matrícula R.01/881, de 21 de novembro de 1991. O reconhecimento da Terra Indígena de Nioaque foi resultado de luta e estratégias de resistência dos Terena.

Pereira (2009) ressalta que um dos aspectos da história Terena foram as situações de cativeiro ou de camaradagem, período que vai da Guerra do Paraguai até o recolhimento da população terena nas áreas de acomodação, demarcadas pelo SPI a partir das primeiras décadas do século XX. Nesse período, os Terena viveram sem nenhum reconhecimento de direito sobre as terras nas quais se encontravam, destacando-se que muitas dessas fazendas estavam

localizadas no município de Nioaque/MS. Posteriormente, esses indígenas organizados e integrados a determinado tronco<sup>21</sup> passam a organizar seus aldeamentos em Nioaque e em outras áreas do atual estado de Mato Grosso do Sul.

Miranda (2007) aponta que, em Brejão, desde a sua criação, há predominância de núcleo familiar dos Vitorino, embora, nos dias atuais, com o aumento populacional Terena na Aldeia Brejão, essa predominância familiar tenha se modificado. É necessário destacar que, desde a fundação da TI de Nioaque, que tem 3.029 hectares, até os dias atuais, não foi anexado nenhum território - quando foi fundada, era suficiente para as famílias que ali residiam, mas, com o aumento populacional e considerando o modo de vida Terena e sua relação com a natureza, a atual situação é diferente e o território não é mais suficiente para os indígenas que ali residem.

Atualmente são poucos os indígenas da Aldeia Brejão que são falantes da língua Terena, sendo a maioria falante composta de anciãos. Eles relatam que se foi perdendo a comunicação na língua materna devido às políticas indigenistas de integração, às ações das igrejas e da escola e à proximidade da cidade. Em alguns relatos, destacam que a família, para proteger as crianças de preconceitos, proibiam que os filhos falassem a língua materna. Gonçalves (2018) relata que, pelo fato de a maioria dos indígenas da Terra Indígena de Nioaque não falar mais a língua Terena, é comum ocorrerem comentários preconceituosos entre os não indígenas do município de Nioaque. São recorrentes tais discursos preconceituosos como: “esses índios já deixaram de ser índios”, “esses índios estão melhor do que quem vive na cidade”, como se a condição de ser indígena e de morar em uma Aldeia fosse sinônimo de ter que viver em condição de miserabilidade e sem acesso a qualquer meio tecnológico e à escola.

A Aldeia possui uma organização política interna, ou seja, cada Aldeia que forma a Terra Indígena de Nioaque possui um Cacique, que forma seu Conselho Tribal, o qual é composto por membros da Aldeia, e que detém prestígio na comunidade. A escolha do Cacique é feita por meio de eleição, ele exerce a função por dois anos e, se houver interesse, deve submeter-se novamente à eleição para a comunidade decidir pela continuidade ou não.

---

<sup>21</sup> Na linguagem corrente entre os Terena, o termo tronco é utilizado com o sentido geral de ascendência e ancestralidade, sendo comum ouvir a frase “nossos troncos velhos”. Esse uso expressa o sentido de inclusão em uma mesma categoria de todos os membros mais velhos da comunidade ainda vivos e dos ancestrais mortos. Essa identificação conecta a existência da figuração social atual com outras similares que existiram no passado, implicando no reconhecimento da continuidade da formação social no tempo, por meio de figurações sociais sucessivas. É pelo reconhecimento dos troncos - que são, em cada momento, o ponto focal da vida social - que a comunidade expressa o reconhecimento de sua reprodução social no tempo, conectando presente e passado. Se ideologicamente todos os velhos são genericamente troncos, nem todos reúnem todas as condições sociais para ocupar a posição estrutural de tronco, o que corresponde a assumir a atribuição de organizar e coordenar um grupo político, composto, em sua maioria, por parentes que reconhecem entre si algum grau de consanguinidade (PEREIRA, 2009, p. 46-47).

Os indígenas da Aldeia Brejão desenvolvem a agricultura para o sustento familiar e a produção agrícola é para a subsistência e para as trocas de gêneros agrícolas entre os moradores, além de comercializarem o excedente na cidade ou na feira da comunidade. As suas plantações agrícolas são de milho, mandioca, abóbora, várias espécies de feijão e hortaliças, e eles também prestam serviços temporários nas fazendas - em atividades voltadas para pecuária e agricultura - e nas changas. Assim, devido à distância de onde trabalham, alguns indígenas deixam a Aldeia por um período de tempo para a prestação de serviço.

Gonçalves (2018, p. 67) discorre que os Terena da Terra Indígena de Nioaque preferem o trabalho na agricultura e na pecuária, sabendo-se que vários indígenas tentaram emprego no frigorífico da cidade, mas “a maioria não consegue adaptar ao ambiente de trabalho, preferindo os labores que são oferecidos nas fazendas, mesmo que estes serviços, na maioria das vezes, não têm as garantias de receber as vantagens que um emprego com registro em carteira pode oferecer”. Isso demonstra as características culturais dos Terena, como os laços fortes com a terra e o bom desempenho da agricultura, da pecuária e de outros serviços rurais.

Mesmo com inúmeros problemas decorrentes da insuficiência de território para seus moradores, a Aldeia Brejão tem se destacado, em Mato Grosso do Sul, devido aos vários projetos desenvolvidos na comunidade de reflorestamento da Terra Indígena e nas áreas próximas. Entre os projetos, destaca-se o viveiro que produz mudas de espécies vegetais do cerrado, além de hortaliças e mudas frutíferas para o consumo e também para gerar renda; outro projeto desenvolvido que tem se destacado é a Feira Indígena da Aldeia Brejão, a qual funciona todos os sábados, em que se realiza a comercialização solidária de produtos agrícolas, o extrativismo do Cerrado e o artesanato indígena (colares, arco e flecha, cocar, brincos, pulseiras, cestarias) produzido na Terra Indígena de Nioaque. A feira também é um lugar de encontro dos indígenas, de lazer e de valorização da cultura Terena, além de atrair pessoas de outras localidades, e está sob a gestão da Associação *Hanahiti YOMO'OMO (AHY)* da Aldeia Brejão.

Essa Associação Indígena foi fundada em 2010 por mulheres, inicialmente com o objetivo de fortalecer a agricultura e o artesanato tradicional da Aldeia Brejão. Atualmente, além de atividades voltadas aos reflorestamentos de áreas degradadas, há uma Unidade de Multiuso Agroextrativista na Aldeia Brejão, que tem por finalidade o beneficiamento dos produtos agroextrativistas das Aldeias de Nioaque. Além disso, também por meio dessa associação, realizam-se encontros das populações das Aldeias para desenvolver ações culturais, sociais, artísticas e esportivas.

#### 1.2.4 –Ação Saberes Indígenas na Escola: os saberes Terena e a produção de material didático para alfabetização na língua materna

*O homem branco pensa a educação como o melhor emprego, o salário alto, pensa no lucro e no capital. A educação pra ele não está tão relacionada à natureza como para o indígena, ele entende a natureza como mercadoria. A educação do homem branco também é competição e individualismo.*

(Darci Emiliano Kaingang)

Conforme Darci Emiliano, a educação escolar indígena é permeada por elementos da educação indígena. Esse autor ressalta a importância da implantação de políticas educacionais voltadas para o fortalecimento de uma escola indígena que atenda às necessidades e às particularidades de cada povo. Há uma diferença acentuada de como o homem “branco” e os indígenas pensam a educação e, por esse motivo, muitos estudantes indígenas da educação básica apresentam dificuldades de permanecer em uma escola não indígena. Assim, essas dificuldades de adaptações permanecem quando os indígenas acessam ao ensino superior, pois tanto a escola quanto a universidade, em muitos casos, ainda não levam em conta as culturas indígenas.

Ao tratar das políticas educacionais voltadas à Educação Escolar Indígena, destaca-se a Ação Saberes Indígenas na Escola, que é gestada por meio de uma parceria entre os Governos Federal, Estadual e Municipal e as universidades. Essa ação, no estado de Mato Grosso do Sul, é desenvolvida a partir da institucionalização do Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais (PNTEE). Conforme a Portaria n. 98, de 2013, do Ministério da Educação, a Ação Saberes Indígenas na Escola destina-se a:

- I - promover a formação continuada de professores da educação escolar indígena, especialmente daqueles que atuam nos anos iniciais da educação básica nas escolas indígenas;
- II - oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades da organização comunitária, do multilinguismo e da interculturalidade que fundamentam os projetos educativos nas comunidades indígenas;
- III - oferecer subsídios à elaboração de currículos, definição de metodologias e processos de avaliação que atendam às especificidades dos processos de letramento, numeramento e conhecimentos dos povos indígenas;
- IV - fomentar pesquisas que resultem na elaboração de materiais didáticos e paradidáticos em diversas linguagens, bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e de acordo com as especificidades da educação escolar indígena.

Observa-se que os principais objetivos da Ação Saberes Indígenas na Escola são promover a formação continuada dos professores indígenas atuantes em suas comunidades

(partindo da realidade de cada comunidade e de cada etnia, esses professores desenvolvem recursos pedagógicos, metodologias e promovem eventos acadêmicos voltados para educação escolar indígena) e subsidiar o desenvolvimento da educação escolar indígena específica, diferenciada e intercultural.

**Quadro 7: Núcleos dos Saberes Indígenas na Escola no estado de Mato Grosso do Sul**

<b>Núcleo UEMS/Municípios</b>	<b>Terras Indígenas e Aldeias</b>
Japorã	Aldeia Porto Lindo
Eldorado	Aldeia Cerrito
<b>Núcleo UCDB/Municípios</b>	<b>Terras Indígenas e Aldeias</b>
Coronel Sapucaia	Aldeia Taquapery
Laguna Caarapã	Aldeia Guaimbé e Rancho Jacaré
<b>Núcleo UFMS/Municípios</b>	<b>Terras Indígenas e Aldeias</b>
Aquidauana	Terra Indígena Taunay Ipegue e TI Limão Verde
Anastácio	Aldeia Aldeinha
Brasilândia	Terra Indígena Ofayé
Corumbá	Aldeia Uberada
Dois Irmãos do Buriti	Terra Indígena Buriti
Miranda	Terra Indígena Cahoeirinha, Aldeia La Lima, Aldeia Passarinho e Aldeia Moreira
Nioaque	Terra Indígena de Nioaque
Porto Murtinho	Terra Indígena Kadiwéu
Sidrolândia	Aldeia Tereré
<b>Núcleo UFGD/Municípios</b>	<b>Terras Indígenas e Aldeias</b>
Amambai	Aldeia Amambai e Limão Verde
Antônio João	Aldeia Nhanderu Marangatu e Aldeia Pirakuá
Aral Moreira	Aldeia Guaiviry e Aldeia Guasuty
Caarapó	Aldeia Tey'ikuê e Aldeia Guyra Roká
Dourados	TI Dourados, Aldeia Panambizinho e Aldeia Paso Pirajú
Maracaju	Aldeia Sucuri'y
Paranhos	Aldeia Pirajuí, Aldeia Potrero Guasu, Aldeia Ypo'i, Aldeia Paraguasú, Aldeia Arroyo Korá e Aldeia Sete Cerros
Ponta Porã	Aldeia Lima Campo e Aldeia Kokuê'i
Tacuru	Aldeia Sassoró e Aldeia Jaguapiré

**Fonte:** Saberes Indígenas, UFMS (2020).

**Org.:** MEIRA, F. O. (2020).

As universidades participantes no estado são: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Universidade Estadual de

Mato Grosso do Sul (UEMS) e Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Assim, o estado de Mato Grosso do Sul possui quatro núcleos dos Saberes Indígenas na Escola localizados nas universidades mencionadas, como mostra o quadro 7.

Os núcleos das respectivas universidades desenvolvem formação continuada de professores indígenas, além de auxiliarem as escolas na produção e no desenvolvimento de materiais didáticos e currículos, sempre pautados no contexto cultural em que a escola está localizada.

Ressaltamos que a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e a Universidade Federal da Grande Dourados desenvolvem licenciaturas específicas para os povos indígenas: a UFGD, com a licenciatura *Teko Arandu*, específica para as etnias Guarani e Kaiowá, e a UFMS com a licenciatura Povos do Pantanal para as demais etnias indígenas do estado de Mato Grosso do Sul.

O curso de Licenciatura Plena Intercultural Indígena – Povos do Pantanal teve aprovação e implantação em 2010, com a meta de atender os indígenas das etnias Atikum, Guató, Kamba, Kadiwéu, Kinikinau, Ofaié e Terena. O curso possibilita habilitação de licenciatura para professores indígenas em exercício de docência ou gestão nas escolas que atendem comunidades indígenas do TEE Povos do Pantanal. A habilitação contempla quatro áreas: Linguagens e Educação Intercultural, Matemática e Educação Intercultural, Ciências da Natureza e Educação Intercultural, Ciências Sociais e Educação Intercultural.

O curso de Licenciatura Plena Teko Arandu foi efetivado a partir de reivindicação do Movimento de Professores indígenas Guarani e Kaiowá, no final da década de 1980 e início dos anos de 1990, tendo a UFGD o instituído no final de 2006. Esse curso habilita os professores indígenas em quatro áreas de conhecimento: Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e Matemática. Também se enfatiza que, no ano de 2012, foi instituída, na UFGD, a Faculdade Intercultural Indígena (FAIND), da qual atualmente faz parte o curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu.

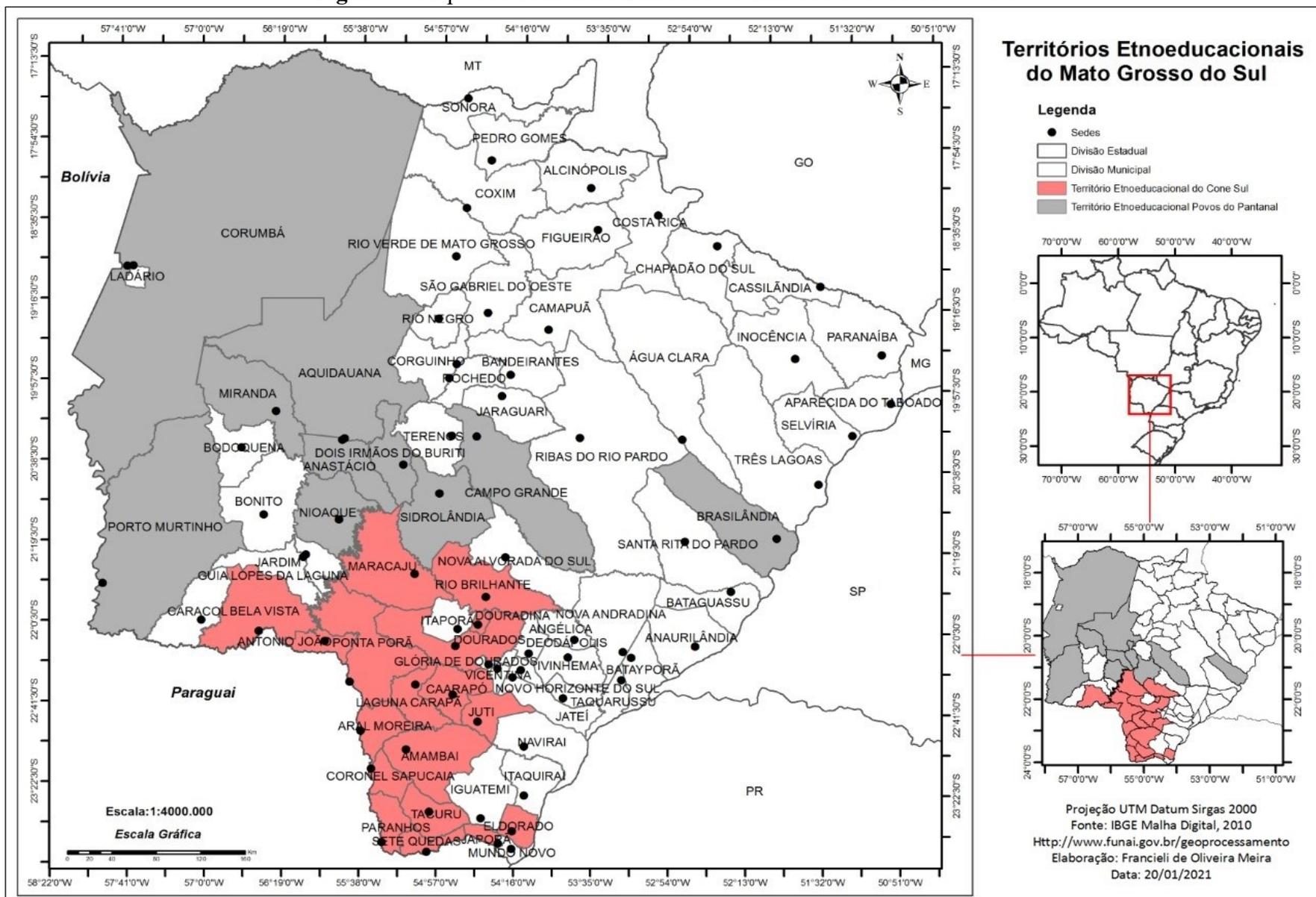
É importante destacar a criação da Política dos TEE'S: o direito de uma educação escolar indígena diferenciada, que define a organização da Educação Escolar Indígena em territórios etnoeducacionais, é assegurado pelo Decreto nº 6.861/2009. Nele é proposto um modelo diferenciado de gestão que visa a fortalecer o regime de colaboração na oferta da Educação Escolar Indígena pelos sistemas de ensino. Em seu art. 1º, esse decreto determina que a Educação Escolar Indígena será organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitadas as suas necessidades e as suas especificidades (PARECER CNE/CEB, 2012).

O modelo de Educação Escolar Indígena, proposto pelo TEE'S, leva em consideração territorialidade das populações indígenas, independentemente do limite dos estados e dos municípios que compõem o Brasil; considera as relações intersocietárias que são as proximidades territoriais, culturais e linguísticas das etnias indígenas. Os TEE'S foram instituídos com objetivo de contribuir para a valorização e para o fortalecimento das línguas, da identidade cultural e da territorialidade indígena no Brasil.

Ao discorrer especificamente sobre os Territórios Etnoeducacionais, sua concepção de criação e teórica é pautada no protagonismo e na reivindicação indígena. Enquanto concepção teórica, os territórios etnoeducacionais têm sua base fundante no conceito de etnoterritório, ou seja, o território como referência espacial, cultural e identitária. Esse conceito se materializa como uma forma de superação da noção de terra indígena imposta pela política tutelar que considerou o direito à terra dos povos indígenas somente como uma questão jurídica a ser resolvida. No caso do etnoterritório, entende-se o direito de território enquanto espaço de construção e autoafirmação de identidades e autonomia indígena na organização social pautada em suas culturas. Ao se fundamentarem os Territórios Etnoeducacionais no conceito de etnoterritório, vinculam-se como espaços indígenas autônomos voltados à criação e ao desenvolvimento de uma educação escolar indígena intercultural, bilíngue, específica e diferenciada (PUREZA, 2021).

O estado do Mato Grosso do Sul possui dois Territórios Etnoeducacionais e os indígenas sul-mato-grossenses foram pioneiros na organização desses territórios. O mapa apresentado na figura 7 destaca os municípios que compõem os territórios etnoeducacionais Povos do Pantanal e Cone Sul.

**Figura 7: Mapa dos Territórios Etnoeducacionais do Mato Grosso do Sul**



Fonte: MEIRA, F. O. (2022).

No estado de Mato Grosso do Sul, vinte e oito municípios fazem parte dos territórios etnoeducacionais pactuados. O TEE do Cone Sul abrange as Aldeias localizadas em dezoito municípios, sendo que quase a totalidade dos indígenas são pertencentes às etnias Kaiowá/Guarani/Nhãndeva, com uma pequena parte da população pertencente à etnia Terena nas Reservas Indígenas no município de Dourados.

O TEE Povos do Pantanal abrange as Aldeias em dez municípios e são compostas pelos indígenas das etnias: Atikum, Guató, Kadiwéu, Kinikinau, Terena e Ofaié, que estão nos municípios de Anastácio, Aquidauana, Brasilândia, Campo Grande, Corumbá, Dois Irmãos do Buriti, Nioaque, Miranda, Sidrolândia e Porto Murtinho.

A pesquisa limita-se a discorrer em específico sobre a etnia Terena; nesse sentido, enfatizamos o Território Etnoeducacional Povos do Pantanal e a Ação Saberes Indígenas que é desenvolvida na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, campus de Aquidauana, que atende a etnia Terena. Esse TEE fica sob responsabilidade da UFMS, que também conta com Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND) que atende sete etnias e escolas indígenas.

**Tabela 2:** Território Etnoeducacional Povos do Pantanal e escolas indígenas por município

Território Etnoeducacional Povos do Pantanal		Escolas	Número de alunos
Municípios de Mato Grosso do Sul	Anastácio	1	347
	Aquidauana	8	1.462
	Brasilândia	1	18
	Corumbá	1	52
	Dois Irmãos do Buriti	4	931
	Miranda	7	2.003
	Nioaque	3	491
	Porto Murtinho	2	389
	Sidrolândia	3	493
<b>Total</b>	09	30	6.216

Fonte: SED/MS (2019).

Elaboração e organização: MEIRA, F. O. (2020).

É importante ressaltar que a cidade de Campo Grande/MS tem uma expressiva população indígena e possui uma escola bilíngue (português/terena): a Escola Municipal Sullivan Silvestre Oliveira – *Tumune Kalivoro* “Criança do Futuro”, localizada na Aldeia Marçal de Souza, que atende parte dos alunos indígenas. Essa escola não é específica para os indígenas, conforme as informações apresentadas pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul. Ela não é identificada como indígena, mas apresenta ações e projetos pedagógicos

voltados à cultura Terena, além de professores indígenas que trabalham as disciplinas de Língua Terena e cultura Terena. Entretanto, a maioria dos alunos indígenas da cidade de Campo Grande estuda nas escolas municipais e estaduais não indígenas e sem educação escolar específica e diferenciada, garantida pela Constituição Federal.

Revela-se que os indígenas vêm promovendo debates em contextos urbanos para que ocorram processos de diferenciação de ensino nas escolas que atendam crianças e adolescentes indígenas. No caso da Escola Municipal Sullivan Silvestre Oliveira, conforme os dados da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande, 20% dos estudantes se identificam como pertencentes à etnia Terena e a escola possui no currículo duas disciplinas - arte e cultura indígena e língua terena - após reivindicações dos indígenas da Aldeia Marçal de Souza.

Como já mencionado anteriormente, no ano de 2010, por meio dos recursos financeiros do PROLIND, criou-se e se iniciou o curso de Licenciatura Intercultural Indígena Povos do Pantanal, na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), campus de Aquidauana. Desde sua criação, já concluíram o curso duas turmas: uma turma em 2015 e outra em 2018, totalizando 188 estudantes com formação superior específica para atuarem nas escolas indígenas que compõem o TEE Povos do Pantanal. Esses professores indígenas, por meio da formação proporcionada pelo PROLIND, atuam nas escolas de suas comunidades indígenas com o objetivo de estabelecer um diálogo entre os saberes escolares ocidentais e os saberes indígenas.

No ano de 2019, a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul lançou 04 livros de Atividades em Língua Escrita Terena<sup>22</sup> elaborados por professores e alunos Terena, em decorrência das ações do projeto Saberes Indígenas na Escola voltado para a alfabetização na língua Terena. Há outras coleções de livros que abordam a cultura indígena das comunidades pertencentes ao Território Etnoeducacional Povos do Pantanal que estão em fase de finalização para serem lançados e distribuídos aos estudantes indígenas. No lançamento desses livros, ocorrido na Aldeia Bananal, em 23/10/2019, destaca-se a fala de uma professora indígena que participou das formações e dos grupos de estudos que resultaram nos materiais para a elaboração dos livros para serem usados na alfabetização em língua escrita terena:

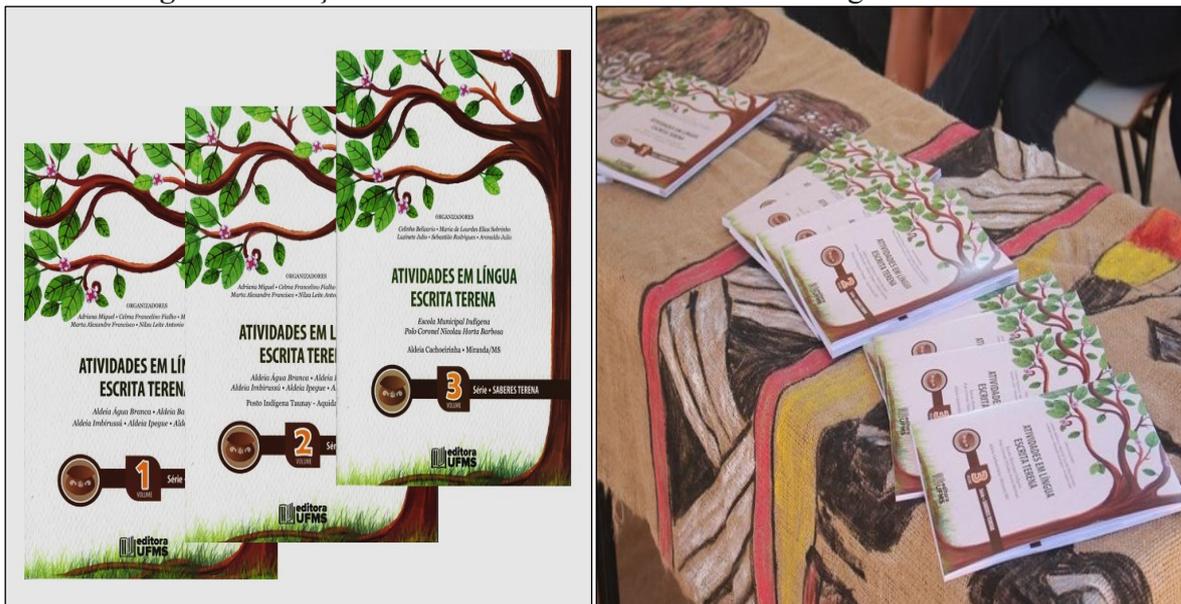
---

<sup>22</sup> Conforme os relatos dos coordenadores do programa Saberes Indígenas na Escola da UFMS, as ações não ocorreram durante todo o ano de 2019 e estão sem previsão de retorno, devido à falta de repasses dos recursos financeiros do Governo Federal para o referido programa. É uma reivindicação de professores e alunos das escolas indígenas pela continuidade desse projeto e para que, conseqüentemente, continue a ocorrer a elaboração de materiais pelos próprios indígenas.

Foi penoso para conseguir elaborar esses livros, inicialmente poucos professores interessaram em participar da elaboração com os estudantes, mas aos poucos foi surgindo interesse e mais professores passaram a participar no projeto. É difícil para nós professores indígenas colocar em prática os direitos de uma Educação Escolar Indígena, temos que lutar contra o propósito de legisladores e executivos que nos olham com desprezo, e querem dividir as comunidades indígenas, impor um modo de vida individualista para que nós deixemos o coletivo, nossa vida em grupo e para isso utilizam-se, muitas vezes, da escola, com o objetivo de nos dividir e enfraquecer nossa identidade Terena e nossa luta pelos nossos direitos.

A produção desse material se iniciou no segundo semestre do ano de 2014 com duas turmas de professores Terena e com participação de alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, sendo finalizada no final do ano de 2018. Os livros 01 e 02 foram elaborados pelas Aldeias da Terra Indígena Taunay-Ipegue, em Aquidauana, e os livros 03 e 04 foram elaborados pela Terra Indígena de Cachoeirinha, em Miranda. O propósito é que esses livros sejam distribuídos para todas as escolas Terena do estado de Mato Grosso do Sul.

**Figura 8:** Lançamento da Coletânea Atividades em Língua Escrita Terena



Fonte: MEIRA, F. O. (2019).

A alfabetização na língua materna é uma forma de empoderamento para os Terena. Compreendemos que a participação dos Terena na construção dos materiais pedagógicos e nos projetos educacionais para as escolas de suas Aldeias vai ao encontro do desenvolvimento de uma educação escolar indígena intercultural, pois esses materiais e projetos valorizam a língua materna, os saberes tradicionais e, ao mesmo tempo, proporcionam aos estudantes indígenas o acesso aos conhecimentos ditos “universais”, ou seja, que vão além da cultura indígena. A

manutenção da língua Terena fortalece a identidade indígena, como pode ser observado na fala do tradutor Terena Ladislau Farias Viyéno, no I Seminário da Língua Terena, realizado na retomada Ouro Preto, na Terra Indígena Taunay-Ipegue em Aquidauana, no dia 27/07/2019:

A língua é o que identifica um povo. Os Terena também são uma nação, que enfrenta o problema da corrosão da sua língua tradicional, isso acontece quando menos Terena fala a língua tradicional e quando os mais velhos da comunidade deixam de transmitir a língua para os mais novos e a língua poderosa (Língua Portuguesa) substitui a menor (língua Terena).

A partir de 1999, os Terena têm dado foco à alfabetização na língua materna, por meio do projeto Raízes dos Saberes; conforme os relatos dos professores, antes dessa ação, eram altos os índices de reprovação das crianças que tinham contato com a Língua Portuguesa na escola. Assim, teve início a revitalização da língua materna juntamente com a retomada de seus territórios no município de Miranda e Aquidauana.

Podemos identificar que a temporalidade indígena é fundamental para a organização de sua escola, conforme se identifica na fala de professores e lideranças indígenas no I Seminário da Língua Terena. O Cacique da Aldeia Bananal, no dia 27/07/2019, na retomada Ouro Preto, em Aquidauana/MS, garante que:

A escola quer que as crianças Terena sejam iguais as não indígenas, isso sempre foi um problema, pois leva aos altos índices de reprovação e de evasão escolar dos Terena, a escola deve andar conforme nosso tempo, nossa realidade na Aldeia, seguir nosso modo de vida.

Para os Terena, as crianças e os adolescentes devem receber de várias maneiras a transmissão cultural dos mais velhos da comunidade. Desde pequenas devem aprender participando dos afazeres, dos ritos e dos sistemas simbólicos praticados pelos adultos. É quando criança e jovem que deve se aprender o “Jeito de Ser Terena”. As práticas educacionais na escola devem proporcionar aos estudantes indígenas significância em sua cultura e em seu cotidiano, desde as brincadeiras até a forma de abordagem dos conteúdos, como destaca Lima (2008). As brincadeiras assumem papel fundamental para as crianças Terena, pois é por meio delas que a criança aprende conteúdos que serão usados para a vida toda, sendo que essas atividades estão sempre ligadas a um sentido real, utilitário.

Ainda são perceptíveis, entre os indígenas, elevados índices de evasão escolar. Segundo Munduruku (2012), os princípios que regem a existência indígena afirmam que a vida é feita para ser vivida com toda a intensidade que o momento oferece. Essa concepção indígena baseia-

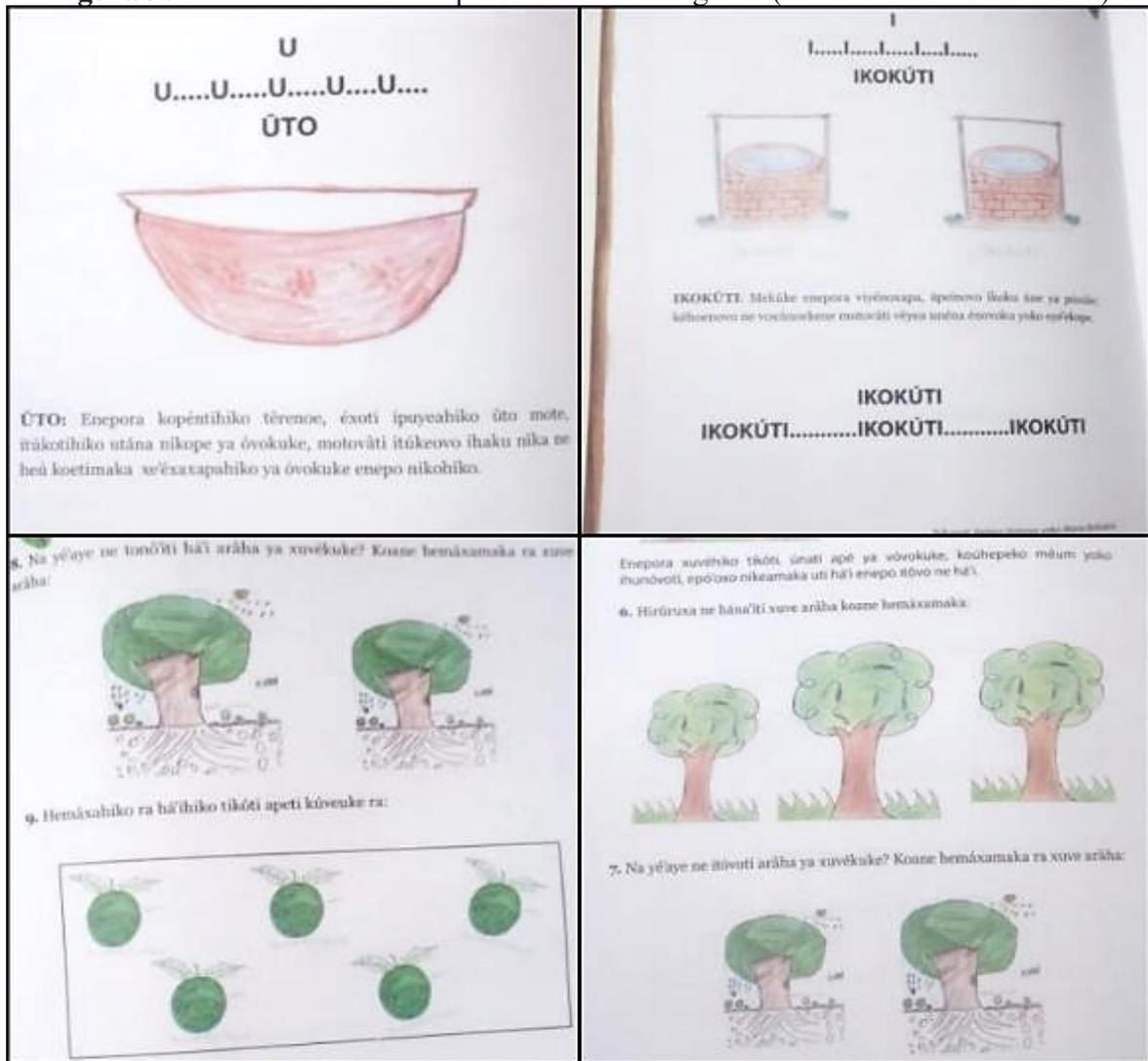
se na ideia de que o presente é uma dádiva recebida dos ancestrais, pois “somos seres de passagem”; portanto, vivemos o momento como ele se apresenta. Nessa visão indígena, está implícita uma noção de tempo alicerçada no passado memorial, mas nunca em uma ideia vazia de futuro, pois o futuro é um tempo que ainda não se materializou, não se tornou presente e, por isso, impensável para a lógica de vida que rege as sociedades indígenas, mesmo tendo suas vidas atravessadas pelas novas formas de estar no mundo assumidas pelos Terena.

Depreende-se da ideia do autor da etnia Munduruku, acima citado, o quão difícil é a adaptação indígena em uma sociedade em que tempo é uso, é lucro e é vendido. No que se refere à escola, que é regida por uma lógica capitalista, os estudantes têm que se desvincular de sua lógica de vida para conseguirem se manter na instituição e isso ocorre por meio de uma violação da identidade indígena.

A escola, como instituição, mesmo levando em consideração uma leitura pedagógica, causa uma ruptura na forma de pensamento do estudante quando é ingressado nela. A escola sempre implica uma ruptura e um impacto, até de forma violenta nas línguas “naturais”, incluindo, de qualquer forma, também a língua do grupo dominante de um país (MASSCHELEIN E SIMONS, 2018). Nesse sentido, os povos indígenas podem sofrer uma dupla ruptura na sua forma de vida, pois, além da escola ser alheia às suas culturas, também apresenta uma organização que rompe com a identidade desses povos e com seus costumes de viver e de pensar em sociedade.

Assim, os povos indígenas defendem e lutam por escolas regidas na temporalidade indígena, com materiais didático-pedagógicos que expressem a cultura, os modos de vida indígenas, que ensinem os saberes tradicionais do povo Terena e sua lógica de vida de como se relacionar com a Terra. Portanto, destaca-se que os indígenas possuem forma de se conectar com o tempo e o espaço que difere da lógica não indígena ocidental e capitalista. Para os povos indígenas, tempo, espaço, sociedade e natureza são indissociáveis e o conhecimento indígena é fundamentado na ancestralidade, porque são os ancestrais que fortalecem as práticas atuais, que estão apoiadas na memória indígena.

**Figura 9:** Desenhos elaborados por estudantes indígenas (Livro 1 – Saberes Terena)



**Organização:** MEIRA, F. O. (2019).

Estes materiais didático-pedagógicos<sup>23</sup>, elaborados por meio de diversos sujeitos da comunidade, apresentam a geofricidade Terena, ou seja, a relação entre o ser e o lugar: suas concepções de espacialidade, sua cultura, sua subsistência e sua territorialidade. Esses materiais transmitem também sentido ao ensino escolar para os povos indígenas, além de apresentarem as relações cosmológicas com o território, com os animais, com a natureza, não só em sua materialidade, mas também na subjetividade, na forma de viver indígena, de organização espacial, seja material seja simbólica, que são os apoios da transmissão dos saberes tradicionais fazendo que se mantenham vivas a história, a memória das tradições e as culturas indígenas.

<sup>23</sup> São diversas as coleções de livros elaborados por meio da Ação Saberes Indígenas na Escola, organizada pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, junto com o povo Terena do estado de Mato Grosso do Sul. Apresentamos em anexo fotos desses materiais e dos eventos de lançamentos e entrega desses livros em escolas indígenas das aldeias que contribuíram para a elaboração desses livros.

Esses materiais transmitem aos alunos, ao serem utilizados nas práticas de alfabetização na língua terena e na prática docente em diferentes etapas de ensino, conhecimentos tradicionais da cultura, da história, da organização Terena, além de promoverem a valorização da língua materna e a sua revitalização nas Aldeias.

Os desenhos apresentados na figura 9 constam nos livros para a alfabetização na língua materna e apresentam elementos das Aldeias, como a cerâmica, os poços de água construídos pelos indígenas, além das árvores frutíferas nativas e cultivadas pelos Terena para a subsistência desses indígenas. A atividade apresentada nas pinturas traz elementos que remetem ao cotidiano Terena: a colheita de frutas, a quantidade que cada árvore produz e os cuidados que devem ter para uma boa produção. Também traz como ilustração a produção da cerâmica com seus grafismos.

Por conseguinte, entende-se que esses materiais, além do uso na alfabetização, podem ser trabalhados em outras etapas da educação escolar e não apenas em séries específicas, pois está presente neles a valorização da língua Terena, percebendo-se que neles encontram-se a arte indígena, as manifestações culturais Terena e as histórias das comunidades. Verifica-se que, por meio desses materiais desenvolvidos na língua Terena, ocorre transmissão das informações sobre os Terena na escrita da língua materna, que sempre foi feita e pertencente à oralidade na comunidade, contribuindo para a irradiação da cultura por meio da escrita na língua materna e fortalecendo a identidade dessa etnia.

Nesse sentido, podemos destacar caminhos para o desenvolvimento da **educação intercultural**. Nessa perspectiva, pode-se entendê-la como uma educação dialógica, compreendida e vivenciada como a possibilidade de intercâmbio e inter-relação de múltiplas perspectivas, “inclusive as aparentemente antagônicas, que nem se fundem e nem se excluem, mas permanecem em tensão e interação, levando a entendimentos plurais a um pensamento complexo, pluritópico e multifacetado” (AZIBEIRO; FLEURI, 2012, p. 220).

A discussão em torno dos conceitos de interculturalidade é extensa. Defendemos que a interculturalidade na educação escolar indígena tem como uma das funções promover reflexões e embates frente às relações sociais hierarquizadas e que excluem as minorias. É um desafio ético e, mais ainda, é um desafio político, para que haja possibilidade de se construir o conhecimento por meio de outras maneiras de observar o mundo, sem a imposição de modelos a serem seguidos e sem os binarismos. Isso não significa deixar de considerar as relações tensas entre as diferentes culturas, mas sim levar em consideração esse dinamismo de diferentes contextos culturais e identidades, tornando essas relações criativas. Como apontam Azibeiro e Fleuri (2012), as várias culturas podem ser pensadas como corantes diversos de que cada pessoa

vai-se embecendo em seus processos de subjetivação, sendo que as marcas e as tonalidades serão sempre variáveis.

O povo Terena compartilha da concepção de mundo de muitos povos ameríndios, de que não há uma divisão (binarismo entre natureza e homem) e sim unificação, por isso esse povo entende que o homem não pode ser considerado superior à natureza nem deve tentar domesticá-la ou usar de atitudes que possam a usurpar, para enriquecimento de determinados grupos que dão a ela valor de troca. A concepção cultural tradicional Terena parte da ideia de viver junto e integrado. Mesmo com as interferências capitalistas ocidentais esses povos mantêm-se e desenvolvem estratégias para passar essas concepções às gerações contemporâneas.

É importante chamar a atenção de que não se trata da defesa da unificação do conhecimento humano, mas de possibilitar a pluralidade de conhecimentos em diferentes culturas que possuem distintas maneiras de perceber o mundo e que essas relações possam ocorrer por meio de um diálogo sem hierarquia e imposições e, assim, desconstruir subalternidades. Dessa forma, possibilitam-se outras maneiras de vida, formas de organização social e de se relacionar com a natureza.

Destacamos que a interação dos povos indígenas com o “não humano” transforma o espaço no lugar. Fleuri (2014) destaca que a utilização de processos de trocas interculturais na educação escolar possibilita caminhos para a desconstrução de estereótipos, para a descolonização e para a (des)subalternização cultural. O autor também ressalta que a interculturalidade reconsidera as identidades indígenas, “considera os saberes ancestrais desses povos e constitui-se como uma necessidade importante para promover o empoderamento deles, pois são historicamente subalternizados” (FLEURI, 2014, p. 100).

Também é possível estabelecer relação entre a temática desses materiais com o *Kixovoku*, que pode ser traduzido como “**Jeito de Ser Terena**” e que apresenta aproximações com a concepção andina indígena do **Bem Viver**, pois há o reconhecimento de outros modos de vida, ressaltando que a sociedade brasileira é atravessada pela diversidade cultural e que essa deve ser respeitada. “Na recuperação ou persistência de manter e fortalecer suas formas ancestrais de convivência, os povos indígenas encontraram, de um lado, maneiras políticas de resistência ao capitalismo e à modernidade e de outro, as alternativas para esse mesmo sistema capitalista” (VIRTUOSO, 2010).

O jeito de ser terena ou *kixocu itiukeovo terehoe* está fortemente ligado com a terra e com a natureza. A própria narrativa contada pelos indígenas sobre a formação dos Terena destaca que um herói *Yuricoyuvakae* tirou os Terena de um buraco na terra e deu-lhes utensílios

para cultivar a Terra e ensinou tudo o que era preciso para sobreviver da agricultura. Os Terena enxergam e organizam o espaço com outras intenções, ou seja, possuem outras percepções espaciais por meio de suas relações com o humano e o não humano - natureza e espiritualidade (MEIRA e BALTAZAR, 2021).

As concepções de sociedade para os indígenas rompem com o modo ocidental de ver e se relacionar com o meio. Nas sociedades indígenas, são elementos centrais o pertencimento à natureza (ou seja, pertencer à “Mãe Terra”), o sentido de partilhar e o viver em comunidade. Assim, os povos indígenas têm muito a compartilhar com os não indígenas: os seus saberes, a sua cosmovisão e o seu modo de tratar os elementos da natureza, que revelam outros conhecimentos sobre a vida.

Ressalta-se que o Estado tem sido ausente com os indígenas, não só no contexto brasileiro, mas em toda a América Latina; esses povos continuam sendo submetidos a um processo de expropriação e de saques de seus territórios tradicionais (por meio da extração de minérios, do madeireiro, da pecuária e da monocultura). Os indígenas resistem a essas invasões, incorporando às suas lutas o discurso da interculturalidade e do bem viver. Assim, salienta-se que há outras historicidades e outras geografias, além da “ocidental” produzida na academia.

## CAPÍTULO II

### A APROPRIAÇÃO DA ESCOLA PELOS TERENA: A BUSCA PELA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA ESPECÍFICA, DIFERENCIADA E INTERCULTURAL

#### 2.1 – Apontamentos em defesa da escola

*Talvez não devêssemos ler a história da escola como uma história de reformas e inovações, de progresso e modernização, mas como uma história de repressão; uma série de estratégias e táticas para dispersá-la, reprimi-la, coagi-la, neutralizá-la ou controlá-la.*  
(MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 106)

Iniciamos esse capítulo com uma citação dos autores do livro “Em defesa da escola: uma questão pública”, Masschelein e Simons (2015), que destacam que, desde o início da criação da escola, como instituição, essa vem sofrendo confrontos em decorrência do desejo de diversos grupos de domá-la, pois ela causa perturbações com suas mudanças e com suas recriações, que vão de encontro ao desenvolvimento de uma escola democrática para todos da sociedade. As mudanças que ocorreram na história da escola, segundo os autores, muitas das vezes, foram para atender interesses de controle de determinados grupos sociais. Os próprios autores alertam que seus escritos podem ser apropriados por aqueles que defendem a escola ou por aqueles que a condenam. Entretanto, a discussão proposta pelos autores foge desse binarismo e propõe um exercício de reflexão em torno da escola em diferentes sentidos, culturas e lugares; buscando, dessa forma, pensar a escola a partir de elementos construtivos.

Nesse sentido, propomos fazer uma analogia a partir das ideias apresentadas pelos autores acima citados, por meio de um exercício de reflexão sobre a escola em diferentes contextos culturais, com ênfase na escola indígena. Levando em consideração que o Brasil é um país com dimensões continentais com diferentes culturas e com profundas desigualdades sociais e regionais, o acesso à escola e a permanência dos estudantes nessa instituição são muito debatidos. A escola tem sido, ao longo da história, objeto de inúmeras controvérsias e discussões nos mais diversos campos do conhecimento. As discussões permeiam os mais variados assuntos que giram em torno da escola: o currículo, a dissolução da escola, o que se ensinar, qual a função da escola na sociedade, as inúmeras críticas e como essa instituição é moldada e se molda em cada sociedade em que é inserida.

A história da escola é marcada por avanços e retrocessos e por disputas pelo seu controle por setores políticos e religiosos da sociedade, que sempre tiveram e têm interesses particulares sobre essa instituição. Assim, a escola, devido ao seu poder de cooptação de sujeitos dos mais diversos lugares e culturas, sempre desperta interesses de controle por diferentes grupos sociais, ou seja, um jogo geopolítico sobre o controle do funcionamento e da organização dessa instituição em diferentes sociedades em que está inserida. Considera-se que o controle sobre o espaço da escola é um jogo geopolítico, pois diferentes grupos buscam, por meio de leis e decretos, influenciar o funcionamento dessa instituição, ou seja, controlar e interferir na organização do espaço escolar para atender interesses específicos de determinados setores sociais.<sup>24</sup>

A escola, embora tenha sido historicamente instrumento do Estado, com objetivo de homogeneização, impondo um único padrão de conhecimento, uma única forma de cosmologia e com interesses de ordenar a sociedade sob uma lógica de pensamento, possibilita encontros que proporcionam distintas experiências e transformações dos sujeitos que têm a oportunidade de vivenciar o espaço escolar. A escola, desde que apresente forças emancipadoras, pode configurar-se como um arranjo espacial que oferece às “minorias” tempo e espaço, dando oportunidade a esses de traçar/definir o seu próprio destino, por meio da possibilidade de tornar-se estudante. Além disso, pode oferecer meios para questionar direta ou indiretamente o que as “maiorias” apresentam como verdades absolutas (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018). Nesse sentido, tem-se:

Escola. Do grego *skholé*, literalmente “tempo livre”, traduzido para o latim como *otium*, “ócio”. O termo latino *schola* designa o lugar ou o estabelecimento público destinado ao ensino. Poderíamos dizer que a palavra *escola* remete, fundamentalmente, ao tempo (livre) e ao espaço (público) dedicado ao estudo (LARROSA, 2016, *apud* MENDONÇA e PREVE, 2018, p. 10).

A ideia apresentada por Larrosa (2016) é pensar a escola a partir de um espaço-tempo que proporciona o estudo e as trocas de experiências pelos sujeitos envolvidos nesse processo escolar. Defendemos a ideia de que a escola deve ser, sim, objeto de problematização, reflexões

---

<sup>24</sup> Há vários exemplos de disputas pelo controle da sociedade; assim, podemos exemplificar essa discussão de controle do espaço escolar por meio da disciplina de Ensino Religioso, ou seja, a disputa por grupos religiosos em ministrar essa disciplina nas escolas públicas brasileiras. Até o ano de 2017, essa disciplina não tinha uma diretriz curricular nacional, sendo que sua execução ficava a critério dos estados, municípios e escolas. Isso causou disputas acirradas entre grupos religiosos pelo controle dessa disciplina a ser ministrada nas escolas públicas, principalmente entre católicos, pentecostais, neopentecostais e, mais tarde, religiões de matrizes africanas. Esse exemplo citado é apenas um entre tantos outros de embates pelo controle do espaço da escola no Brasil, pois a educação escolar é algo estratégico a ser controlado por parcelas da sociedade.

e críticas em prol de superar as **limitações** que existem nesses espaços. Em contrapartida, destacamos que muitos dos discursos realizados com o objetivo de atacar a escola têm implícito o desejo de dominar e domesticar esse espaço em prol de uma forma de sociedade e pensamento. Essas tentativas ocorrem em diferentes momentos históricos, em alguns de formas mais explícitas e, em outros momentos, de forma mais implícita. A escola é um espaço aberto a novas possibilidades, que deve ter a sua equidade reforçada a partir da diversidade de seus sujeitos. A escola precisa ser um espaço dinâmico e em ebulição, pois, ao mesmo tempo que transforma os sujeitos envolvidos nesse espaço, ela é afetada e modificada.

Por mais que o Estado brasileiro historicamente tenha insistido e ainda insista em padronizar e homogeneizar as escolas, em decorrência da diversidade cultural brasileira e dos constantes embates, o país apresenta uma diversidade escolar, ou seja, as escolas são diversas. Por mais que se tenha um currículo padronizado e uniformizado a ser seguido, ele sofre influências do espaço e do cotidiano escolar, por meio de ações e forças dos sujeitos escolares. Nesse sentido, destaca-se que a escola carrega as características do “lugar” onde está inserida, possui sua própria característica moldada pela cultura de alunos, professores e comunidade. Ressalta-se que a organização e a disposição do espaço escolar indígena possuem uma ordem comum característica das escolas não indígenas, mas carregam as especificidades da sociedade que as compõe.

As relações de poder macro e micropoliticamente atuam nos corpos coletivos que vivenciam o espaço escolar, potencializando uma vida em composição, por meio de forças heterogêneas nos cotidianos escolares, e ganham expressão, a partir dessas relações de poder, possibilitando a constituição de coletivos articulados como políticas ativas. Os corpos que habitam e/ou atravessam os espaços da escola são qualificados, passando por forças e fluxos que os modelam ou os criam. Os cotidianos escolares também reorientam as práticas, por meio de formas e subjetividade daqueles que a vivem, redesenhando os contornos escolares (CARVALHO, 2019).

**Diferentes culturas em diferentes lugares lutam por uma escola que atenda às especificidades de suas culturas e comunidades.** No Brasil, as diferentes etnias indígenas têm se organizado e se fortalecido em busca de seus direitos de manter suas diferenças culturais. A escola tem sido pauta de luta e, ao mesmo tempo, aliada às lutas pela retomada de territórios, além de aliada à afirmação dos direitos conquistados pelos indígenas.

A escola para os indígenas passa a ser um local de fortalecimento e transmissão da cultura, mesmo com algumas restrições, e também um local que possa desenvolver, nos mais jovens, atitudes de engajamento pela luta dos direitos como povos originários e, principalmente,

pela luta territorial. Os indígenas têm se destacado na organização de uma escola indígena conectada com os acontecimentos e conhecimentos da comunidade. Mesmo como já ressaltado que, em diversos momentos e contextos, a escola promove interferências na cultura e na temporalidade indígena, essa instituição tem proporcionado, ao mesmo tempo, um local onde se pode promover atitudes e ações em prol das comunidades indígenas.

A escola nas Aldeias indígenas vem passando por um processo de descolonização, pois, mesmo com as conquistas de legislações em prol de uma escola, ainda se faz preciso descolonizar essa instituição. Contudo, são perceptíveis práticas que apontam possibilidades para esse processo descolonial. A constante reivindicação é que o tempo e o espaço das escolas sejam organizados conforme as culturas indígenas, pois se percebe ainda um currículo colonial, dividido e marcado por séries e etapas que são alheias à temporalidade indígena. O cumprimento desse processo é o desafio posto aos povos indígenas contemporâneos de romper com o modelo escolar que, durante muito tempo, foi opressor e, ao mesmo tempo, de criarem-se caminhos que são necessários para o diálogo intercultural com os demais conhecimentos não indígenas.

É intensa e longa a luta dos povos indígenas por uma educação escolar que não proporcione um rompimento com as suas culturas. Os indígenas desenvolveram uma luta intensa para que a educação escolar seja uma aliada na afirmação étnica como povo portador de uma cultura distinta dos “colonizadores ocidentais” e para que a escola, em suas Aldeias, tenha o ritmo da temporalidade e da espacialidade indígena.

Diferente de outros momentos históricos no Brasil, nos quais alguns grupos indígenas buscaram isolar-se como forma de resistência, hoje a maioria deles mostra-se e atua num movimento de reafirmação das identidades. Nesse movimento, a escola exerce papel fundamental no fortalecimento cultural dessas etnias, pois, para os povos indígenas conquistarem e manterem seus direitos como povos originários, é preciso intenso diálogo e embates com a “sociedade nacional”. Nesse contexto, dominar os códigos dessa sociedade se tornou imprescindível para a luta indígena; por isso, a escola passou a ser vista como uma estratégia de afirmação étnica (BERGAMASCHI e MEDEIROS, 2010).

Nesse sentido, os povos indígenas buscaram, nas últimas décadas, desenvolver, em seus territórios, uma educação escolar indígena conquistada na Constituição Federal de 1988, ou seja, uma Educação Escolar Indígena específica, diferenciada e intercultural, atendendo às especificidades culturais de suas etnias. Assim:

(...) professores e lideranças indígenas, educadores indigenistas, técnicos e gestores da educação, buscam caminhos para essa necessária transformação da escola indígena caracterizada atualmente fundamentalmente por seu modelo plural, diverso, transitório e dinâmico. Não existe um modelo, um objetivo e nem uma meta única. Cada povo indígena concebe historicamente sua escola e projeta-a segundo suas perspectivas contextualizadas (BANIWA, 2013, p. 1).

Nesse mesmo sentido, Mondardo (2019, p. 25) destaca que:

Nas últimas décadas os povos indígenas da América Latina emergem como protagonistas em suas lutas. Povos originários tornam-se sujeitos de suas próprias trajetórias e buscam reconhecimento de suas terras e territórios, visibilidades às suas lutas e respeito às suas diferenças e formas de vida. As lutas destes povos estão situadas entre seus mundos e o mundo dos brancos. Situam-se no âmbito da cosmopolítica. A cosmopolítica é para os povos indígenas o que, em parte, os ocidentais pensam como política. Este campo político envolve as formas de luta (entre mundos) e r-existência indígenas na contemporaneidade.

Cabe destacar que, a partir do momento em que a escola "adentra" a Aldeia, um novo instrumento/instituição passa a compor a cosmologia ou passa a fazer a cosmologia ao mesmo tempo que essa é afetada pela organização social indígena. A escola, na Aldeia, possui a cosmologia que dá sentido ao modo de viver indígena. Assim, nas Aldeias Terena, as escolas possuem os modos de ser desses povos, embora seja unânime entre os pesquisadores e os próprios indígenas que a escola indígena ainda não alcançou a interculturalidade. Ela tem sido moldada pelo ritmo e pela cultura dos povos indígenas, em uma luta para ajustar o espaço escolar aos modos de vida desses povos, com características comunitárias e interculturais muito mais fortes e consolidadas que as escolas não indígenas.

Um dos problemas apresentados nas escolas não indígenas é a participação da família, da comunidade nas decisões escolares e na vida estudantil dos alunos. Essa problemática é quase insignificante nas escolas indígenas, pois a comunidade e os pais dos alunos participam efetivamente do cotidiano escolar e das tomadas de decisões dos rumos das escolas das Aldeias. Dessa forma, é característica das escolas indígenas Terena sempre o diretor convocar o cacique e a comunidade para as tomadas de decisões. Destaca-se uma problemática comum aos indígenas, ao nos referirmos a escolas, quando os estudantes, por motivos distintos, passam a estudar em uma escola não indígena ou em uma escola que, mesmo estando localizada na Aldeia, ainda não tenha se adaptado ao ritmo da comunidade, ou seja, que carrega a temporalidade não indígena. É comum, nesses casos, a desistência e, conseqüentemente, o abandono escolar por parte de crianças e jovens estudantes indígenas.

## 2.2 – Educação Escolar Indígena e as escolas pesquisadas nas Aldeias Terena de Aldeinha, Bananal e Brejão

*Educamos, portanto, nossas crianças para serem pessoas presentes. Não lhes oferecemos "futuro" ou as imaginamos "investimentos". Queremos que sejam felizes hoje, agora, para que não fiquem frustradas caso não vivam uma longa vida.*  
(Daniel Munduruku, 2018)

Ao adentrarmos uma escola Terena, percebe-se que o processo de escolarização possui um ritmo diferenciado, pois a escola é um espaço de encontro presente. Por mais que o currículo não seja adaptado à temporalidade Terena, ele é atravessado pelo “Jeito de Ser Terena”, flexibilizado ao ritmo da Aldeia: duração das aulas, duração do intervalo, saída da escola e calendário. Além disso, durante as datas comemorativas, as aulas são desenvolvidas mais tempo fora do espaço da sala de aula, pois o tempo não é rígido, engessado, e não se percebe preocupação em cumprir ou alcançar metas estabelecidas pelas secretarias de educação, considerando que os indígenas não são reféns de um sistema pré-estabelecido, porque eles possuem outras prioridades.

A escola historicamente foi cooptada pelo Estado – este é que dita o que se ensina e como se ensina, exercendo controle sobre as formas da cultura, do trabalho e forçando uma linearidade no funcionamento da sociedade. Os povos indígenas têm lutado pelo direito de organizar suas escolas, ou seja, pelo direito de refletir sobre a organização, a qualidade e como ensinar para a reprodução e a valorização de suas culturas. Assim, a escola passa a ser uma discussão da comunidade indígena e não uma máquina do Estado que adentra as Aldeias, impondo formas de conhecimento e de organização social.

Ao se tratar da **educação escolar indígena, é necessário distingui-la da educação indígena**. Embora esses dois termos tenham uma relação forte nas sociedades indígenas, essas populações étnicas defendem uma Escola Diferenciada que atenda o modo de vida e as culturas indígenas. Deve-se considerar que não é nada fácil compreender a instituição Escola e nem o papel que os povos indígenas têm lhe atribuído, pois não se pode defini-la como instituição totalmente alheia ao modelo de sua origem ocidental, como não se pode compreendê-la como totalmente inserida na cultura e no modo de vida das diferentes etnias indígenas (TASSINARI, 2001).

A educação escolar indígena diferenciada que atenda as particularidades desses povos está relacionada a um longo processo de lutas de indígenas, antropólogos, educadores, linguistas e professores. É uma realidade antiga a inserção do processo de escolarização nas

sociedades indígenas, com suporte legal e amplamente discutida entre diferentes povos indígenas e agentes não indígenas de diversas áreas do conhecimento e de atuação. Nesse contexto, é possível pensar em várias realidades de educação escolar indígena que se diferem, contrapõem-se e variam de acordo com o contexto histórico e cultural de cada etnia indígena à qual se refere, com a realidade do lugar e das relações com a sociedade não indígena, com as políticas de implementação e gestão, entre outros fatores (CIARAMELLO, 2014).

Nessas reivindicações pela educação escolar indígena, as diversas etnias lutam pela busca de meios para desenvolver uma Educação Escolar Indígena específica, diferenciada e intercultural. A interculturalidade tem sido um dos eixos principais nas políticas desenvolvidas para a educação escolar indígena em todo o continente americano e nas lutas do movimento indígena que reivindicam e buscam desenvolver em suas Aldeias uma educação escolar intercultural.

Nesse contexto, destacamos que existe um mosaico de conceitos acerca da interculturalidade. Fleuri (2014) aponta que essa diversidade de propostas, conceitos e perspectivas interculturais nos impede de produzir esquemas “simplificatórios” eficazes, que possibilitam e tornam o debate particularmente aberto e criativo, é um campo de debate complexo em decorrência de sua multiplicidade de perspectiva, que integram e interagem, impossibilitando dessa forma um reducionismo em um único esquema ou código que possa ser proposto como modelo universal.

Assim, corroboramos os apontamentos e as reflexões propostos por Walsh (2013), que defende a ideia de que a interculturalidade deve ser crítica, um intercâmbio que se constrói por meio de trocas entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença.

A educação escolar indígena, nessa perspectiva de interculturalidade, é permeada por estratégias de resistência, sendo por meio da educação escolar que se devem questionar as formas de colonização exercidas visivelmente ou ocultadas pelo Estado sobre as populações tradicionais, que as colocam como subalternas frente à sociedade não indígena, em decorrência do modo de vida e da cultura desses povos, cerceando-os de seus direitos.

Nesse sentido, Almeida (2019) afirma que a interculturalidade, ao ser abordada por um perfil de resistência, também assume um viés político, transformando-se em um instrumento de luta em um espaço de produção e criação de significados no qual estão inseridos os interesses dos povos indígenas, como a luta pelo território, a manutenção dos modos de vida e o combate contra a visão colonialista que os apresenta como inferiores e atrasados frente ao modo de produção capitalista.

Os percursos pela interculturalidade partem da resistência das populações indígenas que travam historicamente no continente americano uma luta por visibilidade e por seus direitos frente ao colonizador em uma sociedade que os exclui e promove o apagamento da história e da memória indígena. “(...) o termo interculturalidade surge na América Latina no contexto educacional e, mais precisamente, com referência à educação escolar indígena” (CANDAU e RUSSO, 2010, p. 155).

A educação indígena é definida por Meliá (1979) como um processo educativo particular de cada etnia indígena, havendo tantas educações indígenas quanto culturas, pois ambas estão interligadas, sendo essas formas de educação distintas e com diferenças significativas. Assim, é por meio da educação indígena que esses sujeitos perpetuam seu modo de ser, repassando seus costumes, suas visões de mundo, suas relações com o meio em que vivem, suas temporalidades e sua religiosidade. Nesse processo de transmissão de conhecimento que podemos definir como educação indígena, a oralidade tem um papel fundamental.

Para o autor (MELIÁ, 1979), em muitos momentos, a sociedade nacional generalizou e ainda generaliza as culturas indígenas, além de disseminar a ideia de que os indígenas não têm uma educação própria, por não seguirem os mesmos ritos e o mesmo modo da educação não indígena, colocada como a educação nacional. Ressalta-se que isso é um preconceito e um total desconhecimento cultivados desde os tempos do Brasil Colônia, sendo que, em vários momentos da história brasileira, o Estado defendeu, por meio de políticas, a ideia de que era necessário fazer a educação escolar indígena impondo sobre esses povos o modelo de educação não indígena, desconsiderando todo o processo de organização das etnias que habitam o território brasileiro.

Existe uma dificuldade predominante entre os não indígenas de compreender que os povos indígenas são protagonistas de sua história e sua educação, além de desconhecer os mecanismos indígenas de resistência e de compreender o modo de educação indígena. Ainda se cultiva a ideia - ou romantizada, ou violenta - contra os indígenas, impedindo, dessa forma, de se entenderem os indígenas como culturas distintas e responsáveis por serem os protagonistas de suas narrativas históricas e de resistência frente aos constantes ataques feitos a esses povos no decorrer da história do Brasil.

Apesar de a instituição escolar não ser oriunda da cultura indígena, como já ressaltado anteriormente, essa instituição tem sido ressignificada e se tornado objeto de resistência instrumental de luta por manutenção e conquista de direitos. A escola deve ter o jeito de ser Terena, o sentimento e a temporalidade dessa etnia; essa instituição carrega a cosmologia

Terena, as suas concepções de mundo, e isso é difícil para o não indígena compreender, pois os indígenas têm buscado organizar o espaço escolar com base nas suas cosmologias, que implicam em outras espacialidade e temporalidade.

É perceptível, nas comunidades Terena pesquisadas, as diferenças nas formas de organização das escolas decorrentes dos elementos culturais da etnia Terena e da proximidade com os não indígenas. A escola tem se tornado para os Terena o lugar de fortalecimento da identidade, resultado de lutas e disputas; é creditada à escola a responsabilidade de passar para as novas gerações indígenas os saberes tradicionais, a valorização da cultura e também as aprendizagens sobre seus direitos para não serem inferiorizados frente à sociedade brasileira não indígena.

Lindomar Lili Sebastião (2018) destaca que a escola indígena para os Terena é o lugar de referência para promover o resgate/revitalização e a valorização da língua materna e da cultura. Nas Aldeias onde ocorreu o abandono da língua materna, aprender a falar o Terena tornou-se ato de orgulho entre os jovens indígenas, e isso ocorreu a partir do papel fundamental que a escola tem desenvolvido. A língua é a marca da identidade étnica e o símbolo da existência e da resistência do *ethos*. Assim, a escola na Aldeia Terena tem construído papéis importantes em conjunto com a comunidade e suas respectivas lideranças na busca pela efetivação dos direitos indígenas garantidos pela Constituição Federal.

Para os indígenas, a escola tem outra função além do ensino escolar e das acima mencionadas. É por meio da escola que esses povos buscam compreender a sociedade não indígena no seu entorno, pois essa instituição permite que se acessem outros conhecimentos além de suas culturas para que possa ocorrer uma relação mais harmoniosa ou não com a sociedade não indígena. Ao mesmo tempo, a escola possibilita que os indígenas entendam as organizações institucionais do Estado brasileiro para que, assim, se fortaleça a luta desses povos em prol das reivindicações e da afirmação dos seus direitos, em especial, que ocorra a demarcação dos seus territórios, que haja a Educação Escolar Indígena específica, diferenciada e intercultural e que a escola possa ser dos indígenas.

A Educação Escolar Indígena tem como base complementar cinco princípios de orientações garantidos pela Constituição Federal do Brasil de 1988, que são: Específica, Diferenciada, Comunitária, Bilíngue e Intercultural. Para se pautar nesses princípios foi feita a criação da Categoria Escola Indígena. “Só desta forma se poderá assegurar não apenas sua sobrevivência física, mas também étnica, resgatando a dívida social que o Brasil acumulou em relação aos habitantes originais do território” (MEC; SEF, 1998, p. 8).

Para que a educação escolar indígena seja **específica e diferenciada**, a escola deve estar adequada à cultura e às particularidades dos povos indígenas. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena (1999), para que esses princípios sejam materializados é necessário que os profissionais que atuam nas escolas pertençam às sociedades envolvidas no processo escolar. É consenso que os estudantes indígenas são mais bem atendidos por professores indígenas, que deverão ter acesso a cursos de formação inicial e continuada, especialmente planejados para o trato com as pedagogias indígenas. Dessa maneira:

Para que os direitos dos povos indígenas à diferença permaneçam resguardados é necessário que as escolas indígenas sejam específicas e diferenciadas das escolas oferecidas aos não-indígenas e que envolvam a comunidade indígena como agente e coautora dos processos por ela instituídos (MEC; SEF, 1998, p. 14).

Esses princípios são um direito à diferença conquistado pelos povos originários do Brasil. Neles também está implícito o **papel comunitário** da escola indígena, nas tomadas de decisões, com uma gestão comunitária em que as lideranças indígenas e a comunidade são participativas das ações e das decisões desenvolvidas nas escolas em suas Aldeias, como está exposto no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Assim:

Comunitária porque conduzida pela comunidade indígena, de acordo com seus projetos, suas concepções e seus princípios. Isto se refere tanto ao currículo quanto aos modos de administrá-la. Inclui liberdade de decisão quanto ao calendário escolar, à pedagogia, aos objetivos, aos conteúdos, aos espaços e momentos utilizados para a educação escolarizada (MEC, 1998, p. 24).

Os princípios do **bilinguismo e da interculturalidade** na Educação Escolar Indígena devem estar em um currículo que possibilite uma prática pedagógica pautada no intercâmbio positivo entre diferentes culturas, além de uma prática pedagógica que articule diferentes conhecimentos e valores culturais. Sobre o bilinguismo, destaca-se que, na língua materna, principalmente nas sociedades de tradição ágrafas, para muitas palavras não existe um termo correspondente para a Língua Portuguesa e expressam seu sentido somente na sua língua originária. As comunidades indígenas têm o direito garantido de utilizar suas línguas maternas nos processos educativos em suas escolas. Logo:

Mesmo os povos indígenas que são hoje monolíngues em Língua Portuguesa continuam a usar a língua de seus ancestrais como um símbolo poderoso para

onde confluem muitos de seus traços identificatórios, constituindo, assim, um quadro de bilinguismo simbólico importante (MEC, 1998, p. 25).

É essencial que os projetos voltados à Educação Escolar Indígena sejam pensados junto com a comunidade e é papel do Estado oferecer condições para que seja garantida uma gestão indígena das escolas. A problemática enfrentada por esses povos na organização de suas escolas decorre, principalmente, das condições que o Estado não proporciona para que esses possam gerir suas instituições escolares. Falta apoio e condições por parte das secretarias municipais e estaduais, que ainda decidem por uma escola com calendários, tempos e espaços homogêneos, contradizendo as conquistas indígenas expressadas na Constituição Federal de 1988.

Além disso, a construção de uma escola diferenciada, específica e intercultural não tem sido simples para os indígenas, porém, ao adentrar a escola indígena, verifica-se que as práticas e a força cultural dessa etnia atravessam a instituição escolar, que propaga outras possibilidades na forma de organização de uma escola. Faz-se importante destacar que não há como desconsiderar o poder homogeneizador da instituição escolar. Assim, embora diferentes lógicas possam atravessá-la, a escola tende a ter uma organização próxima mesmo estando em lugares diferentes com sujeitos culturalmente distintos.

Além das ações promovidas pelo projeto Saberes Indígenas na Escola, destacam-se eventos promovidos pelos Terena nos últimos anos com o objetivo de fortalecer, em suas comunidades, os princípios de orientações da Educação Escolar Indígena, desenvolvendo momentos de reflexões e tomadas de decisões em prol das escolas indígenas com as particularidades Terena. Além dos fóruns de Educação Escolar Indígena do MS, os Terena se reúnem para tratar especificamente da educação escolar em suas Aldeias, em encontros em suas assembleias, com reserva para momentos específicos para tratarem sobre a temática, em reuniões periódicas com as lideranças - com destaque para a iniciativa de desenvolver o 1º Seminário da Língua Terena em 2019, para tratar especificamente do princípio do bilinguismo nas escolas. Essa iniciativa surgiu por meio de diálogos entre lideranças Terena, estudantes universitários indígenas e professores Terena da Educação Básica.

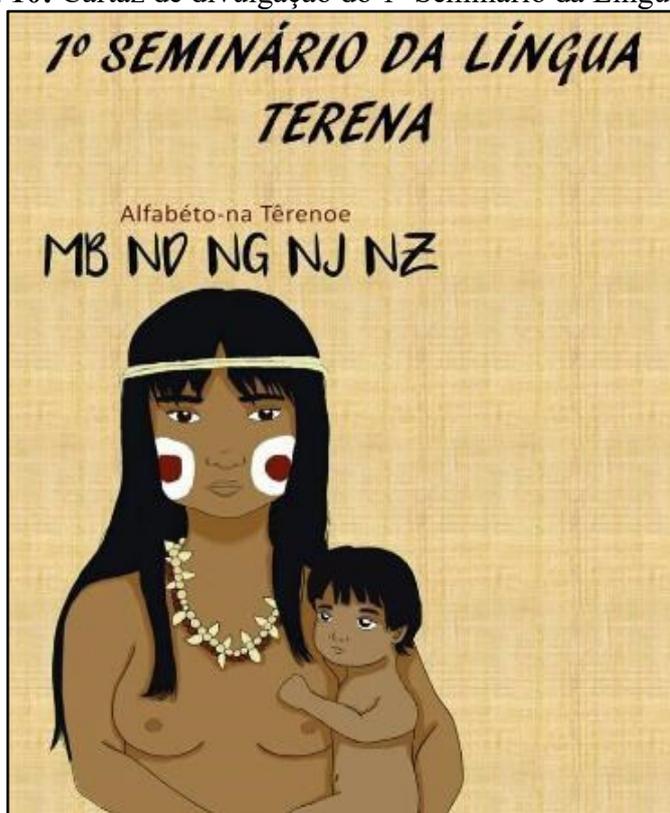
Foi possível compreender, ao se presenciarem as falas das lideranças e dos professores indígenas, em sua maioria da Terra Indígena Taunay-Ipegue, que esses têm fluência na língua materna e demonstram preocupação quanto a algumas Aldeias e escolas não incentivarem e não desenvolverem ações em prol do uso da língua Terena. Foi apresentado que todas as escolas dessa terra indígena desenvolvem alfabetização em Terena, e isso tem resultado em rendimentos melhores e permanência dos estudantes na escola. Também é perceptível que os

Terena fazem questão de ter domínio da Língua Portuguesa, pois defendem que é tendo o domínio da língua do colonizador que aglutinam forças para resistirem às tentativas de extermínio implantadas pelo Estado. Nincao (2015) ressalta que os Terena defendem a ideia de que o domínio da Língua Portuguesa protege o povo Terena de ser engolido pelo Estado. Nesse entendimento:

O uso da Língua Portuguesa em momentos, por exemplo, como na escola, é visto pelos de fora como um indicativo de que os Terena não querem mais sua língua e que já não querem ser índios. Porém, é exatamente o contrário. O raciocínio é de que para manterem-se, etnicamente, é preciso primeiro conhecer quem o domina, sendo indispensável, para isso, o conhecimento da Língua Portuguesa (NINCAO, 2015, p. 111).

Os apontamentos da autora citada reforçam a ideia apresentada pelos indígenas Terena no Primeiro Seminário de Língua Terena, defendendo o bilinguismo em suas escolas e comunidades. Nas palavras dos indígenas, é necessário conhecer e dominar ambas as línguas, pois essa é “*uma estratégia diplomática de sobrevivência*” (NINCAO, 2015, p. 112). Os Terena defendem a ideia de que é necessário compreender alguns elementos da cultura dos colonizadores para fortalecer lutas e estratégias de resistência e sobrevivência.

**Figura 10:** Cartaz de divulgação do 1º Seminário da Língua Terena



**Fonte:** Saberes Indígenas, UFMS (2019).

Sobre o uso e a fluência da língua Terena nas Aldeias pesquisadas, observam-se diferentes estágios em decorrência de vários fatores históricos que marcaram os Terena. Na Aldeia Bananal, a língua Terena é praticada pela comunidade e muito usada no espaço da escola, sendo fluente a maior parte dos moradores. Nas Aldeias Aldeinha e Brejão, há esforços para a revitalização da língua materna principalmente nos espaços escolares. Durante observações e pesquisas realizadas nessas duas Aldeias, percebeu-se que, na Aldeia Brejão, em comparação com Aldeinha, encontra-se um estágio mais avançado da revitalização da língua materna, devido a alguns moradores a praticarem.

As diferenças no uso e na fluência da Língua Terena ocorrem por diferentes fatores, entre eles a localização de cada Aldeia e as formas de organização de resistência distintas para manter ou não fluente a língua. Outro aspecto correspondente à localização de cada Aldeia e um fator determinante para a manutenção da fluência da língua é a proximidade das cidades. Cardoso de Oliveira (1960) destaca que os povoados que, mais tarde, tornaram-se cidades próximas às Aldeias tiveram forte influência no estilo de vida das comunidades indígenas Terena. O autor destaca que, entretanto, as modificações e as influências desses grupos locais de povoamento não ocorreram por igual em todos os grupos Terena, embora os ciclos de povoamento e as interferências não indígenas tenham sido comuns à população Terena como um todo. Assim, as mesmas influências com intensidades diferentes são denominadas “variações socioculturais”.

Quando observamos, por meio de pesquisas, as Aldeias Terena, são perceptíveis essas variações culturais, seja no uso da língua, como já ressaltado anteriormente, seja nas organizações escolares, seja nas formas de atuação das lideranças, seja na organização do território. Essas diferenciações também se refletem nas reivindicações e nas expectativas de cada Aldeia, que são distintas.

Percebe-se que, em Aldeinha, desenvolvem-se ações e luta de reconhecimento e autonomia, por ser uma Aldeia que se encontra anexada à área urbana de Anastácio. Assim, a comunidade de Aldeinha desenvolve ações de autoafirmação. A Aldeia Bananal tem uma luta pela expansão territorial e pelo reconhecimento das áreas retomadas, pois defendem a necessidade de revitalização do território Terena do Pantanal agredido por ações predatórias de fazendas locais. Na Aldeia Brejão, a comunidade desenvolve ações por manutenção de seus direitos conquistados e por melhorias na infraestrutura da comunidade.

Apesar das diferenças nas organizações que são observadas entre as comunidades Terena, nota-se uma sensível uniformidade cultural quando analisamos esse povo como um todo. Há um denominador comum que nos permite olhar os grupos locais como constituídos

por uma população relativamente homogênea do ponto de vista cultural. Pode-se dizer que o patrimônio cultural desses indígenas se adaptou à variedade de situações de contato interétnico sem por isso apresentar maiores diferenças no que concerne ao padrão de conduta. Este parece haver se mantido relativamente constante no conjunto das comunidades (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1960).

Um fator que é comum a essas três comunidades é a importância das escolas na organização da comunidade. A escola para os Terena tem sido o lugar que permite desenvolver uma interlocução por meio de apropriação dos conhecimentos indígenas e não indígenas, contribuindo para um diálogo entre diferentes culturas. A escola, nesse sentido, traz uma perspectiva na qual não pode ocorrer um rompimento com a cosmologia de pensamento indígena. Desse modo, identifica-se que, em cada Aldeia Terena envolvida nesta pesquisa, existem diferentes estágios e estratégias para o desenvolvimento da educação escolar indígena diferenciada e das práticas de resistências: em Nioaque, encontram-se, nas Aldeias, as etnias Terena e Atikum; em Anastácio, os Terena tiveram seu território envolvido na área urbana em decorrência da expansão da cidade; e, em Aquidauana, os Terena desenvolveram estratégias de retomadas, expandindo seu território e mantendo viva a língua materna em suas Aldeias.

Ao nos referirmos ao uso da língua materna, apresentamos, na tabela 3, dados obtidos por meio de coleta de informações a partir da aplicação de formulários aos estudantes indígenas com perguntas diretas que versavam sobre fluência da língua materna, identificação como Terena e preconceitos sofridos.

**Tabela 3:** Quantitativo de estudantes das escolas indígenas que responderam aos formulários de pesquisa

Perguntas diretas aos estudantes	Aldeia Aldeinha		Aldeia Bananal		Aldeia Brejão	
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
Pergunta 01: Você fala a Língua Terena?	05	38	72	09	12	34
Pergunta 02: Você se identifica como indígena?	27	16	81	00	46	00
Pergunta 03: Você já sofreu algum tipo de preconceito por ser indígena?	04	39	43	38	11	35
<b>Total de estudantes entrevistados</b>	<b>43</b>		<b>81</b>		<b>46</b>	

Fonte: Pesquisa *in loco*.

Elaboração e organização: Meira, F.O. (2022).

Observa-se, por meio desses dados, que, na Aldeia Aldeinha, 43 estudantes responderam aos formulários, estando eles matriculados na Escola Estadual Indígena Guilhermina da Silva,

que estavam cursando as turmas de 6º e 7º anos do Ensino Fundamental no período matutino. Na Aldeia Bananal, responderam os formulários 81 alunos que estudam na Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Professor Domingos Verissimo Marcos – *Mihin* - todos estavam cursando o Ensino Médio (1º, 2º, 3º anos), totalizando 06 turmas no período matutino, oriundos de outras Aldeias além da Bananal. Na Escola Municipal Indígena Professor Eugênio de Souza, responderam os formulários 46 estudantes que estavam cursando os anos finais do Ensino Fundamental (6º, 7º, 8º e 9º anos), totalizando quatro turmas, no período matutino, sendo todos moradores da Aldeia Brejão.

Ao olharmos para os dados apresentados na tabela 3, percebemos que as respostas são diferentes para cada Aldeia e, conseqüentemente, os resultados são distintos, sendo que identificamos estágios diferentes do uso da Língua Terena. Na Aldeia Bananal, está a maior parte de falantes da língua materna e também é onde o maior número de estudantes relata ter sofrido preconceitos por serem indígenas. Com base em Ladeira (2001), pesquisas apontam que o abandono do uso da Língua Terena, na história desse povo, além de estar ligado a outros fatores, ocorre por dificuldades que os estudantes encontravam nas escolas, pois essas instituições usavam somente a Língua Portuguesa, evidenciando o preconceito que esses indígenas sofrem por se comunicarem na língua materna em lugares fora da Aldeia.

É notório que os preconceitos que esses estudantes relatam vão além do fato de serem falantes da Língua Terena e apresentarem dificuldades de comunicação na Língua Portuguesa. Destacamos que esses preconceitos linguísticos contra os povos indígenas foram, e ainda são, fatores de forte influência para abandono de suas línguas tradicionais. Historicamente, os Terena foram instados a abandonar a língua materna, pelas proibições de usarem seus idiomas, seja na escola, seja em outros ambientes fora da Aldeia. Relatos de indígenas, na história de luta desse povo, apontam diversas formas de punição para estudantes e professores que insistiam em se comunicar na Língua Terena. Como consequência dessa violência, diversas Aldeias Terena no Mato Grosso do Sul não fazem o uso da língua, mas essa situação vem sendo modificada, a partir de ações dos indígenas, ao passarem a gerir suas escolas por meio de resgate, revitalização e conservação da língua materna.

Assim, identificamos, com base nas respostas dos estudantes, estágios diferentes do uso da língua; conseqüentemente, essas escolas desenvolvem diferentes ações, pois, na Aldeia Bananal, age-se para conservação da língua materna; enquanto isso, na Aldeia Brejão, busca-se revitalização e, na Aldeinha, pretende-se resgate, ressaltando-se que a escola localizada na Aldeinha atende também a estudantes não indígenas.

Entre os Terena também aparece outro fator que influenciou para o domínio da Língua Portuguesa, como apontado por Ladeira (2001) e Nincao (2015), que destacam que os Terena, por fazerem parte do povo Aruak, sempre tiveram um caráter expansionista e, consecutivamente, tiveram como característica marcante tomar para si traços de outros povos, o que incluem as línguas das culturas com as quais entravam em constante contato, o que faz com que, para esse povo, o comum sempre tenha sido o bilinguismo e não o monolinguismo. “Para o povo Terena, não sucumbir ao Outro, segundo significa, entre outras coisas, dominar a língua do Outro” (NINCAO, 2015, p. 112).

### **2.2.1 - Escola Estadual Indígena Guilhermina da Silva**

*O chamado cultural para as crianças e jovens indígenas é reviver neles a cultura Terena, o nosso modo de vida é proporcionar a eles uma chance de escapar de uma vida de vícios e violência na cultura ocidental. A escola Indígena em Anastácio tem esse papel de reconectar o indígena com a terra e a natureza e trazer para os estudantes não indígenas a nossa filosofia de vida, pois é o que nos mantém vivos é a nossa conexão com nossas raízes.*  
(Fala de um professor da E.E.I Guilhermina da Silva, 2021)

Pode-se depreender da fala do professor que consta na abertura deste item que a escola E.E. Indígena Guilhermina da Silva exerce um papel central na Aldeinha, que é o de proporcionar, além de conhecimentos indígenas e não indígenas, a conexão com a cultura ancestral Terena. Os moradores dessa comunidade, por estar localizada na área urbana de Anastácio, sofrem constantes ataques, seja pela falta de políticas públicas voltadas aos povos indígenas, seja pelos preconceitos de serem taxados como “não indígenas ou bugres”. Esses preconceitos provenientes de parcela dos moradores locais ocorrem por falta de conhecimento que parte da população brasileira tem sobre as populações indígenas e por desinformação propagada por determinados grupos sociais. A escola da Aldeinha é um local de afirmação da identidade Terena e de conexão com o “Jeito de Ser Terena”.

Conforme o Projeto Pedagógico da Escola Estadual Indígena Guilhermina da Silva (2019), a história da escola está ligada ao povoamento local Terena. Diante das dificuldades que as crianças indígenas enfrentavam em escolas fora da Aldeia, a comunidade começou a lutar por uma escola para atender as crianças que moravam na Aldeia. Atualmente, a escola atende alunos indígenas da Aldeia, parte dos alunos indígenas residentes no entorno da Aldeia e alunos não indígenas. Ressalta-se que vários estudantes indígenas oriundos das famílias que residem fora dos limites de Aldeinha estudam em escolas não indígenas do município de Anastácio.

O Projeto Pedagógico narra com detalhes todo o processo de luta para a construção de uma escola que atendesse a comunidade de Aldeinha. No documento de 2019, percebe-se o destaque aos nomes das lideranças que lutaram durante todo o percurso para que a comunidade conseguisse uma escola indígena. Nesse sentido, conforme o Projeto Pedagógico, o processo de reivindicação e implantação da escola na comunidade de Aldeinha foi longo.

**Figura 11:** Escola Estadual Indígena Guilhermina da Silva



Fonte: MEIRA, F. O. (2022).

A busca por uma escola indígena data de 1991, quando lideranças locais foram a Campo Grande/MS solicitar à FUNAI uma escola e materiais escolares para a comunidade. No ano de 1992, a escola começou a funcionar na comunidade indígena em um local cedido por uma Igreja Pentecostal, após a permissão do procurador educacional da FUNAI. Durante dois anos, as condições e as instalações eram péssimas, não havia carteiras nem materiais pedagógicos suficientes para os alunos, e as merendeiras eram voluntárias da comunidade. No ano de 1993, a comunidade conseguiu um Posto Indígena em Aldeinha e a escola recebeu o nome de “Ventura Jorge”, em homenagem ao morador mais antigo da Aldeia. Com o aumento de alunos, no ano de 1994, houve a necessidade de a escola ocupar um espaço maior; assim, ela foi transferida para um espaço cedido pela Igreja Luterana do Brasil, fora da comunidade de Aldeinha. Em 1996, a escola passou a funcionar nas salas da Igreja Uniedas (União das Igrejas

da América do Sul), ficando nesse lugar por dois anos. Em 1998, a escola retornou para a comunidade de Aldeinha, para funcionar em duas salas de aula construídas pela comunidade na gestão do Cacique Félix. Assim, no período matutino, funcionavam a primeira e a segunda séries; no período vespertino, funcionavam a terceira e a quarta séries; e, no período noturno, funcionava a Alfabetização para Jovens e Adultos, sendo que os professores eram cedidos pela Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Anastácio.

No ano de 1998, com a eleição do cacique Flávio Pereira, a comunidade, com o apoio de sua liderança, finalizou a construção da escola. Assim, ela passou a ser extensão da Escola Municipal Jardim Independência, mas, em 2002, a comunidade perdeu a escola, que foi demolida devido à precariedade das instalações, para a construção de um novo prédio, levando o funcionamento da escola de volta para o prédio da Igreja Uniedas. No ano de 2004, inicia-se a construção da escola para atender os anseios dos Terena de Aldeinha. Após muita luta e reivindicação, a comunidade é agraciada com a Escola Estadual Indígena Guilhermina da Silva, criada pelo Decreto 11.780, de 17 de janeiro de 2005, e credenciada pela Resolução-SED 2.810, de 27 de dezembro de 2013.

A inauguração da escola ocorreu no dia 10 de abril de 2005 e a instituição recebeu o nome de Escola Estadual Indígena Guilhermina da Silva, em homenagem a uma das matriarcas das primeiras famílias a se instalar em Aldeinha - a senhora Guilhermina foi mãe de nove filhos, era oriunda da Aldeia de Buriti e, posteriormente, seus filhos e netos se tornaram lideranças na Aldeia de Aldeinha.

Conforme as conversas dos pais/responsáveis dos estudantes feitas com a direção e com os professores da escola, alguns estudantes encontram muita dificuldade quando terminam o nono ano do ensino fundamental, pois eles tinham que ir para outras escolas não indígenas da cidade para dar continuidade aos estudos (o ensino médio), pois a escola indígena oferecia, até o ano de 2020, apenas as etapas de ensino fundamental e Educação para Jovens e Adultos. Muitos dos estudantes, devido às dificuldades de adaptação e convivência, desistiam dos estudos e aguardavam completar a idade para reunir as condições necessárias e legais para se matricular na Educação para Jovens e Adultos/EJA para, assim, darem continuidade aos estudos. Em decorrência das reivindicações, a partir de 2021, a escola passou a oferecer uma turma de primeiro ano e uma turma de segundo ano do ensino médio, garantindo que os estudantes ingressassem nessa etapa de ensino em uma escola indígena.

Em Aldeinha, a escola indígena é fundamental para a comunidade, que credita a essa instituição um valor alto de mudanças para dias melhores para a Aldeia. Verifica-se que a escola exerce um papel vital nessa sociedade indígena. Nas reuniões da comunidade e nas assembleias

indígenas, a escola é pauta de discussões e de reivindicação frente ao poder público por melhorias ao atendimento à Aldeia (PPP, 2019).

Apesar de serem submetidos ao confinamento em quatro hectares, os Terena de Aldeinha seguem reproduzindo sua cultura; a situação de territorialização a qual foi imposta a essa comunidade tem levado os Terena a desenvolverem estratégias e improvisos para o desenvolvimento do modo de ser Terena e para relacionamento com os não indígenas no entorno da Aldeia.

Durante a pesquisa na Escola Estadual Indígena Guilhermina da Silva, em Aldeinha, foi desafiante compreender suas características e sua complexidade. Durante minhas observações e conversas com professores, estudantes e outros funcionários, nesse espaço escolar, identificam-se algumas disputas e conflitos, entre indígenas e não indígenas. Em outro momento, em uma sala de sétimo ano, durante um dos momentos em que eu estava aplicando formulários, uma estudante, ao responder se prefere professores indígenas ou não indígenas, disse a mim que não gostava dos professores “brancos”, pois se achavam superiores aos demais professores.

Esses acontecimentos e essa percepção de disputas e conflitos, no ambiente escolar, não foram identificados nas outras duas escolas indígenas em que todos os estudantes se consideram indígenas e que todos os professores, coordenadores e diretores são indígenas. Essas tensões são características de espaços onde são criadas fronteiras culturais, pois dividem o mesmo lugar indígenas e não indígenas, além de se perceber uma miscigenação cultural, pois muitos estudantes e funcionários dessas escolas são filhos de indígenas e não indígenas.

Mesmo possuindo essas características particulares de atender estudantes indígenas e não indígenas e tendo denominação indígena em uma área urbana, a escola carrega uma característica marcante Terena, que podemos identificar nas três escolas: todas possuem intervalos (recreios) mais extensos para os estudantes - essa característica é comum às três escolas, diferindo-as de outras escolas não indígenas. Sobre esse intervalo mais extenso, obtive respostas muito similares de que ele servia para os estudantes terem mais tempo para brincarem, descansarem, conhecerem melhor os colegas de outras turmas e para que a escola não se torne um ambiente cansativo.

### **2.2.2 - Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Professor Domingos Verissimo Marcos - *Mihin***

*As lideranças Terena levantaram e reivindicaram uma escola indígena. Nós, povos indígenas temos que lutar três, quatro vezes mais que os não indígenas por uma educação escolar, para*

*conseguirmos ser ouvidos/atendidos e pôr em prática nossos direitos de uma escola que desenvolva uma educação escolar indígena.*  
(Cacique da Aldeia Bananal, Aquidauana/MS, 2019)

A Escola Estadual Indígena de EM Professor Domingos Verissimo Marcos – *Mihin* está localizada na Aldeia Bananal, aproximadamente 70 Km da cidade de Aquidauana. A escola atende estudantes das Aldeias Embirussu, Água Branca, Bananal, Ipegue, Colônia Nova, Lagoinha, Retomada Esperança, Comunidade Jaraguá, Comunidade São José e Distrito de Taunay.

**Figura 12:** Escola E. Indígena de EM Professor Domingos Verissimo Marcos -*Mihin*



**Fonte:** Projeto Político Pedagógico (2019).

A respeito da infraestrutura da escola, há muitas reivindicações por melhorias dela, que são feitas pela comunidade e estão descritas no Projeto Político Pedagógico (PPP), com destaque para reformas nos banheiros, na cozinha, na cobertura das salas de aulas que molham muito durante as chuvas e para a falta de recursos tecnológicos, pois os poucos que há na escola estão sucateados.

A escola começou a funcionar a partir de 2005, por meio do Decreto 11.863. Atualmente, ela funciona nos períodos matutino e noturno, no qual é oferecida apenas a etapa de Ensino Médio. Recebeu esse nome em homenagem a um líder indígena, Domingos Veríssimo Marcos, nascido na Aldeia Bananal de Aquidauana, que lutou pelo direito dos Terena

a uma educação escolar diferenciada e bilíngue, tendo sido um dos pioneiros na luta pelos direitos indígenas no Mato Grosso do Sul, com sua maior contribuição na área da educação (PPP, 2020).

O Terena Domingos Veríssimo Marcos, aos dezoito anos, foi estudar nas Missões religiosas e teve contato com o projeto Rondon, passando a ser expedicionário. Ao retornar à Aldeia Bananal, exerceu trabalho fundamental na educação escolar e na agricultura da comunidade. Assim:

Quando retornou para suas origens (Aldeia do Bananal) iniciou seus projetos na área da Educação, Saneamento Básico e Agricultura. Formou a 1ª turma do curso de Magistério Bilíngue, lutou também pelas Rádios Comunitárias, cujo projeto foi concretizado na Comunidade Lagoinha, foi o primeiro coordenador da União das Nações Indígenas – UNI, lutou pelas cotas para os indígenas nas Universidades Públicas e descontos de mensalidade nas Universidades Particulares, com resultado positivo, pois hoje se tem as cotas na Universidade Federal e Estadual e os descontos são dados pela Universidade Católica Dom Bosco e Uniderp. O Sr. Domingos também colaborou com a criação do Conselho dos Direitos e Defesas dos Povos Indígenas no Município de Campo Grande no ano de 2005 (PPP, 2020, p. 4).

Ao analisar o Projeto Político Pedagógico da escola, publicado no ano de 2020, percebe-se que a ideia central do documento é promover a valorização e o respeito à identidade étnica Terena. Para isso, a instituição escolar tem como um dos principais valores proporcionar aos estudantes indígenas os conhecimentos tradicionais que devem ser passados de geração em geração, como: técnicas de cultivo agrícola, artesanato, caça, pesca, conhecimentos em ervas medicinais, dança e língua materna Terena, sempre a fim de promover o respeito aos mais velhos (pois esses, na comunidade Terena, são fontes de informação e de conhecimento), além de conscientizar os estudantes sobre a territorialidade, ou seja, a luta pela demarcação de território e de proteger toda a biodiversidade, buscando-se viver em harmonia com a natureza. Assim, figura, como compromisso da comunidade, desenvolver nos estudantes o objetivo de defender os direitos dos Terena, com destaque para a demarcação do território tradicional.

Sobre os processos educativos próprios do povo Terena, o documento traz a ideia de que as atividades educacionais escolares devem estar interconectadas com a forma educacional tradicional, devendo ocorrer conjuntamente no espaço escolar.

As sociedades indígenas dispõem de seus próprios processos de socialização e de formação, tendo condições de mobilizar agentes para fins educacionais. Sendo que o ensino-aprendizagem acontece em ambientes diversos, formal e não formal, assim como a sabedoria da comunidade precisa ser transmitida aos seus membros, sendo que estes fatores devem contribuir na formação de

uma política práticas educacionais adequadas aos interesses e necessidade desta sociedade (PPP, 2020, p. 8).

Ao adentrar o espaço da escola, percebe-se a flexibilização na temporalidade para atender às especificidades da Aldeia e dos seus estudantes, sendo muitas das atividades escolares realizadas além da escola. Mesmo assim, percebe-se uma preocupação em atender algumas exigências da Secretaria Estadual de Educação, como as avaliações externas que medem a aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, podemos depreender que, de uma forma indireta, os órgãos educacionais tendem a tentar padronizar formas de avaliações e medições de aprendizagem em escolas com realidades distintas. Isso interfere consideravelmente na realidade escolar indígena, pois as avaliações externas são padronizadas com base em contextos escolares totalmente diferentes das comunidades indígenas aldeadas.

A Escola Estadual Indígena de EM Professor Domingos Verissimo Marcos – *Mihin* é fundamental na organização não só da Aldeia Bananal, mas também de várias outras Aldeias que têm seus estudantes matriculados nessa instituição escolar. Muitos dos eventos da comunidade são realizados no espaço escolar, o que faz dela um ponto de referência na Aldeia. A comunidade defende que se desenvolvam os princípios da igualdade social, da diferença, da especialidade, do bilinguismo e da interculturalidade. É unânime na comunidade que, preferencialmente, os professores e os gestores da escola sejam membros da respectiva comunidade indígena. Isso é evidente no PPP (2020), que destaca que a atuação do professor indígena na escola é algo primordial, pois ele é conhecedor da comunidade contribuindo na busca de novas respostas e soluções para os problemas locais, próprios de sua comunidade.

### 2.2.3 – Escola Municipal Indígena Professor Eugênio de Souza

*Cheguei à escola bem motivado. Meus pés apertados me faziam andar meio torto. Adentrei no prédio disposto a aprender as coisas do branco. Logo de cara, me deparei com um grupo de colegas. Todos eram um pouco parecidos comigo, e senti que poderiam ser meus amigos. Fiquei feliz. No entanto, quando fui me aproximando do local, um deles apontou o dedo para mim e gritou: “Olha o índio que chegou na nossa escola!!! Olha o índio!”. Eu fiquei olhando para todas as partes, procurando o tal índio! Achei que era um passarinho que eu não conhecia! Quando eles viram que eu não sabia do que falavam, começaram a rir. Só depois é que me dei conta de que eles falavam de mim.*  
(Munduruku, 2016, p. 20-21).

A Escola Municipal Indígena Professor Eugênio Souza está localizada na Aldeia Brejão, no município de Nioaque e atende estudantes do Ensino Fundamental matriculados nos anos iniciais finais. Dispõe de 1 diretor, 1 coordenadora pedagógica, 14 professores, incluindo

indígenas e não indígenas, e um quadro administrativo com 5 profissionais. É mantida pela Secretaria Municipal de Educação de Nioaque atende aproximadamente 190 alunos das Aldeias Brejão, Cabeceira e Taboquinha.

**Figura 13:** Escola Municipal Indígena Professor Eugênio de Souza



Fonte: MEIRA, F. O. (2021).

A Escola Municipal Indígena Professor Eugênio de Souza recebeu esse nome em 2017 em homenagem ao primeiro professor indígena da comunidade Terena de Nioaque, efetivo da Rede Municipal de Ensino desse município. A escola funciona oficialmente desde 1964<sup>25</sup>, quando o senhor Pedro Vitorino registrou a escola que já funcionava informalmente na Aldeia atendendo as crianças Terena de Nioaque com o nome de “Escola Municipal 31 de Março”.

Na escola, a maioria dos professores é indígena e eles desenvolvem projetos em suas aulas, buscam a valorização da cultura Terena e passam para os estudantes os conhecimentos tradicionais. A escola realiza anualmente os Jogos Indígenas Escolares e, nesse sentido, além

---

<sup>25</sup> A extensa história de luta Terena no município de Nioaque/MS para criação e oficialização do funcionamento da Escola Municipal Indígena Professor Eugênio de Souza está relatada e descrita em detalhes nas dissertações: “O Ensino de Geografia nas Escolas Indígenas de Nioaque/MS” (MEIRA, 2016) e “O Território Etnoeducacional Povos do Pantanal e sua relação com a Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Angelina Vicente na Aldeia Brejão, Nioaque/MS” (GONÇALVES, 2018).

das práticas de esportes não indígenas estão os esportes da cultura indígena para desenvolver nos estudantes o espírito desportivo, a colaboração, o respeito mútuo, o bem viver, o bem-estar e a valorização da cultura dos povos Terena, Atikum e Kinikinau (PPP, 2020).

Ainda com base no Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Indígena Professor Eugenio de Souza, destaca-se, nessa escola indígena, **que a comunidade escolar tem promovido uma reivindicação para que o uso do tempo no espaço escolar não seja rígido nem imutável, como nas escolas não indígenas, evidenciando-se que a comunidade quer que a escola tenha o tempo escolar inserido em uma pedagogia indígena** que respeite processos próprios de aprendizagem. Algumas conquistas já são observadas no que se refere ao tempo escolar nessa instituição, pois ele é utilizado de forma mais variada, sendo em parte já flexibilizado, dependendo da atividade mais adequada a cada momento dos alunos e da vida comunitária (cantar, jogar, fazer uma reunião, planejar atividades comunitárias, comemorações indígenas, aprender a usar a Língua Portuguesa e a Terena, a escrever e a calcular).

Em todos os projetos políticos pedagógicos das escolas que estão localizadas na Terra Indígena de Nioaque, é perceptível que várias conquistas já estão sendo implantadas nas escolas, como: liberdade concedida aos professores no seu plano de trabalho para que esse seja coerente com a realidade e com o cotidiano da comunidade indígena. Os docentes são orientados a não ficarem presos a grades curriculares, horários das disciplinas, bimestres, notas e seriação. Assim, cada professor é livre para fazer a reorganização contínua de seu tempo, a partir das demandas exigidas pelo trabalho com os alunos, sempre se devendo respeitar a ordenação geral do tempo que rege amplamente as Aldeias indígenas: as atividades de concentração e dispersão (viagens e caçadas coletivas), as atividades agrícolas, os ciclos rituais e cerimoniais, a organização da Semana Indígena, que ocorre durante todo o mês de abril. Assim, atendem-se várias reivindicações dos indígenas da Terra Indígena de Nioaque, para que o calendário escolar obedeça às leis e à temporalidade das Aldeias e não às impostas pelas Redes Escolares não indígenas.

#### **2.2.4 – A escola e a cultura Terena a partir da percepção dos estudantes indígenas**

Para a elaboração dos quadros 5 e 6, que seguem, foram aplicados formulários aos estudantes das escolas pesquisadas. As turmas que responderam aos questionários foram escolhidas pelos professores de Geografia de cada escola. Nas três escolas, um total de 170 estudantes das etapas de Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio responderam aos questionários, sendo 43 estudantes da Escola Estadual Indígena Guilhermina da Silva, 81

estudantes da Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Professor Domingos Verissimo Marcos – *Mihin* e 46 estudantes da Escola Municipal Indígena Professor Eugênio de Souza. No quadro 5, apresentamos alguns dos depoimentos que mais se repetiram nas respostas dos estudantes sobre três perguntas em relação a escola e a cultura.

Referente à primeira pergunta, os estudantes teriam que expressar o significado da escola. Nesse sentido, percebe-se que as respostas desses estudantes, na maioria, possuem sentido positivo sobre a escola, como um lugar bom. Entendemos que algumas respostas estão ligadas à ideia de a escola ser o lugar/instituição que pode oferecer ou permitir expectativas de uma vida futura melhor, referindo-se a recursos financeiros, sendo que outras respostas estão ligadas a conhecimento sobre o mundo indígena e não indígena e também à reafirmação dos direitos conquistados pelos povos indígenas.

Na segunda pergunta, os estudantes responderam sobre a relação com os mais velhos da Aldeia e sobre a aprendizagem com esses anciãos em relação às tradições dos Terena. A participação dos mais velhos da comunidade na escola, nos eventos e nas assembleias Terena é fundamental, fazendo parte da cultura e da ancestralidade desse povo. Esses são responsáveis pelo rito de passagem dos conhecimentos tradicionais, da ancestralidade, do fortalecimento e dos ensinamentos do Jeito Terena de Ser para os mais jovens. Essas passagens de saberes Terena eram feitas tradicionalmente no cotidiano da comunidade e nos espaços familiares.

A partir do momento em que a escola adentra o espaço da Aldeia e passa a ser o local de reunião de elevado número de crianças e jovens, ela fica com a responsabilidade também de transmissão de conhecimentos tradicionais e culturais Terena, mas essa instituição não consegue realizar com eficiência essa responsabilidade. Em decorrência disso, lideranças e professores indígenas percebem a necessidade desses anciãos frequentarem esse espaço e ensinarem a ancestralidade e os conhecimentos Terena aos estudantes. Nesse sentido, faz parte do espaço, das reuniões e de outros eventos da comunidade a presença dos mais velhos, pois esses são os guardiões e os responsáveis pela transmissão da ancestralidade Terena para os mais jovens da comunidade. As lideranças e os professores atuam como interlocutores proporcionando a esses anciãos frequentarem a escola ou levando esses estudantes até a casa dos mais velhos. Nesse sentido:

A figura dos anciãos é amiúde apontada como uma fonte inesgotável de conhecimentos, os quais são carregados de experiências, vivências, histórias, sentidos e ressignificados. Tais saberes vão muito além dos conhecimentos registrados em livros didáticos, quer dizer, dos conhecimentos científicos tidos como universais no Ocidente. Através dos conhecimentos dos mais velhos, transmitidos e aprendidos de uma geração para outra, principalmente por meio da tradição oral, os anciãos se tornam uma espécie de biblioteca viva,

quer dizer, um vasto acervo de saberes relevantes à educação escolar indígena e à propagação de etnoconhecimentos (VILARIM; MARTINS; RODRIGUES e OLIVEIRA, 2022, p. 228).

A maioria das respostas dos estudantes das Aldeias Bananal e Brejão relatam a importância dos mais velhos, ou seja, dos anciãos ou troncos velhos<sup>26</sup> na aquisição de conhecimentos sobre a cultura e o viver em sociedade Terena, pois os mais velhos têm a responsabilidade cultural de transmissão das negociações, das manutenções e das ressignificações culturais de uma geração para a outra. Entendemos, por meio do contato com os estudantes, das observações nas escolas e dos eventos nas Aldeias, que os estudantes têm a compreensão clara dessa função dos mais velhos na comunidade, que devem ser consultados quando precisam compreender a história, a ancestralidade e os conhecimentos tradicionais da Aldeia e do povo Terena.

Percebemos que, na Aldeia Aldeinha, alguns desconhecem a importância dos anciãos nesse processo de passagem de conhecimentos. Acreditamos que seja em decorrência de vários estudantes não se identificarem como indígenas e também em decorrência do falecimento de vários idosos da comunidade nos anos de 2020 e 2021, que ocorreu de forma repentina em decorrência da Covid-19. Os Terena de Aldeinha relatam que o encantamento foi muito rápido, não houve uma preparação de passagem, um rito próprio da cultura em que os anciãos se preparam para encantar, pois esses sentem esse processo. A pandemia de Covid-19 rompeu com esse ciclo de forma inesperada.

Na terceira pergunta apresentada no quadro 5, os estudantes responderam sobre conhecimentos e participação na escola ou no cotidiano, em dois elementos marcantes da cultura Terena, que são a arte (pinturas, produção de cerâmicas, tecelagem) e as danças (da Ema, que é realizada somente pelos homens, e da *Siputerena*, realizada somente pelas mulheres). Percebemos diferentes respostas dos estudantes das três escolas; nas Aldeias Bananal e Brejão, a maior parte dos estudantes respondeu que tem conhecimento e participa; já na Aldeia Aldeinha, por atender alunos não indígenas, a maior parte respondeu que tem pouco conhecimento, participa pouco e não participa das atividades relacionadas à arte e à dança Terena.

---

<sup>26</sup> “Tronco velho” é termo utilizado pelos Terena para se referir aos mais velhos da aldeia. A função de transmissão dos conhecimentos Terena é de responsabilidade de uma família na tradição Terena, pois, caso esse velho venha a falecer, sua esposa pode assumir a posição de pessoa de referência para o grupo de parentes e da aldeia - nesse caso, o tronco passa a ser uma mulher idosa. Na falta dessa, também pode ser substituído por um irmão ou por um filho mais velho (EREMITES DE OLIVEIRA e PEREIRA, 2012).

**Quadro 8:** Depoimentos dos estudantes obtidos por meio de formulários

Perguntas	Aldeia Aldeinha - Escola Estadual Indígena Guilhermina da Silva	Aldeia Bananal – Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Professor Domingos Verissimo Marcos - <i>Mihin</i>	Aldeia Brejão – Escola Municipal Indígena Professor Eugênio de Souza
<b>O que a escola significa para você?</b>	<p>A escola significa um bom futuro para mim. (A.S. 11 anos)</p> <p>Significa que é onde aprendo muitas coisas pra vida. (H.B. 13 anos)</p> <p>Um lugar que gosto. (J.L.S. 11 anos)</p> <p>Muito aprendizado para nós alunos. (I.L.S. 12 anos)</p> <p>Onde aprendo mais sobre a cultura indígena e o lugar de estudar. (J.V.B. 10 anos)</p> <p>Significa que a gente aprende coisas boas, conhece novas pessoas pra fazer amizade e estuda. (A.C.C. 13 anos)</p> <p>Significa aprender para trabalhar. (F.F.S. 10 anos)</p> <p>Um lugar que me deixa feliz. (N.D.L. 11 anos)</p> <p>Um lugar de brincar com os amigos e aprender. (V.C.M. 14 anos)</p> <p>Lugar de estudo sobre muitas coisas, legais e outras não. (G.C.C. 12 anos)</p> <p>Eu tenho ódio, o que é pra mim uma prisão. (J.W. 11 anos)</p> <p>Um lugar mais ou menos. (K.S. 12 anos)</p>	<p>A escola é uma porta para nós começarmos a atender as coisas além da Aldeia. (K.S. 16 anos)</p> <p>A escola para mim é o lugar onde se aprende várias matérias. (L.S. 18 anos)</p> <p>É um lugar de ensino para crianças e jovens. (S.B.F. 17 anos)</p> <p>A escola significa a educação. (E.M.C. 19 anos)</p> <p>Significa algo positivo, onde você aprende coisas que pode tornar você um adulto responsável. (P.D.M.S. 15 anos)</p> <p>Significa muitas coisas, porque a escola é um lugar onde a gente encontra oportunidades de um futuro melhor. (C.S.L. 17 anos)</p> <p>A escola é um lugar de referência na Aldeia e onde nós estudamos. (S.C. 15 anos)</p> <p>A escola significa que todos tem que sonhar, nos mostra que é possível um futuro melhor. (D.P. 15 anos)</p> <p>A escola é onde encontramos ensinamentos sobre o mundo e sobre a nossa cultura. (A.L. 15 anos)</p> <p>Gosto da escola, ela é lugar importante para os indígenas, aprendemos sobre nossos direitos. (L.S. 16 anos)</p>	<p>Uma segunda casa onde tenho amigos e colegas e aprendo muitas coisas que me preparam para o dia que eu for trabalhar, ela é muito importante. (I.O.C. 15 anos)</p> <p>Um lugar onde nos alunos vamos aprender e descobrir novos mundos de conhecimento e onde aprendemos mais sobre a nossa cultura. (O.C.F. 13 anos)</p> <p>Significa aprender e conversar com os amigos e professores. (A.D.O.S. 13 anos)</p> <p>A escola é lugar de responsabilidade e aprendizado. (M.M.P. 13 anos)</p> <p>A escola significa um lugar novo, aonde você aprende muitas coisas novas. (A.V.S. 16 anos)</p> <p>A escola é o lugar onde passamos muito tempo e aprendemos coisas além da Aldeia. (A.S. 12 anos)</p> <p>Um lugar de onde se aprende coisas e de estudar. (M.S.O. 14 anos).</p> <p>O lugar que aprende os acontecimentos do dia-a-dia. (A.O.S. 12 anos)</p> <p>A escola nos ensina é um bom ambiente, ensina respeitar os outros e ter boa convivência. (A.P.M. 12 anos)</p>

Perguntas	Aldeia Aldeinha - Escola Estadual Indígena Guilhermina da Silva	Aldeia Bananal – Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Professor Domingos Verissimo Marcos - <i>Mihin</i>	Aldeia Brejão – Escola Municipal Indígena Professor Eugênio de Souza
<p><b>Você sempre conversa com os mais velhos da Aldeia em relação às tradições dos Terena?</b></p>	<p>11 Estudantes responderam que SIM conversam com os mais velhos sobre a tradição e cultura Terena.</p> <p>04 Estudantes responderam que POUCO conversam com os mais velhos sobre a tradição e cultura Terena.</p> <p>28 Estudantes responderam que NÃO conversam com os mais velhos sobre a tradição e cultura Terena.</p>	<p>Sim, eu converso, pra saber mais sobre as tradições passadas dos patrícios, para tentar recuperar o que foi perdido. (S.C. 15 anos)</p> <p>Sempre, para orientar sobre nossa cultura e para fazermos pesquisas da escola.</p> <p>Sim, converso diariamente com a minha avó.</p> <p>Não. São pouco os idosos na Aldeia. (L.S. 16 anos)</p> <p>Sempre que posso converso com os mais velhos sobre nosso passado e nossa cultura.</p> <p>Sim, eles sempre falam que nossa tradição não pode ser esquecida e repassam para nós os ensinamentos.</p> <p>Não converso. Mas sempre quero entender sobre as histórias, mas são poucos os idosos na Aldeia.</p> <p>Sempre converso para aprender mais.</p> <p>Às vezes, eles contam várias histórias sobre os indígenas.</p> <p>Sim, é importante ouvi os ensinamentos dos mais velhos.</p>	<p>As vezes eu tiro duvidas com os mais velhos da comunidade.</p> <p>Eu conversava com minha avó ela sabia muitas histórias da Aldeia, mas ela morreu ano passado.</p> <p>Sim, eles me ensinam a falar na língua Terena.</p> <p>Falo com mais velhos sobre a tradição e cultura Terena.</p> <p>Converso muito com o meu avô e ele fala sobre a história dos Terena.</p> <p>Eu converso com os mais velhos da Aldeia para aprender a língua Terena e não esquecer a história dos indígenas.</p> <p>Perdemos muito dos idosos da Aldeia, mas eu converso com meus avós.</p> <p>Eu gosto de conversar com os adultos, eles nos ensinam a lutar pela Aldeia que moramos e ajudar os outros indígenas.</p> <p>Converso as vezes. Eles ensinam sobre a nossa cultura.</p>

Perguntas	Aldeia Aldeinha - Escola Estadual Indígena Guilhermina da Silva	Aldeia Bananal – Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Professor Domingos Verissimo Marcos - <i>Mihin</i>	Aldeia Brejão – Escola Municipal Indígena Professor Eugênio de Souza
<p><b>Você conhece e participa da arte e da dança?</b></p>	<p>Conheço, mas não participo. (A.C.C. 13 anos)</p> <p>Conheço, participo pouco. (I.L.S. 12 anos)</p> <p>Conheço, mas raramente participo. (B.J.S. 11 anos)</p> <p>17 estudantes responderam que SIM, conhece e participa das atividades relacionadas a arte e a dança Terena.</p> <p>23 estudantes responderam NÃO, conhece e não participa das atividades relacionadas a arte e a dança Terena.</p>	<p>Sim eu participo, eu amo minha tradição, a dança e a arte.</p> <p>Sim, na dança eu participo desde meus 07 anos, eu amo fazer as pinturas indígenas.</p> <p>Sempre ensaio a dança para as festas.</p> <p>Às vezes. Quando tenho oportunidade.</p> <p>Sempre participo das danças nos eventos da Aldeia.</p> <p>Sim, conheço sobre a arte e sempre participo da dança.</p> <p>Sim participo da dança e gosto das pinturas.</p> <p>Sim, em todas as festas eu participo da dança e comemoramos nosso dia com pinturas corporais.</p> <p>Eu sempre participo dos ensaios da dança e também gosto de fazer as pinturas corporais.</p> <p>Sim a dança e as pinturas são parte da nossa cultura é muito importante que eu participe.</p>	<p>Conheço muito sobre a cultura Terena e sempre danço o <i>potu-potu</i>.</p> <p>Eu participo das atividades culturais na minha Aldeia, principalmente nas festas.</p> <p>Conheço. Eu faço parte do grupo de dança Terena, e sempre fazemos apresentações.</p> <p>Conheço um pouco da arte, sempre participo da dança da ema.</p> <p>Os professores ensinam na escola a arte Terena e as danças e eu aprendo com eles.</p> <p>Sim, eu amo a dança e as pinturas corporais, e estou aprendendo a fazer essas pinturas.</p> <p>Eu conheço, mas não participo da dança.</p> <p>Claro que sim, sou Terena e gosto da dança e da arte nossa.</p> <p>Não muito, somente quando tem apresentações na semana indígena.</p> <p>Conheço pouco, só o passo da Ema e as pinturas corporais.</p>

Fonte: Pesquisa *in loco*.

Elaboração e organização: MEIRA, F. O. (2022).

Ressalta-se que a seleção das respostas apresentadas acima se deu em razão de que foram as que mais se repetiram na escrita dos estudantes, nos questionários aplicados; as outras respostas eram semelhantes ou com o mesmo sentido dessas; por isso, não foram selecionadas para compor o quadro 8.

Entendemos, a partir das respostas dos estudantes, que existem duas ideias principais e perspectivas fortes sobre a escola e a cultura Terena. Os estudantes demonstraram a ideia cunhada pela sociedade ocidental da escola como lugar que pode possibilitar ascensão social e melhoria de vida, mas também está explícita a importância da escola como instrumento de luta pelos direitos dos povos indígenas e de resistência para a manutenção das conquistas, contra a violência cometida historicamente contra o povo Terena.

Na história do povo Terena, a escola teve relevância e foi pauta de luta, pois se entende essa instituição como fundamental na contribuição da conquista em suas Aldeias. De uma forma geral, os estudantes entendem que ser bem-sucedido na educação escolar é a possibilidade para que indígenas se fortaleçam na luta por direitos, para ter acesso e domínio dos conhecimentos não indígenas, sendo uma forma de ter um aliado para as conquistas dos povos indígenas junto ao Estado brasileiro. Os Terena defendem que, ao acessarem as universidades, retornem às suas comunidades para possibilitar melhorias em seus locais de origem.

No quadro 9, apresentado a seguir, constam algumas respostas dos estudantes referentes à preferência por professores, coordenadores e diretores indígenas ou não indígenas. Destacamos que, dos 43 estudantes que responderam aos formulários na Escola Estadual Indígena Guilhermina da Silva, 20 informaram que preferem professores indígenas, 16 responderam que poderiam ser indígenas ou não indígenas (não faziam diferença na preferência) e 7 responderam ter preferência por professores não indígenas. Dos 81 alunos entrevistados da Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Professor Domingos Verissimo Marcos – *Mihin*, na Aldeia Bananal, 62 responderam que preferem professores indígenas, 19 responderam não ter preferência (podem ser indígenas ou não indígenas) e nenhum respondeu que tinha preferência por professores não indígenas. Dos 46 estudantes entrevistados da Escola Municipal Indígena Professor Eugênio de Souza, na Aldeia Brejão, 39 responderam que preferem professores indígenas, 1 respondeu que prefere professores não indígenas e 6 responderam que não têm preferência por indígena ou não indígena.

**Quadro 9: Respostas dos estudantes referentes à preferência por professores**

<b>Aldeia Aldeinha - Escola Estadual Indígena Guilhermina da Silva</b>
<p><b>Pergunta:</b> Você prefere professores, coordenadores e diretores: ( ) indígenas, ( ) não indígenas ou ( ) indígenas e não indígenas. Por quê?</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Indígenas, porque eles são mais legais. (J.C. 15 anos)</li> <li>✓ Indígenas, porque eles ensinam melhor. (G.S.M. 14 anos)</li> <li>✓ Os dois indígenas e não indígenas. (A.S. 11 anos)</li> <li>✓ Não indígena, porque eu não sou indígena. (V.C.M. 14 anos)</li> <li>✓ Indígena e não indígena, porque assim conheço melhor duas culturas. (A.D.S. 14 anos)</li> <li>✓ Indígena, pois aprendo mais sobre a cultura Terena. (F.F.S. 11 anos)</li> <li>✓ Indígenas e não indígenas, pra mim os dois ensinam bem. (J.V.P. 10 anos)</li> <li>✓ Indígenas e não indígenas, porque posso aprender e ensinar coisas diferentes. (Y.V. 12 anos)</li> <li>✓ Indígenas, são melhores e me entende melhor. (J.A. 12 anos)</li> <li>✓ Indígenas e não indígenas, porque é bom viver em paz. (N.D.L. 11 anos)</li> </ul>
<b>Aldeia Bananal - Escola E Indígena de EM Professor Domingos Verissimo Marcos – Mihin</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Professores indígenas e não indígenas, precisamos conviver e aprender tanto com o Terena e o não Terena.</li> <li>✓ Indígenas e não indígenas, ambos desenvolvem trabalhos importantes na escola.</li> <li>✓ Indígenas, porque as escolas estão nas Aldeias precisa de professores indígenas capacitados e que nos entende para dar aula.</li> <li>✓ Indígenas, para manter nossa cultura.</li> <li>✓ Os dois, eles sempre nos ajudam na escola.</li> <li>✓ Indígenas, precisamos de professores que ensinem nos em nossa cultura sem desvalorizar nossos costumes.</li> <li>✓ Prefiro professores indígenas. Porque nós indígenas podemos estar nesse cargo.</li> <li>✓ Indígenas. Porque os indígenas sabem o que a escola necessita, eles sabem de tudo que acontece na Aldeia e do que precisamos aprender.</li> <li>✓ Indígenas, pois entende a nossa língua e nos incentiva a aprender nossa cultura.</li> <li>✓ Indígenas, pois nos ensinam sempre a valorizar nossa Aldeia e nossa cultura.</li> </ul>
<b>Aldeia Brejão - Escola Municipal Indígena Professor Eugênio de Souza</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Prefiro professor de fora (não indígenas), para nos termos mais conhecimento do mundo além da Aldeia. (O.C.F. 13 anos)</li> <li>✓ Os dois, nossa coordenadora não é indígena e amamos ela.</li> <li>✓ Indígenas, porque eles nos entendem.</li> <li>✓ Indígenas, porque com eles aprendemos a falar Terena.</li> <li>✓ Se não for indígena o professor como vai nos ensinar sobre a cultura Terena?</li> <li>✓ Indígena, porque tem paciência para nos ensinar.</li> <li>✓ Os dois, não indígena porque é bom conhecer pessoas novas e indígenas porque é da nossa Aldeia.</li> <li>✓ Indígenas, porque eles querem o melhor pra gente.</li> <li>✓ Indígenas, porque conhecem mais nossa educação e cultura.</li> <li>✓ Indígenas, porque somos todos indígenas.</li> </ul>

**Fonte:** Pesquisa *in loco*.

**Elaboração e organização:** MEIRA, F. O. (2022).

Mesmo que as três Aldeias pesquisadas sejam constituídas pela maioria da população da etnia Terena, elas apresentam acentuadas diferenciações na organização espacial e escolar. Essas diferenças são mais marcantes ao compararmos à escola da Aldeia urbana Aldeinha, que também atende a estudantes não indígenas com as outras Aldeias - Bananal e Brejão, que estão localizadas na área rural e atendem na totalidade estudantes Terena.

Também podemos identificar que as respostas dos estudantes das três escolas divergem em alguns momentos. Isso é decorrência das diferenciações históricas de formação dessas Aldeias, da intensidade de contato com os não indígenas e da localização.

Defendemos e destacamos que a presença do professor Terena na escola indígena é essencial, pois ele tem conhecimento da comunidade e dos conhecimentos tradicionais da cultura Terena. Percebemos, pelas respostas dos estudantes, que eles entendem a necessidade de a escola ter professores da comunidade que conhecem a cultura e as particularidades das Aldeias. Esses professores conhecem a temporalidade das Aldeias, a medicina tradicional, entendem o significado dos lugares, preocupam-se com as queimadas que ameaçam as matas e os animais e com os rios das Aldeias, que estão secando. Assim, os professores sempre são lideranças e desenvolvem ações em prol das Aldeias, pois:

Os professores ao fazerem isso, também buscam soluções práticas para a resolução de problemas enfrentados na comunidade, como o reflorestamento das margens dos cursos d'água e o plantio de espécies de valor medicinal, religioso e alimentício (VILARIM; MARTINS; RODRIGUES e OLIVEIRA, 2022, p. 228).

Destacamos que os professores nas Aldeias são lideranças que, além do ensino escolar, são promotores de ações para melhorias da comunidade e também são elos que conectam os estudantes na escola com os saberes tradicionais. O papel do professor é fundamental na Aldeia, porque são eles os mediadores e os tradutores dos conhecimentos transmitidos pelos mais velhos aos mais jovens, com a responsabilidade de fortalecer a ponte entre o conhecimento tradicional e o conhecimento científico ocidental, construindo, (re)elaborando e (re)pensando práticas pedagógicas que vislumbrem os dois universos e atendam as particularidades da educação escolar indígena (VILARIM; MARTINS; RODRIGUES e OLIVEIRA, 2022).

Os professores indígenas exercem uma função de promover diálogos entre diferentes saberes, pois são conhecedores da cultura do povo Terena e dos conhecimentos não indígenas, além de vivenciarem as práticas culturais, entendendo os significados e a importância da transmissão nas comunidades. Para esses professores, é posto o desafio de desenvolver formas de ensino em contextos de diversidade linguística, para fortalecimento da língua materna. Esses

professores entendem as dificuldades e as lutas enfrentadas pelas populações das Aldeias e, além de desenvolverem o ensino escolar, também são responsáveis por desenvolverem nos estudantes conhecimentos sobre a luta em prol da reivindicação e da manutenção dos direitos originários dessas populações, possibilitando aos mais jovens elos com lideranças e anciãos e promovendo, dessa forma, engajamento da juventude nas lutas indígenas.

### CAPÍTULO III

## GEOGRAFIA DA SOCIEDADE TERENA E SEUS DESDOBRAMENTOS NO CONTEXTO ESCOLAR

Neste capítulo, realizamos uma discussão em torno de como os Terena das Aldeias pesquisadas desenvolvem suas formas de compreender o mundo, de viver, de acreditar e de sentir o lugar, a partir dos olhares da Geografia e do contexto histórico-geográfico, que apontam para o que, nesta pesquisa, destacamos como Geografia Terena.

No desenvolvimento do capítulo, trazemos o conceito de bem viver e a relação entre a cosmologia indígena e a ocidental, porque, nas palavras de Bonin (2015), a cosmovisão indígena ocorre na contramão da concepção capitalista, que é de desenvolvimento a todo custo. Apresentamos constatações importantes na relação entre a cosmologia e a Geografia Terena, por meio de ações desenvolvidas na educação escolar indígena que demonstram as organizações espaciais, as ancestralidades e o conhecimento tradicional. Essas práticas interculturais desenvolvidas pelos professores indígenas em diferentes contextos exemplificam e corroboram a ideia de que as escolas indígenas, nas Aldeias pesquisadas, são atravessadas pelo Jeito de Ser Terena. Também neste capítulo, apresentamos concepções pautadas na pesquisa de campo e as relações entre as pessoas das Aldeias estudadas, o que deu suporte para que pudéssemos descrever e analisar as atividades didáticas e de pesquisa.

### 3.1 - O mito das dualidades Terena: a divisão endogâmica entre *Xumonó* e *Sukirikionó*

*Cantar, dançar e viver a experiência mágica de suspender o céu é comum em muitas tradições. É enriquecer as nossas subjetividades, que é a matéria que este tempo que nós vivemos quer consumir. Se existe uma ânsia por consumir a natureza, existe também uma por consumir subjetividades, as nossas subjetividades.*  
(Ailton Krenak, 2019)

*A terra é nossa mãe, no seu ventre nascemos, nos alimenta e nos fortalece, nos ensina para a vida, cria e recria, no seu leito encantamos.*  
(Maoque Rodrigues Figueiredo, Terena da Terra Indígena Buriti, 2017)

O conhecimento tradicional Terena é construído e transmitido por meio da oralidade pelos contos, das narrativas tradicionais, das danças e das relações com os elementos da natureza, e esses conhecimentos dão identidade ao “Jeito de Ser Terena”. Os saberes tradicionais vêm ao encontro de suas necessidades, suas crenças e seus valores. “Cada povo

tem a sua própria maneira de contar sobre a criação do mundo e de como surgiram enquanto povo” (BITTENCOURT e LADEIRA, 2000, p. 22). Os Terena, tradicionalmente, usam de narrativas ancestrais para explicar a sua origem e os acontecimentos cotidianos em suas Aldeias, como secas prolongadas, chuvas em excesso e mortes de animais; além disso, possuem a crença de que os animais e a natureza trazem avisos por meio de sinais (símbolos) que são decifrados pelos mais velhos da comunidade, quando alguma pessoa da Aldeia irá encantar (morrer) ou alguns acontecimentos negativos ocorrerão nas comunidades que habitam.

Mesmo com a inserção de outras crenças religiosas no espaço das Aldeias, provenientes de outras formas de pensamento, o povo Terena mantém forte suas narrativas e crenças que se interconectam, em diferentes momentos, com outras crenças, principalmente as cristãs. O que podemos afirmar, é que essas relações entre culturas e religiosidades acabam por criar uma espécie de um sincretismo religioso próprio desse povo, que é entendido e negociado pelos Terena como mais uma forma de resistência. É comum nas Aldeias Terena, durante eventos e festas, identificarmos alguns rituais que são sincretismos religiosos que se constituem de crenças cristãs e tradicionais Terena.

No universo cosmológico e religioso Terena, as pessoas de suas Aldeias não morrem, se encantam<sup>27</sup> e esses espíritos encantados (antepassados) têm forte influência sobre a sociedade. Os ancestrais e encantados são responsáveis pela força e continuidade da luta pelo território, pela cultura e pelo viver de forma diferenciada, mesmo se essa forma não atenda as expectativas do Estado brasileiro.

Esses encantados se comunicam com pessoas escolhidas por meio de porungueiros,<sup>28</sup> de sonhos, de animais e de plantas. Comunicam sobre secas, chuvas intensas, perdas de familiares e atitudes a serem realizadas e mantêm sempre contato com os vivos. Em parte, passam a ser responsáveis por influenciar ações como retomadas de territórios, educação dos mais jovens e outras atividades, estando a espiritualidade ligada às ações políticas e de lutas desses indígenas. Essa influência da ancestralidade fica explícita no “Documento final do acampamento luta pela vida primavera indígena: mobilização permanente pela vida e democracia”, publicado pelo CIMI, em 28 de agosto de 2021, que traz: “Em memória dos nossos ancestrais, que entregaram as suas vidas para existirmos. Dos encantados que nos

---

<sup>27</sup> O uso da palavra “encantado” ou “encantar” ao referir-se aos mortos é uma apropriação feita de outras culturas indígenas pelos Terena que ocorreu por meio de contato cultural principalmente com os Atikum de Nioaque/MS.

<sup>28</sup> Terminologia utilizada pelos Terena para se referir aos curandeiros ou Xamãs (xamãs, em terena: *koixomuneti*). O *koixomuneti* age por meio de um "espírito companheiro" (*koipihapati*) que na verdade é quem "descobre" as coisas encobertas e lhe orienta na cura. Disponível em <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Terena>

trouxeram até aqui para dar continuidade às suas lutas em defesa dos nossos corpos, terras e territórios, a nossa identidade e culturas diferenciadas”<sup>29</sup>.

Essa característica cultural dos Terena em esperar por sinais ou comunicados de como realizar suas retomadas ou atitudes de lutas frente aos ataques que são feitos pelo Estado faz com que suas temporalidades tenham características próprias. Alguns podem dizer que demoram para tomar suas decisões, o que fez com que, em alguns momentos, esses indígenas fossem definidos pela sociedade como “mansos”, mas isso significa uma espera de sinais para tomadas de decisões em prol de suas comunidades.

Na mitologia ameríndia, há uma noção universal de pensamento comum, que é aquela de um estado originário de indiferenciação entre os humanos e os não humanos, que são os animais e os elementos da natureza. Também há crença no encantamento dos humanos em animais e plantas após a morte. As narrativas míticas indígenas são povoadas de seres cuja forma, cujo nome e cujo comportamento misturam inextricavelmente atributos humanos e não humanos, em um contexto comum de intercomunicabilidade (VIVEIROS DE CASTRO, 2002). Dessa maneira, discute-se:

[O que é um mito?] Se você perguntasse a um índio americano, é muito provável que ele respondesse: é uma história do tempo em que os homens e os animais ainda não se distinguiam. Esta definição me parece muito profunda (LEVI-STRAUSS e ERIBON, 1988, p. 193).

É importante ressaltar que, para as sociedades ocidentais, de uma forma generalista, a ideia de mitologia está ligada às narrativas sobrenaturais e sagradas. Com o passar do tempo, a definição de mitologia adquire o sentido de uma representação dos anseios sociais e psicológicos humanos por meio de simbolismos. Assim, os mitos são uma linguagem simbólica com forte influência na estrutura de elementos da cultura do povo de onde é originário, sendo que essas narrativas tentam dar respostas ou suprir a falta de respostas a questionamentos sociais.

Partindo do ponto de vista de Lévi-Strauss (1978) sobre mitologia, destaca-se que existem proximidades/similaridades entre as narrativas mitológicas dos povos indígenas do continente americano e aponta-se que os mitos são formas de pensar e estruturar uma sociedade, sem que sejam pertencentes a um conjunto de distintas sociedades. Em outras palavras, “os mitos, se pensam entre si ao mesmo tempo em que pensam a sociedade de onde provêm, com

---

<sup>29</sup> Disponível em: <https://cimi.org.br/2021/08/mobilizacao-permanente-indigenas-seguem-em-luta-na-capital-federal-e-nos-territorios/>

a ressalva de que jamais pertencem a uma única sociedade, pois o que é mais próprio deles é viajar por entre elas e, assim, transformarem-se” (BASQUES, 2012, p. 209).

Ressalta-se que existe um contraste entre a visão ameríndia, que é cosmocêntrica, e a visão das sociedades ocidentais europeias, que é antropocêntrica. Os indígenas e em específico os Terena não utilizam o termo mitologia quando fazem referências às suas narrativas culturais. Para eles, essas narrativas são primordiais e o cosmo é parte central para explicar sobre a origem das coisas e para compreendermos o mundo e os fatos que nos cercam. As sociedades ocidentais também possuem tais narrativas que, em parte, denominam de mitologia e, em parte, como sagrada em alguns princípios religiosos.

Lévi-Strauss, no livro “Mito e Significado” (1978), destaca que tanto o pensamento ameríndio expresso pelas narrativas que aqui chamamos de mitos, quanto o pensamento ocidental em seus primórdios e também na atualidade são movidos por uma necessidade ou um desejo de compreender o mundo que os envolvem, a sua natureza, a existência humana e as sociedades em que vivem. Para atingir ou tentar dar respostas a esses questionamentos, diferentes culturas agem por meio de intensa observação do meio em que vivem, de análise dos acontecimentos e de anseios sociais, sendo, conseqüentemente, elaboradas narrativas que atravessam as culturas e a história de um povo. O autor destaca que:

Mas desde já quero esclarecer um mal-entendido. Dizer que um modo de pensamento é desinteressado ou que é um modo intelectual de pensar, não significa que seja igual ao pensamento científico. É diferente do modo científico, porque a sua finalidade é atingir, pelos meios mais diminutos e econômicos, uma compreensão geral do universo – e não só uma compreensão geral, mais sim total. Isto é, trata-se de um modo de pensar que parte do princípio de que, não se compreende tudo, não se pode explicar coisa alguma. Isto está inteiramente em contradição com o modo e proceder do pensamento científico, que consiste em avançar etapa por etapa, tentando dar explicações para um determinado número de fenômenos e progredir, em seguida, para outros tipos de fenômenos, e assim por diante (LÉVI-STRAUSS, 1978, p. 19-20).

As narrativas ameríndias trazem relatos sobre a ancestralidade desses povos, mostrando a ideia de que humanos e não humanos se conectam e se atravessam. Essas narrativas não são fixas, mudam no decorrer do tempo, estão em movimento e se renovam por meio dos acontecimentos que impactam as sociedades indígenas e por contatos com outras culturas e estão associadas a forte envolvimento e interdependência desses povos com a natureza. Nesse contexto, para os ameríndios, não existe separação do humano, da animalidade e da natureza; os indígenas, por meio da cósmica de suas sociedades, anteciparam aos seus povos

compreensão das lições fundamentais da ecologia, que apenas agora estamos em condições de assimilar (VIVEIROS DE CASTRO, 2002).

Em seu artigo denominado “Natureza incomum: histórias do antropo-cego” (2018), a antropóloga Marisol de la Cadena descreve a relação entre os povos indígenas da Amazônia com a natureza. A autora traz pronunciamentos de indígenas da etnia AwajunWampi, em decorrência de um confronto, no ano de 2009, entre indígenas e forças policiais na cidade de Bagua, localizada no norte do Peru, que resultaram em inúmeras mortes e detenções. Os indígenas alegaram que esse confronto resultou de resistirem e protegerem o território e o modo de vida do povo AwajunWampi do “desenvolvimento” capitalista. Nesse cenário:

Estamos falando dos irmãos que matam nossa sede, que nos banham, que cuidam das nossas necessidades – *estes [irmãos] são o que chamamos de rio*. Nós não usamos o rio como esgoto; um irmão não pode esfaquear outro irmão. Nós não apunhalamos nossos irmãos. Se as corporações transnacionais se preocupassem com o nosso solo, como nós temos feito há milênios, teríamos prazer em dar espaço para que eles pudessem trabalhar aqui – mas eles se importam apenas em se beneficiar economicamente, em acumular fortuna (...) (DE LA CADENA, 2018, p. 98)<sup>30</sup>.

Ao se tomar, como exemplo, a fala da liderança indígena *AwajunWampi*, é identificado que não há uma separação entre o território, a natureza e os indígenas. O rio faz parte da existência dessa etnia e, por isso, deve ser protegido. Há uma divergência na relação entre os indígenas e os não indígenas na consideração e no sentido que esses estabelecem com os elementos da natureza. Essa relação indígena é ancorada pela oralidade, que transmite os mitos e as crenças, sendo que os elementos da natureza aparecem como figuras centrais nessas narrativas: a flora, a fauna e os rios sempre são alguma forma de encantamento.

Viveiros de Castro (2017) defende a ideia de que os “menos humanizados” pelo pensamento dominante, que são os indígenas, como os povos amazônicos, foram muito mais bem-sucedidos em sua relação de cumplicidade com a natureza que as sociedades eurocêntricas. Os indígenas que viveram na Floresta Amazônica não foram prejudiciais ao seu ambiente, contribuíram para diversificar as fontes alimentícias para humanos e para as demais espécies, devido ao cultivo de culturas comestíveis, de plantas e frutas.

Com base na fala da liderança indígena e no estudo apresentado por Viveiros de Castro (2017), pode-se afirmar que a concepção indígena espacial e dos elementos que compõem a

---

<sup>30</sup> Pronunciamento de um jovem líder AwajunWampi, que consta em *Los Sucesos de Bagua*. Disponível em: <http://www.servindi.org/producciones/videos/13083>. Acesso em: 02 de janeiro de 2021.

natureza apresentam acentuadas diferenças quanto ao modo como as sociedades moldadas pelo pensamento eurocêntrico relacionam-se e entendem esses elementos. Com base nessa afirmativa, destaca-se que essas concepções indígenas unificam e produzem fatores de resistência na luta que travam por reconhecimento, educação escolar e território. Dessa forma:

Os povos indígenas têm conservado a visão comunitária e sagrada da natureza. Por isso, as montanhas, os lagos, os rios, as pedras, as florestas, os animais e as árvores têm um alto significado. Os acidentes geográficos e os fenômenos naturais são personificados e foram criadas em torno deles narrativas orais e escritas. (...) Terra e território para os índios não significam apenas o espaço físico e geográfico, mas sim toda a simbologia cosmológica que carrega como espaço primordial do mundo humano e do mundo dos deuses que povoam a natureza. (...) Com a integração profunda e harmônica com a natureza, os índios sentem-se parte da natureza e não são nela estranhos. Por isso, em seus mitos, seres humanos e outros seres vivos convivem e se relacionam. Intuíram o que a ciência empírica descobriu: que todos formamos uma cadeia única e sagrada de vida, por isso, a atitude de respeito em relação à natureza (BANIWA, 2006, p. 101-102).

Como resultado dessa concepção indígena de entender o espaço, o território e a natureza, possibilitam-se as diferentes etnias lutarem e reivindicarem o direito a diferença, ou seja, que tenham direito à língua, à cultura, à educação escolar, à identidade, ao território e ao modo de vida diferente. Essa relação indígena com o ambiente em que vivem é uma característica que perpassa as diversas etnias que habitam o território brasileiro. É essa relação das histórias e das simbologias presentes nas narrativas ancestrais que fazem esses povos organizarem, lutarem e resistirem ao longo da história das investidas de extermínio.

Pode-se observar tais organizações de lutas entre os Terena. Conforme Altenfelder (1949), Cardoso de Oliveira (1979), Bittencourt e Ladeira (2000), os Terena narram que um herói chamado de *Oreka Yuvakae*<sup>31</sup>, cuja origem é desconhecida, não tinha pai nem mãe, tirou os Terena de um buraco na terra, ou seja, do fundo da terra e, com ajuda dos animais, deu sementes e os ensinou a cultivarem a terra e a entenderem o segredo do fogo para aquecerem seus corpos no frio.

Essa história escrita é uma forma de possibilitar às crianças o conhecimento do mito da criação do povo Terena. É um mito contado e recontado, no decorrer do tempo, por comunidades desse povo nas Terras Indígenas no estado de Mato Grosso do Sul e em outros

---

<sup>31</sup> Existem, entre os autores/pesquisadores do mito formador Terena, diferenças na forma da escrita do nome da divindade responsável pela formação desse povo; alguns estudos desenvolvidos por pesquisadores como Altenfelder (1949) escrevem como *Yurikoyuvakai*, enquanto para outros autores, como Bittencourt e Ladeira (2000), a escrita é apresentada como *Orekajuuakái* e *Oreka Yuvakae*.

estados que contam com a presença Terena (COMITÊ EDITORIAL DO CONE SUL - Ação Saberes Indígenas na Escola, 2018).

Mesmo de forma indireta, percebe-se que, nos territórios Terena, essa narrativa ancestral de criação e formação desse povo exerce influência nas tomadas de decisões e nos comportamentos de reivindicação sobre direitos e luta da comunidade. Em certos momentos, os próprios Terena, nas reuniões, dizem se comportar como a “metade mansa” e, em outros momentos, como a “metade brava” de *Yurikoyuvakai*, como podemos entender dessa narrativa descrita no quadro abaixo. Percebe-se que ancestralidade tem forte presença nas formas Terena de se constituir como sociedade, na religião e no comportamento frente à sociedade não indígena. Nos dias atuais não é possível identificar entre os Terena essas divisões na constituição da sociedade, mas a influência manifesta-se nas ações desse povo para traçar estratégias de resistência e luta para que sejam mantidos e conquistados seus direitos enquanto povos originários.

#### Quadro 10: Narrativa Terena

##### ***Yurikoyuvakai, o herói civilizador***

Tudo que possuem os Terena atribuem aos heróis-civilizadores, os gêmeos *Yurikoyuvakai*, cuja a origem é relatada no seguinte mito:

*“No princípio havia um único Yurikoyuvakai que vivia com sua irmã Livetchetchevena. Yurikoyuvakai cortava o raio do mundo. Sua irmã plantou uma árvore, e quando esta frutificou, Yurikoyuvakai roubou o fruto. Livetchetchevena zangou-se e cortou-o pelo meio. Da parte de cima cresceu um Yurikoyuvakai; da parte de baixo cresceu outro. Mas o primeiro era quem mandava”.*

Há outra versão do mesmo mito, no qual *Livetchetchevena*, abrindo o próprio ventre, originou outro *Yurikoyuvakai*.

Outro mito conta que os Terena foram encontrados por *Yurikoyuvakai* que lhe fez presente o fogo:

*Yurikoyuvakai andava por cima dos Terena. Yurikoyuvakai era uma lacraia que queria ir com a mãe na roça. Esta não queria que o filho fosse. Yurikoyuvakai insistiu em acompanhá-la, e a mãe zangou-se, cortando-o ao meio. Ficaram então dois Yurikoyuvakai; eles já eram irmãos. Os dois Yurikoyuvakai faziam armadilhas para apanhar passarinhos. Mas sempre encontravam a armadilha vazia e restos de ossos de passarinhos. Yurikoyuvakai mandou então à lagartixa que vigiasse a arapuca. Mas esta se descuidou e não viu que roubaram os passarinhos. Quando no dia seguinte Yurikoyuvakai encontrou a armadilha vazia perguntou a lagartixa quem havia roubado. A lagartixa não soube dizer e, zangando-se Yurikoyuvakai atirou-a contra a árvore. É por isso que a lagartixa sobe nas árvores.*

*Yurikoyuvakai mandou então ao bem-te-vi que vigiasse a armadilha. No dia seguinte, encontrando a armadilha vazia, perguntou quem roubava a caça. O bem-te-vi começou a voar sobre um monte de capim. Voava e baixava. Levantava e baixava. Então Yurikoyuvakai arrancou o monte de capim. Tinha uma porta. Era um buraco cheio de indígenas. Estavam todos ali. Quando Yurikoyuvakai espiou, eles estavam todos com bocas*

*escancaradas. Yurikoyuvakai mandou sair todos. Não ficou nenhum. Eles não falavam. Yurikoyuvakai pôs os indígenas em um lugar, em que eles podiam viver. Mas os indígenas não tinham fogo e tremiam de frio. O fogo nesse tempo era guardado por um bicho chamado Takê-orê. Yurikoyuvakai mandou a lebre, que corre muito, buscar o fogo. Takê-orê não quis dar, e para protege-lo pôs-se de pernas abertas sobre ele. Mas a lebre apanhou uma vagem, hivoi, que arrebenta no fogo, e atirou sobre as brasas. As brasas saltaram e Takê-orê se assustou. A lebre se apoderou do fogo e fugiu. Takê-orê perseguiu-a e quando estava alcançando, a lebre encontrou um pedaço de pau oco e escondeu-se nele. Takê-orê cutucou com um pedaço de pau para ver se matava a lebre, mas esta, cortando o dedo pingou com o sangue o pedaço de pau. Takê-orê pensou então que a lebre havia morrido e foi-se embora. A lebre então levou a brasa que roubara e lançou a em um campo incendiando-o. E assim os indígenas conseguiram o fogo.*

*Mas os índios não tinham instrumentos e foram pedi-los a Yurikoyuvakai. Este deu aos Terena todos os instrumentos: faca de madeira, peritau, foice de madeira, chopilocoti, o machado, povooti, a enxada, ahará e o tacape; e para as mulheres, Yurikoyuvakai deu o fuso e o hopai.*

**Fonte:** ALTENFELDER (1949, p. 349-351).

Percebe-se que, em diferentes Aldeias e em diferentes períodos, o mito, embora mantenha sua essência, modifica-se por meio da inserção ou da exclusão de alguns elementos. A narrativa passa por transformações, mas, em todas as mudanças, procura-se dar respostas aos questionamentos da sociedade Terena, à origem desses indígenas e às suas aptidões para a agricultura. As histórias trazem elementos que compõem a cultura e que explicam as formas de se organizarem e se relacionarem com a terra, dando respostas aos anseios sociais desse povo.

As relações sociais Terena, no tempo em foi criada essa narrativa, período anterior aos intensos contatos com os não indígenas, estavam marcadas por uma fronteira, um limiar, entre o real e o sobrenatural (imaginário). Para esses indígenas, essas duas dimensões não estavam separadas, porque o sobrenatural é parte da rotina, daquele modo de vida e de pensar.

O mito acima descrito retrata como é narrada tradicionalmente pelos indígenas a origem do povo Terena, que se denominam “**povos da terra**”, pois teriam sido tirados da terra. As imagens da lagartixa, da lebre e do pássaro bem-te-vi desempenham papel importante na história de origem Terena. A lebre se faz presente por roubar o fogo e dar aos Terena e o bem-te-vi por mostrar o lugar em que estavam todos os indígenas que foram tirados de um buraco. Conforme Baldus (1950), ao fazer um estudo sobre o mito formador Terena, o “tirar do buraco” e “o abrir da boca” podem ser interpretados como um sorriso e isso representa os indígenas que, ao serem tirados do buraco com as bocas abertas, passam a ter alma, pois, em várias crenças tribais, a criança começa a ser portadora de uma alma somente ao sorrir pela primeira vez.

A essência dessa narrativa e as releituras influenciam os Terena. Dessa maneira, o termo povos da terra é cunhado como uma proteção, no sentido de que a existência dos Terena está

ligada à terra, pois são o povo que pertencem à terra e, conseqüentemente, ao território. O zelo pelo território está ligado à ideia de não existir sem a terra que tradicionalmente habitam, pois é onde ocorre a conexão com a ancestralidade e a resistência e a conexão com o sagrado, que são os elementos da natureza que, para os Terena, são rios, matas, animais, cada um com significado singular que é estabelecido na cultura.

Ao abordar especificamente sobre a escola, percebe-se um empenho e uma preocupação dos professores de que os estudantes entendam e valorizem as atividades de preservação ambiental e dos elementos da natureza que compõem a Aldeia. Essas narrativas são repetidas na escola como um amuleto de proteção para os Terena, pois consideram que a existência dessa etnia está ligada às suas narrativas ancestrais e à proteção da natureza em suas Aldeias.

Mesmo com a presença das igrejas cristãs, que são predominantes nas Aldeias e que, por considerável tempo, procuraram fazer com que os Terena abandonassem suas narrativas ancestrais em prol das narrativas cristãs, ao tratarmos especificamente das Aldeias Terena, percebe-se que as igrejas cristãs foram moldadas pelas ancestralidades e pela cultura desse povo, por meio de negociações políticas, materiais e simbólicas que produziram a permissividade Terena para a aceitação e a apropriação do catolicismo e do protestantismo e, ao mesmo tempo, a permissividade religiosa cristã para a aceitação da ancestralidade cultural Terena (MOURA, 2009).

Podemos aqui dar destaque ao fato de que os Terena, por meio de suas formas de organização, seja espacial, seja religiosa, conseguem moldar outras influências culturais ao “Jeito de Ser Terena”. Isso seria a “**força geográfica**” da cultura Terena em adaptar outras formas culturais que são introduzidas em suas comunidades - em alguns momentos de maneira forçada e em outros de forma harmoniosa. Assim, esse povo, durante todo o percurso de sua história, vem criando formas de resistir e incorporando outros elementos culturais sem extinguir ou subjugar as compreensões de mundo e as organizações próprias.

O povo Terena tem uma característica forte de **terenização**<sup>32</sup> cultural, apossam-se de elementos culturais que adentram as suas comunidades e dão outros sentidos, modificando e incorporando-os à cultura Terena, seja a religiosidade, seja a educação escolar, seja o cultivo agrícola. Esse povo entende que é impossível manter os padrões e os costumes ancestrais e, assim, fazem adaptações a uma vida comunitária nas Aldeias em que residem, em que se misturam antigas tradições com elementos culturais de outros povos, promovendo uma negociação identitária. O espaço da Aldeia e a ancestralidade Terena somados à vida em

---

<sup>32</sup> Hipótese desenvolvida na tese de doutoramento de Acçolini (2015), para tratar sobre a reconstrução do sistema xamânico quanto à estruturação da doutrina protestante na aldeia Bananal em Aquidauana/MS.

comunidade possui uma força que molda outras culturas, outros costumes, ou seja, a tradição desse povo.

Ladeira (1999) destaca que os Terena sempre estão em constante negociação cultural e que esse povo possui uma característica de resistir culturalmente por meio da forma de se identificar. É importante discutir que uma coisa é como o Terena se identifica para si mesmo ou fala entre si em suas Aldeias, outra coisa é como ele se apresenta para o não indígena, ou seja, como mostra sua identidade. Nessa relação, utiliza esta ou aquela língua, portanto, como em diferentes situações, ele mobiliza diferencialmente estes ou aqueles qualificadores sobre si mesmo. Para não sofrer perseguições e preconceitos, os Terena negociam sua identidade fora da Aldeia e fora do seu núcleo cultural, mas, quando estão inseridos no meio do seu povo e em seu território, incorporam à cultura elementos não indígenas, sendo que sempre dominarão sua ancestralidade e seus costumes tradicionais.

Percebemos a importância territorial da Aldeia para o povo Terena. A força geográfica da cultura Terena está ligada ao território, pois é nesse espaço onde a ancestralidade exerce forte influência na identidade, onde se reúnem, onde são realizadas as pinturas corporais, os cantos e as danças ao som do tambor e do pife. É nesse lugar que os Terena se conectam com os elementos ancestrais e naturais sagrados que os permitem moldar os outros elementos culturais, a forma como vivem e as formas de se relacionarem em comunidade em suas Aldeias.

A terenização é importante para demonstrarmos e compreendermos que a identidade desse povo é sempre reelaborada ao longo da sua história, apropriando-se de elementos de fora, mas sem deixar de ser identidade terena, inclusive com a conservação de uma visão de mundo em que os *Koixomunetí* (os xamãs Terena) continuam presentes, embora sob outras roupagens (ACÇOLINI, 2015).

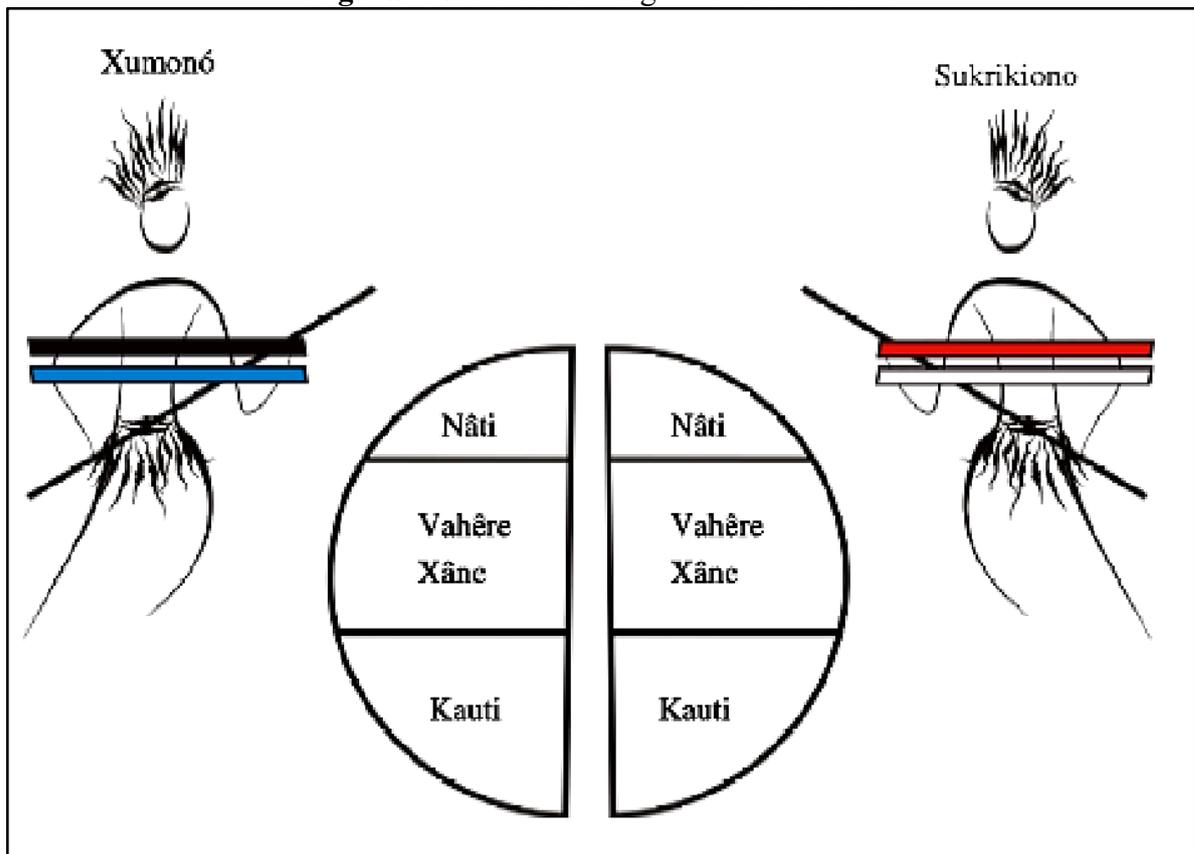
Nesse contexto das narrativas ancestrais Terena e com base nos escritos de Altenfelder Silva (1949), a dualidade Terena em *Sukirikionó* (gente mansa) e *Xumonó* (gente brava) tem suas origens no mito formador Terena, ou seja, quando *Yurikoyuvakai* é cortado/separado ao meio, em algumas narrativas, pela irmã e, em outras, pela mãe. “Antigamente, *Orekajuuakái* era um só e quando moço a sua mãe ficou brava, pois *Orekajuuakái* não queria ir junto com ela à roça, tirou foíce e cortou *Orekajuvakái* em dois pedaços, o pedaço na cintura paro cima ficou gente e a outra metade também” (BITTENCOURT e LADEIRA, 2000, p. 23).

Conforme Ximenes (2017), a divisão endogâmica também é representada na dança em que “*Kipaéxoti*” é traduzida como Dança da Ema, que é realizada somente pelos homens; essa dança entre os não indígenas ficou conhecida como Dança do Bate-Pau e também pela dança “*Siputerena*”, a dança das mulheres. Os participantes das danças representam os dois grupos:

os *Sukrikiono* (conhecidos como índios calmos) e os *Xumonó* (tidos como mais bravos). As danças também são compostas pelo som de tambor que é feito com o couro de caça e de madeira e o pife, instrumento de sopro feito de bambu.

Baltazar (2010) representa, por meio de um esquema (ver figura 14)<sup>33</sup> elaborado em sua pesquisa de dissertação de mestrado, as duas metades endogâmicas da sociedade Terena: os *Xumonó* (representados pelas cores azul e preto) e os *Sukrikiono* (representados pelas cores vermelho e branco) e suas divisões em três extratos sociais: *Nâti* (os caciques e sua família), *Vahêre-xânê* (homem comum, a maioria dos habitantes de uma Aldeia Terena) e os *Kauti* (forasteiros que moravam nas Aldeias Terena oriundos de outros povos indígenas).

**Figura 14:** Metades endogâmicas dos Terena



Fonte: BALTAZAR (2010, p. 38).

<sup>33</sup> A imagem apresentada na figura 12, elaborada por Paulo Baltazar (2010), atualmente, é utilizada como símbolo do Conselho Terena no estado de Mato Grosso do Sul, que é uma organização tradicional indígena que faz parte da Articulação dos Povos Indígenas (APIB) e possui assento na Organização das Nações Unidas (ONU), sendo composta por lideranças Terena e responsável pela organização anual da Assembleia Terena e atuante judicialmente na defesa dos direitos indígenas.

Percebemos, por meio dessa divisão social do povo Terena, que, em seus primórdios, era uma sociedade dividida em segmentos sociais, conforme o papel social de um clã e a influência nessa sociedade. Também entendemos que esse povo sempre recebeu, em suas Aldeias, outros povos indígenas com diferentes culturas, o que faz considerar que os Terena sempre exerceram o papel acolhedor e de fornecedor de alimentos para outras etnias. Nos dias atuais, encontram-se, nas Aldeias Terena de Mato Grosso do Sul, outros povos indígenas que foram acolhidos em decorrência da perda de terras ou das migrações forçadas, como, por exemplo, o povo Atikum, que habita junto ao povo Terena em Nioaque, e os indígenas Kinikinau, que, durante muito tempo, declararam-se Terena e habitam Terras Indígenas declaradas pertencentes ao povo Terena.

Observa-se, na figura 14, que os estratos sociais são demonstrados por meio de esferas, em decorrência dos aldeamentos Terena tracionais, ou seja, das moradias serem construídas em círculos. Os lados das esferas representam os distintos grupos sociais e suas subdivisões. Também são representadas duas pessoas que estão dançando, destacando dois diferentes grupos que compõem tradicionalmente a sociedade Terena em rituais. A dança é uma característica forte da cultura e da identidade desse povo. É usada em diferentes momentos e espaços para celebrações de conquistas, para celebrações culturais, para momentos de conflitos e para reivindicações de direitos.

Em conversa com o professor Paulo Baltazar, em 11 de janeiro de 2022, ele explicou o significado dessa imagem que elaborou enquanto estava desenvolvendo seu trabalho de dissertação. Posteriormente, a imagem foi escolhida oficialmente pelo Conselho Terena para representar essa organização indígena em documentos e publicações oficiais. Assim, explicou o professor que:

Eu desenvolvi essa imagem com base na minha vivência nas Aldeias e para ser usada na minha dissertação, o objetivo era de demonstrar concretamente as metades endogâmicas do povo Terena. Durante minha pesquisa para desenvolver essa imagem, percebi que as cores que representam os diferentes grupos modificavam nas diferentes Aldeias, mas mantinha-se o vermelho, que essa cor é obtida por meio do urucum, a outra cor que na imagem é o azul, essa passa por transformações, devido as diferentes plantas que eram utilizadas para a obtenção da segunda cor que variavam de preto, verde e azul. A Imagem deixou de fora um grupo social que são as específicas famílias de onde se formavam os Xamãs. Além desses grupos representados na imagem, tradicionalmente na cultura Terena os Xamãs moravam retiradas do centro das Aldeias, elas fixavam residências longe dos demais moradores da Aldeia, ficavam isolados do cotidiano dos grupos. Isso é justificado, pois precisavam do silêncio e da solidão para buscar a espiritualidade, para entrar em contato com a natureza e chamar os espíritos para esses ajudarem nos problemas que se apresentavam nas Aldeias, para saber sobre as doenças e ensinar os

medicamentos para a cura. Os Xamãs exercem três funções fundamentais na cultura Terena: chama os espíritos que são seus ajudantes, receita os medicamentos as doenças que se apresentam entre os membros da Aldeia e ajuda na preparação desses medicamentos e resolução dos problemas quando são consultados por membros ou lideranças da comunidade.

Atualmente, as cores que representavam as divisões mitológicas da etnia Terena são utilizadas pelos dois grupos em apresentações de suas danças tradicionais durante movimentos de retomadas e de reivindicações de seus direitos em espaços públicos. Ximenes (2017) destaca que essas características, tanto de *gente mansa*, quanto de *gente brava*, configuram o *ethos* Terena e têm significados na organização social das Aldeias Terena.

Em relação às representações dos não índios de forma geral acerca dos Terena, salienta-se que predominou ao longo de sua História, a imagem de um povo propenso a estabelecer relações pacíficas com os *purutuya*. **A transformação de uma imagem de índio manso em índio guerreiro está imersa em um contexto de produção e de empoderamento de coletivos terena.** Entretanto, argumento que essas duas posturas (de *diplomacia* o de *guerra*) possivelmente sempre foram consideradas pelos Terena como valores importantes, cujo uso depende dos contextos específicos de interação (...) **a ideia de mansidão (por vezes carregada de estereótipos das classificações coloniais) será substituída pelo termo diplomacia, em alusão à habilidade terena em conviver e negociar com outras sociedades. A noção de gente brava dará lugar ao termo guerreiro, bastante utilizado pelos Terena no contexto das Retomadas** (XIMENES, 2017, p. 23).

Ao se decompor o mito da dualidade Terena, entende-se que ele exerce marcas na organização da sociedade dessa etnia e nas tomadas de decisões em diferentes contextos frente à sociedade não indígena, ocorrendo, dessa forma, uma oscilação do “*ethos* terena, entre atitudes diplomáticas (mansas) ou guerreiras (bravas)”. Constantemente, o termo “guerreiro” é usado em contexto de retomadas e nas Assembleias do Povo Terena, possuindo um significado político e de luta para essa etnia. Também é perceptível que o “processo decisório Terena” mantém forte os traços de organização tradicional dessa Etnia, embora tenham ocorrido algumas adaptações para atender as exigências impostas pela sociedade não indígena.

### **3.2 – O “Jeito de Ser Terena” e suas reflexões nas escolas indígenas: diálogo intercultural com as sociedades não indígenas**

*Podemos resumir a nossa viagem em: Comunidade em Ação para uma Educação Diferenciada de Qualidade nas escolas Indígenas. E acredito que educação diferenciada está em valorizar o que já temos e resgatar aquilo que já foi perdido, cujo resgate se inicia nas salas de aula para que os alunos repassem em casa o que aprenderam na escola e trazendo*

*para a escola o conhecimento dos anciões que também têm muito a ensinar, um aprendizado recíproco onde todos colaboram com o **bem viver** dentro da comunidade.*  
(Professora Aldineia Pinto Julio - Aldeia Mãe Terra, município de Miranda/MS)

A fala da professora, em destaque na abertura deste item, foi feita em referência ao Projeto Gestão Ambiental e Territorial Indígena (GATI), no relatório sobre a experiência do Projeto GATI em terras indígenas do Núcleo Cerrado e Pantanal, publicado em 2016. O registro da fala da professora ressalta a importância da escola para o desenvolvimento do Bem Viver Terena e também para a valorização da cultura e da tradição desse povo, que sempre foi subjugada frente ao colonizador e à sociedade nacional, fazendo com que muitos jovens das Aldeias tivessem vergonha da sua cultura e deixassem seu modo de viver para tentar se encaixar em uma sociedade diferente, que não valoriza o povo indígena, não por vontade própria, mas por pressões externas, trazendo muitos prejuízos à juventude Terena.

O “**Jeito de Ser Terena**” apresenta perspectivas de vida muito próximas à concepção do **Bem Viver** dos povos indígenas andinos. Para os Terena, o Bem Viver está ligado à solidariedade entre os membros da Aldeia, aos usos comunitários dos lugares da Aldeia e à convivência harmoniosa com o ambiente em que vivem. Como é destacado por Alcântara e Sampaio (2017), o Bem Viver na cosmovisão Terena também é forma de resistência, por meio de suas práticas alternativas, de suas compreensões de economia e comunidade, com práticas cotidianas de respeito, harmonia e equilíbrio com o ambiente e na compreensão de que a vida está interconectada e inter-relacionada. Também é o ato de repensar valores e práticas de culturas contemporâneas, como: reciprocidade entre pessoas, convivência com outros seres da natureza e profundo respeito pela terra.

O processo de construção da identidade Terena é experimentar, desde pequenino, o “Jeito de Ser Terena”, que ocorre sob orientação dos anciões e dos “mais velhos”, que são aqueles que atingem a maioria por meio de atos sociais e também por meio da relação com os não indígenas. Assim, crescer ouvindo as diversas histórias de um tempo distante e presente, contendo o esparramo e a servidão; aprender a tradição desse povo, como entender as fases da lua e suas influências no cotidiano Terena; compreender as estrelas, a ancestralidade, o mundo dos espíritos e das divindades, a coleta de ervas, os rituais, os sinais da natureza é constituir-se *Kopenóti Terenóe*<sup>34</sup>. Dessa maneira é construído o Terena, em um processo intercultural no tempo do despertar uma identidade multirreferenciada, que se autentica em um contínuo processo de reelaboração do Jeito de Ser Terena, pois ser indígena Terena, além do

---

<sup>34</sup> Palavra Terena que significa constituir-se indígena Terena.

pertencimento geográfico e étnico, deve representar o pertencimento identitário, pois essa identidade é produzida em todo o movimento que o sujeito realiza no espaço étnico (SILVA, 2017).

O Bem Viver está presente nas distintas etnias indígenas do continente americano, ou seja, nas formas de ver o mundo e nas relações estabelecidas em sociedade. Os povos originários têm diferentes maneiras de pensar, de viver em comunidade e de ordenar o mundo que não podem ser diminuídas e desconsideradas frente às formas das sociedades ocidentais. Pode-se definir o Bem Viver como uma alternativa de construir uma sociedade diferente. A proposta é construir uma sociedade intercultural, sustentada na convivência da diversidade cultural humana e em harmonia com a natureza, para que os impactos ao meio ambiente possam ser minimizados frente à atual realidade que vivenciamos.

O Bem Viver é um dos termos mais difundidos no debate sobre o novo movimento da sociedade, especialmente da população indígena da América Latina, rumo a uma existência social diferente da que nos impôs a colonialidade do poder, sendo, provavelmente, a formulação mais antiga na resistência indígena contra a colonialidade do poder (QUIJANO, 2012).

Para os povos indígenas, o Bem Viver é um conceito milenar, um princípio de uma forma de vida que pode ser sintetizado como viver em plenitude, saber viver em harmonia com os ciclos da Mãe Terra, do cosmos, da vida e da história e em equilíbrio com todas as formas de existência em um estado de respeito permanente. Nesse sentido, o Bem Viver emerge como um discurso, no final de 1990, impulsionado pelos movimentos sociais latino-americanos principalmente o movimento indígena contra o neoliberalismo do século XX, pelos movimentos antiglobalização e ambientais e, por conseguinte, pelo desencanto generalizado dos movimentos sociais com a ideia de desenvolvimento (VANHULST e BELING, 2014).

Um dos aspectos principais do Bem Viver e comum às várias etnias indígenas são: viver em coletividade, com a ideia de centralidade no bem coletivo e com um apelo forte para o respeito à natureza. Não existe um projeto único, pois há uma diversidade de formas de entender esse conceito entre os povos indígenas, sendo que, em algumas línguas indígenas, o Bem Viver é denominado como *Sumak Kawsay* (Quíchua), *Suma Qamaña* (Aimará) e *Teko Porã* (Guarani).

Devido à exploração e à desapropriação a que o Estado historicamente tem submetido as populações indígenas no Brasil, nem todos têm a possibilidade de viver a filosofia de vida do Bem Viver, pois muitos indígenas perderam seus territórios e vivem nas periferias das cidades, em acampamentos à beira das rodovias e confinados em pequenas reservas com alta densidade demográfica. Devido às dificuldades encontradas pelos povos indígenas brasileiros

de viver no modelo de sociedade capitalista vigente, muitos que haviam deixado o modo de vida pautado no Bem Viver têm buscado esse modo de vida ancestral.

**O conceito de Bem Viver está na contramão de um modelo de desenvolvimento que considera a terra e a natureza apenas como insumos para a produção de mercadorias de rápido consumo e, mais rápido ainda, descarte.** É para sustentar o modelo capitalista que os governos priorizam os mega investimentos, as grandes barragens, a exploração mineral, as monoculturas que degradam o ambiente e envenenam a terra, as águas e todos os seres vivos. O modelo capitalista promove a concentração de bens e riquezas nas mãos de poucos privilegiados que priorizam as regras da competitividade, da lucratividade e do ideal individualista de “se dar bem na vida”. **A falta de respeito com o diferente e com todos aqueles que possuem maneiras distintas de viver e pensar é característica das elites, das quais a brasileira se destaca por ser acentuadamente conservadora.** E, diante desse sistema que gera tamanhas injustiças e desigualdades, os princípios do Bem Viver nos levam a cultivar relações de reciprocidade, respeito e valorização de todas as formas de vida (BONIN, 2015, p. 02).

Para Figueiredo (2017), as discussões sobre o Bem Viver ocorrem constantemente na fala dos Terena em reuniões nas Aldeias, sendo o termo usado principalmente para fins de organização social e política; para os Terena, o entendimento e a concepção do Bem Viver estão sempre ligados ao viver comunitário e se relacionam à territorialidade indígena, seguido da subsistência alimentar relacionada à casa, ao quintal e à roça. Isso significa que, para os Terena, o Bem Viver está relacionado a saciar a fome e a produzir alimentos de subsistência da Aldeia.

O Bem Viver que aqui fazemos aproximações com o Jeito de Ser Terena - base do modo de vida desse povo e sistema de relação desses com os elementos da natureza, ou seja, relação com a “Mãe Terra” - remete à ideia de uma **Geografia Terena**. Nesse sentido, é necessário compreender a relação dos povos indígenas, ou seja, dos Terena com o mundo à sua volta, levando em conta que, para os indígenas, o universo é composto de um mundo natural visível (e também por homens), que é chamado de natureza (mundo animal, vegetal e mineral), e um mundo invisível, o dos espíritos, que rege o mundo visível, composto por espíritos de homens que já morreram, animais e entidades sobrenaturais (SOUZA, 2014).

É um questionamento comum na sociedade não indígena o porquê de os povos indígenas quererem terras e não explorarem seus recursos naturais. Além de genérico, esse questionamento é repleto de total desconhecimento das concepções indígenas de organização de vida e da forma de relação desses com a natureza, pois os povos indígenas possuem outra cosmologia de construção do pensamento, diferente das formas ocidentais não indígenas de pensamento, principalmente sobre a relação entre o homem e a natureza (os povos indígenas

não entendem a terra como propriedade comercial). A relação dos povos indígenas com a natureza parte de uma concepção mítica, é uma relação de igualdade, parte do princípio e da consideração da natureza como viva e esta não é tratada como inferior ou subjugada aos seres humanos, não existe uma separação entre homem e natureza, ou seja, não há entre os indígenas uma racionalidade de pensamento de superioridade humana como a maioria das sociedades ditas ocidentais, em relação aos outros elementos não humanos da natureza.

Essa cosmologia de pensamento indígena é responsável por contribuir com a preservação ambiental. Conforme o Relatório da Organização das Nações Unidas – ONU (2019), os povos indígenas representam menos de 5% da população mundial e são os responsáveis por protegerem cerca de 80% da biodiversidade do planeta. Os povos indígenas, com seus territórios, têm exercido a função de guardiões e protetores das florestas e da biodiversidade no planeta, impedindo o avanço dos desmatamentos e da exploração dos recursos minerais.

A concepção indígena sobre a natureza, de que essa é fonte de conhecimento, considera-a como protetora da vida humana e não humana e, por esse motivo, deve ser preservada, somente se retirando dela o necessário para a subsistência das Aldeias. Pode-se observar, nas Terras Indígenas Terena, abordadas nesta pesquisa, com exceção da Aldeinha, uma preocupação pela preservação da natureza, e isso é perceptível por meio de imagens de satélite do *Google Earth*, como mostra a figura 15.

**Figura 15:** Terra Indígena de Nioaque

**Fonte:** Google Earth (2020).

Os Terena vêm desenvolvendo diversas ações nas suas Aldeias e nos territórios de retomadas, como: restauração das nascentes, reflorestamento com espécies de plantas do cerrado e espécies frutíferas e restauração das matas ciliares. Atualmente existem vários projetos nas Aldeias Terena, mantidos pelos indígenas em parcerias com universidades e ONGS, para a manutenção da conservação dos biomas do Cerrado e do Pantanal.

Conforte aponta Souza (2014), a mitologia indígena Terena está repleta de características transcendentais que se relacionam tanto com homens, animais, plantas e outros elementos da natureza, quanto com o mundo não visível e, nessa crença, existem dois universos: um visível e outro invisível, sendo que a comunicação entre eles acontece e não é simples, é complexa.

Essa cosmologia de pensamento Terena tem sido suporte para as ações de preservação da natureza e dos territórios que habitam, que tradicionalmente vêm sendo levadas como compromisso cultural para a organização social das Aldeias Terena. Nessa perspectiva, pode-se compreender que, para o povo Terena, existe uma relação e uma comunicação entre a natureza, a espiritualidade e o homem, que deve ter como compromisso a preservação e o cuidado com os elementos que a compõem. Logo:

Esta comunicação ocorre como que por brechas ou janelas abertas que não devem ser quebradas e se essas regras forem quebradas há consequências negativas para o homem. Como a convivência é difícil as regras são delicadas, e uma vez rompidas, geralmente por membros do mundo visível (homem) que as desconhecem ou desrespeitam por lapso, precisam ser restabelecidas, pois geralmente este rompimento ocasiona malefícios aos membros do mundo visível. Somente alguns membros do mundo visível são iniciados ao conhecimento do restabelecimento da paz entre os dois mundos, na mitologia Terena, são os *koixomuneti*, líderes espirituais da comunidade. Os demais membros, obedecem às regras que são repassadas pela tradição oral, e que se revestem de status de tabu na comunidade (...) quando adoecem (geralmente a consequência da quebra das regras de convivência) recorrem aos membros mais velhos de sua família, que analisam a questão e enviam muitas vezes ao líder espiritual (chamado também de curandeiro, ou porungueiro). Existem comunidades, onde os líderes espirituais, hoje através do sincretismo religioso, são encontrados em igrejas cristãs nas Aldeias (SOUZA, 2014, p. 10-11).

Pode-se depreender da citação que, na cosmologia de pensamento indígena, deve haver uma harmonia na convivência entre homem e natureza, pois, ao quebrar as regras do mundo visível (como, por exemplo, com atitudes de exploração exacerbada e desequilibrada, além do necessário dos recursos naturais pelo homem), são causados prejuízos no mundo invisível. Tais atitudes podem trazer consequências maléficas ao mundo visível, como doenças que acometem os humanos, pragas, secas e chuvas prolongadas que causam prejuízos às plantações e às colheitas agrícolas nas Aldeias. Mesmo com poucas terras para as suas Aldeias para desenvolver a forma de vida com base em suas concepções de construção de pensamento, os Terena desenvolvem estratégias para sobreviverem em suas Aldeias.

Na cosmovisão dos povos originários, a Terra e a natureza são seres vivos, não há proprietários ou donos, por esse motivo vivem e compartilham os espaços no coletivo e o sentido de pertencimento. Mesmo sofrendo violência dos grandes empreendimentos capitalistas, constantes ameaças e agressões em seus territórios que, para a maioria das etnias, são insuficientes para manter suas formas de vidas, os povos indígenas replanejam como organizar seus territórios e desenvolvem suas produções, suas reflexões sobre a vida e se beneficiam do coletivo.

Em contrapartida, o Estado, por meio de mecanismos institucionais, promove a marginalização dos corpos indígenas, ou seja, a lógica de pensamento ocidental branco subjuga as formas de pensamento indígenas como inferiores e como uma racionalidade errada do mundo. Os indígenas têm contribuído com a atual sociedade, apresentando outras propostas e/ou outras lógicas de manutenção da vida e do mundo, incluindo outras cosmologias de compreensão do mundo, pois a lógica ocidental tem mostrado um esgotamento dos recursos

naturais e das formas de vida não humanas na Terra. Mota e Goetttert (2020) destacam que as formas principais de expressões indígenas cultural e do bom viver, com suas manifestações (materialidades e imaterialidades), chocam-se com a ideia de “desenvolvimento” ocidental moderno contemporâneo.

As invenções tecnológicas (por exemplo, as maquinárias agrícolas) são produzidas e apropriadas pelo capitalismo e utilizadas como sinônimo de progresso na investida contra a desapropriação dos territórios indígenas, pois o progresso é entendido como abrir o território indígena para a degradação ambiental e render os povos originários à lógica capitalista de produção, forçando-os a abandonar suas formas de vida tradicional, suas lógicas de produção de conhecimento, suas formas de habitar e produzir a vida em seus territórios. Sem água, sem território e sem as florestas, entretanto, os indígenas são impossibilitados de manter suas organizações tradicionais.

É comum, nas sociedades não indígenas, o uso do termo Educação Ambiental para se referir às formas mais harmoniosas e respeitosas com a natureza, quais a escola deve ter papel fundamental na difusão de tais atitudes, sendo, em contrapartida, perceptível que a ideia de Educação Ambiental é parte do modo de vida indígena. Os indígenas, desde crianças, no cotidiano, aprendem a se relacionar de forma harmoniosa com o lugar e com a natureza, pois entendem que eles e a natureza não se separam, já que são uma única construção. Percebe-se que, em muitos discursos, a ideia de educação ambiental despreza outros saberes, que não são ocidentalizados, pois a ideia de viver em harmonia e cuidar do ambiente em que vive é uma forma de vida indígena milenar.

Entende-se, nesse sentido, que a escola indígena tem papel fundamental de trabalhar essa concepção de vida para os alunos Terena, ou seja, o Bem Viver também ocorre na escola indígena, estabelece-se no espaço escolar, expressa-se por meio do ensino escolar e atravessa as disciplinas escolares, que vão além da escola. Diante disso, temos a pretensão de trazer, apresentar e discutir ideias e exemplos de trabalhos e de professores nas escolas que perpassam pelo Bem Viver indígena.

### **3.3 - As práticas escolares indígenas interculturais: Geografia ou geografias? Quantas geografias coexistem nos diferentes contextos culturais e escolares?**

*O tempo que trago em mim  
Caminha lento, é sagrado  
Traz sabedoria, não anda apressado  
Conversa com a nação (...).*

(Marcia Wayna Kambeba, 2020)

A citação do poema de Kambeba traz reflexões sobre a temporalidade indígena. O aprendizado tradicional ocorre por meio da observação, da ancestralidade, formando uma sociedade que se organiza com base nos conhecimentos dos mais velhos, que são denominados de anciãos, responsáveis por fazer a transferência desses conhecimentos para os mais jovens. Esse aprendizado das crianças ocorre por meio de ações e atitudes, observando e acompanhando os adultos ou sendo submetidos à vivência em comunidade, o que resulta em experiências aos mais jovens. Esse é um ciclo que faz com que os conhecimentos, o Jeito de Ser Terena e as suas formas de pensamento moldem suas sociedades que compõem as diversidades de culturas existentes no Brasil.

Nesta parte do trabalho, realizam-se análises e reflexões sobre como a Geografia apresenta-se a partir de espacialidades, territorialidades e temporalidades indígenas Terena, que se configuram nas representações sociais e nas atitudes dessa etnia nas Aldeias pesquisadas, tendo como base primordial o espaço escolar. Considera-se, para isso, que a escola nas Aldeias é um espaço de encontros entre conhecimentos e culturas indígenas e não indígenas e é onde ocorrem negociações e afirmações para resistirem e existirem como povo Terena.

Para isso, trazemos elementos que se expressam nas escolas indígenas, por meio de atividades que aqui denominados de **geo-pedagógicas<sup>35</sup> de diferentes disciplinas escolares e do cotidiano comunitário das Aldeias**, as quais têm sido desenvolvidas pelos professores de diferentes áreas de conhecimentos nas escolas acompanhadas nessa pesquisa. Ressaltamos que nessas escolas contamos com a colaboração primordial dos professores de Geografia que proporcionaram os nossos primeiros contatos com as instituições.

Nesse sentido, é necessário ressaltar que, a partir dos contatos com o não índio, a organização social e as histórias indígenas transformaram-se intensamente, por meio de um processo de apagamento de histórias e de formas de conhecimentos de muitas etnias indígenas. Em decorrência de tais acontecimentos, é por meio da resistência, da persistência indígena e dos estudos realizados em diversas áreas de conhecimentos, com destaque para a Antropologia, que essas histórias têm sido reconstruídas, visibilizadas e ganhado notoriedade, fazendo com que os indígenas se reafirmem como povos diferentes das formas ocidentais de sociedade e com

---

<sup>35</sup> Esse termo remete a atividades desenvolvidas no ensino de Geografia e também em outras disciplinas escolares. O termo é utilizado nas pesquisas realizadas por Souza, Aguilera Urquiza, Mauro e Vargas (2019) sobre Fronteira Etnocultural entre Kadiwéu e Terena: A Representação Social da Educação Ambiental dos Povos Indígenas da Região do Pantanal Sul. Os autores utilizam-se de atividades com professores de distintas etnias para compreender concepções de Educação Ambiental e a existência da fronteira etnocultural entre indígenas e não-indígenas.

outras formas de organização socioespacial, podendo contribuir com a existência das sociedades não indígenas.

Hoje, mais do que nunca, é necessário um olhar atento às existências indígenas, que até a virada do século XV para o XVI eram construídas sem qualquer relação com o mundo ocidental. Cada povo, a seu modo de ser, viver e pensar o mundo, estabelecia um conjunto de inter-relações com outras gentes *ameríndias*, diferenciando-se pelo/no contato. (...) o não indígena é somente mais um povo que os mais diversos povos nativos, ao longo de suas histórias-trajetórias, estabeleceram relações e negociaram suas concepções e existências de/desse/nesse mundo (MOTA e GOETTERT, 2020, p. 7).

Diante disso, os indígenas buscam se organizar de forma autônoma para proteger seus territórios e suas formas de organização ancestral, para cuidar da terra, proteger o que tem um sentido de sagrado: as plantas, as nascentes dos rios e os animais, dentro da temporalidade e da espacialidade de cada povo e, assim, resistirem ao avanço dos projetos de devastação, principalmente da agropecuária, financiados pelo Estado, que têm afetado diretamente as populações indígenas do Mato Grosso do Sul. Os povos indígenas, para manterem suas formas de organizações de ver e entender o mundo, enfrentam resistência por parte do Estado brasileiro e da sociedade, que sempre tenta, por meio de vários tipos de violência, impor a essas diversidades de povos uma forma de organização única, pautada em uma sociedade brasileira que tem forte resistência para compreender, respeitar e conviver com outras formas de vida, que se apossa dos conhecimentos indígenas, pondo-os como não indígenas para promover um apagamento cultural desses povos.

Diversos tipos de violências foram e são historicamente cometidos contra os povos indígenas. Nessa linha de pensamento, é inevitável uma pergunta: como esses povos resistem contra um Estado que tem sido omissor, opressor e violento? Pode-se dizer que essa resistência indígena está no jeito de ser de cada povo, que, frente às opressões, criam espaços de luta, espaços de vida, força ancestral, laços com a terra e com a natureza, desenvolvendo suas maneiras de viver, transformando os constantes ataques violentos em formas de resistir. A forma de ser indígena e de educação indígena é uma resistência frente ao genocídio colocado em prática pelo Estado brasileiro contra essas populações.

O Estado sempre procurou impor uma forma de cultura, formas de pensar, ou seja, a tradição imposta como “superior”, que força a definição de uma linha de conduta, de comportamento, de gestos, de ideias, de etiqueta, de relações com o tempo e com o espaço, com a natureza e com o trabalho. Assim, define-se um modelo que é imposto por determinados grupos hegemônicos de poder a uma sociedade diversa e plural, sendo que a recusa ou o

distanciamento da forma de ser dessas linhas de conduta leva o sujeito a sofrer exclusão e preconceito. Isso ocorre porque tais grupos hegemônicos, ao imporem sua visão e sua prática de mundo como superior, instituem a vergonha aos grupos que não se encaixam nesse padrão “outsiders” àqueles não enquadrados sob os imperativos canônicos da tradição estabelecida (GOETTERT, 2012, p. 233).

Isso pode ser exemplificado por meio de estudantes indígenas que precisam estudar em escolas não indígenas e, para não se sentirem excluídos, têm vergonha de expressar sua cultura e falar sua língua materna, pois, historicamente, as formas de organização cultural dos povos indígenas foram inferiorizadas frente ao modelo ocidental. A negação da cultura é uma negociação para ser aceita e ser incluída em ambientes onde ser indígena conduz a um tratamento de inferiorizado.

Os Terena desenvolvem e possuem formas próprias de organizarem seus territórios para resistirem a essas ações colonialistas por meio de associações, de coletivos, da escola, dos conselhos tribais, de fazer política, de preservação da natureza, de enterrar seus mortos e de moradia; assim, eles mantêm forte a memória dos seus antepassados no cotidiano de suas Aldeias. Nesses territórios, eles desenvolvem suas espacialidades, dando sentido Terena aos espaços, aos encontros, às festas, às formas de compartilhar a terra, de dar significado e valor sagrado aos espaços da Aldeia e de ensinar aos mais jovens seus conhecimentos, sendo que o espaço da escola e além da escola (podemos citar como exemplo a participação de crianças e jovens nas reuniões, nas festas culturais e nas assembleias) são fundamentais para tais compartilhamentos de conhecimento, como podemos identificar no conjunto de imagens da figura 16.

**Figura 16:** Eventos nas Aldeias Terena



**Fonte:** Pesquisa de campo, MEIRA, F. O. (2022).

As imagens apresentadas da figura 16 retratam parte do cotidiano Terena em espaços e Aldeias distintas. Mostra-se, inicialmente, a roda de danças de meninas e mulheres que compartilham conhecimentos e temporalidades por meio da dança da mulher indígena Terena, *Sipúterena*<sup>36</sup>. Essa dança expressa sentimentos de alegria e gratidão das mulheres e atualmente apresentam esse ritual em momentos de agradecimentos, de conquistas pela comunidade e de resistência frente aos ataques e às imposições contra a forma de viver Terena.

Também podemos observar, na figura 16, que o professor está utilizando de elementos da cultura Terena para explicar conteúdos escolares aos estudantes. Percebe-se a presença das mães com suas crianças em espaços de resistência e de luta, pois é comum as mulheres

<sup>36</sup> Nas pesquisas bibliográficas sobre a dança das mulheres Terena, verifiquei, nos trabalhos e também na pronúncia das mulheres, nas aldeias, que há grafias diferentes para se referir à dança, que variam nas seguintes formas: *Sipúterena*, *Siputrena*, *Siputrema*, *Xiputerenana*, sendo também conhecida pelos não indígenas como *Putu putu*.

indígenas levarem seus filhos ainda crianças para assistirem às falas das lideranças, como a representada na figura, e também para as retomadas. Na concepção Terena, esses acontecimentos vivenciados pelas crianças proporcionam experiências e essas irão crescer e se tornar adultos conhecedores e participantes da história de luta, sendo, futuramente, os responsáveis por passarem conhecimentos da cultura e estratégias de resistência a outras gerações.

Cabe aqui ressaltar que a escola indígena para os Terena tem se tornado um espaço de resistência e de luta para a cultura e para a conquista de direitos. A escola, na concepção Terena, é o espaço além da transmissão de conhecimento não indígena, porque se tornou aliada na luta, considerando que os Terena passaram por diversos momentos em que sofreram profundas transformações por imposições e perdas territoriais, vivenciando períodos de esparramos como trabalhadores nas fazendas. Essas mudanças trouxeram marcas negativas e profundas em toda a estrutura social desse povo. A partir do momento em que a escola é moldada por uma educação escolar indígena, ainda que não esteja na sua completude, a escola na Aldeia torna-se um espaço de transmissão e reafirmação de um modo de vida, do Jeito de Ser Terena, que, em diversos momentos históricos, foram forçados a deixar ou esconder, além de serem privados de manter suas formas de organização e concepções de ver e organizar seu território.

Por meio das relações com diferentes culturas, vários aspectos de outras culturas têm sido ressignificados pelos Terena e adaptados à forma de vida desse povo. Isso tem acontecido no espaço escolar da Aldeia, onde a escola tem desenvolvido uma educação regida e organizada, ainda que de forma indireta, pelos próprios Terena. Isso demonstra que é por meio de organizações, seja a escola, seja os coletivos, que os indígenas procuram proteger seu território, sua forma de viver em sociedade, suas concepções de ver e de organizar o espaço, de educar suas crianças e de resistir aos constantes ataques daqueles que não conseguem conviver com diferentes compreensões de mundo.

São vários os exemplos de organizações de luta e de resistência Terena no estado de Mato Grosso do Sul. Podemos exemplificar essas atitudes por meio da pandemia de Covid-19, que adentrou as Aldeias e afetou diversos povos indígenas no Brasil. Em específico, os Terena das Aldeias dos municípios de Anastácio, Aquidauana e Nioaque organizaram-se em coletivos para protegerem seus territórios do vírus, proibindo a entrada de quem não fosse morador dessas comunidades. Embora o vírus tenha tido efeito devastador nas Aldeias Terena<sup>37</sup>, causando

---

<sup>37</sup> Conforme os dados apresentados pela Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB) e suas organizações de base, os Terena foi o povo indígena mais atingido com óbitos em decorrência da Covid-19 no estado de Mato

muitas mortes, esses indígenas enfrentaram a falta de assistência do Estado e, por meio de organizações próprias, desenvolveram mecanismos para cuidarem da defesa das Aldeias contra a propagação do vírus, além de se organizarem para cobrar assistência de saúde por parte do Estado brasileiro.

Esses mecanismos que são comumente incompreendidos pelos *purutuye* (não indígenas), em decorrência ainda da falta de conhecimento e pelo preconceito que existe contra os povos indígenas no Brasil. Como exemplo, nos municípios de Aquidauana e Miranda, cita-se que, conforme noticiado em Jornais<sup>38</sup> locais e nacionais, após o fechamento das Aldeias, os fazendeiros próximos às Terras Indígenas entraram com ações contra as barreiras organizadas pelos indígenas, com a justificativa de que essas organizações sanitárias traziam prejuízos, pois impediam os caminhões carregados de gado bovino com destino aos frigoríficos de passarem nas fazendas da região e também prejudicavam os não indígenas que trabalham com vendas, impossibilitados de circularem nessas áreas.

Com base nesses acontecimentos e aspectos da cultura, identifica-se que a Geografia Terena é manifestada na forma de organização da Aldeia, nas manifestações culturais passadas às crianças por meio da educação indígena, no aprendizado diário com os mais velhos, na forma de realizar as plantações nas roças, na utilização das ervas medicinais, no artesanato e no ritmo do modo de vida na Aldeia. Essas formas de organizar-se e de passar seus conhecimentos aos demais expressa o Jeito de Ser Terena, que podemos perceber nas atividades diárias, nas conversas na Aldeia, no modo de desenvolver seus eventos e suas festas e de vivenciar o espaço escolar.

Exemplificamos que faz parte da organização da Aldeia o envolvimento da comunidade e da escola durante todo o mês de abril, para desenvolver atividades e festividades referentes a conquistas e lutas e apresentar aos visitantes a cultura Terena. A escola se torna o espaço da comunidade para reuniões, apresentações culturais e recebimento dos visitantes e aliados aos indígenas.

No tocante às plantações e à organização das roças, essas são coletivas por núcleos familiares. As moradias Terena também são organizadas próximas uma da outra, sendo que são como se formassem “bairros”, com moradores com distintos graus de parentesco. Podemos

---

Grosso do Sul. Ver em [https://emergenciaindigena.apiboficial.org/files/2020/12/APIB\\_nossalutaepelavida\\_v7PT.pdf](https://emergenciaindigena.apiboficial.org/files/2020/12/APIB_nossalutaepelavida_v7PT.pdf); <https://apiboficial.org/2020/08/19/sesai-proibe-ajuda-humanitaria-ao-povo-terena/>; e [https://emergenciaindigena.apiboficial.org/dados\\_covid19/](https://emergenciaindigena.apiboficial.org/dados_covid19/).

<sup>38</sup> A matéria do jornal noticia como os indígenas foram contaminados pelo vírus no município de Aquidauana (MS) e os mecanismos de proteção desenvolvidos, além de destacar os descasos por parte do Estado a essas populações tradicionais. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/brasil/2020/08/4867392-o-perigo-que-vem-da-estrada.html>.

perceber isso ao observarmos as moradias, porque, quando adentramos as Aldeias, logo encontramos núcleos de moradores que são separados uns dos outros por áreas de plantios e de matas.

Ao se tratar especificamente da educação das crianças, esses núcleos de parentesco exercem função primordial de diferentes formas e intensidades, porquanto todos os sujeitos moradores desses núcleos são responsáveis por proteção, desenvolvimento e aprendizado cultural e social das crianças e dos adolescentes. São os responsáveis por desenvolver o Jeito de Ser Terena, transmitindo a esses a conexão com o lugar e com os elementos da natureza, formando uma troca constante de conhecimento entre ambos.

A temporalidade na cosmologia dos povos indígenas se contrapõe à concepção ocidental. A escola (ocidental) consegue (ou deveria) transmitir os saberes acumulados por gerações, numa temporalidade marcada pela escrita. Na concepção que apresentamos de Geografia Terena, essa temporalidade é marcada pela transmissão oral, ou seja, depende de relações próximas (tanto espacialmente - proximidade - quanto temporalmente - de geração para geração). A partir do momento em que a escola "adentra" o espaço da Aldeia, essa Geografia Terena, embasada na cosmologia desse povo, ganha possibilidade e pode ser vivenciada numa temporalidade diferente.

Pode-se pensar que as atividades escolares apresentadas adiante, desenvolvidas nas Aldeias, afetam os estudantes, provocando pensamentos relativos aos conceitos da Geografia, instigando pensamentos espaciais, apontando caminhos e perguntas para que esses estudantes Terena entendam de mundo, lugar, região, natureza, humanidade, conflitos, território e paisagem. “O mesmo conteúdo do ponto de vista de diferentes culturas deve ter pontos de partida diferentes e consolidam as relações lógicas que não são as mesmas relações e estão associados a determinados comportamentos e ritmos da vida dos povos que não são os mesmos ritmos” (SANTOS, 2020).

Nessa concepção, destacamos o sentido e a vivência que os Terena têm e constroem com/sobre o bioma do Pantanal e percebemos que expressam outro ponto de vista em relação àqueles construídos pelos não indígenas. O Pantanal faz parte da cultura desse povo e as formas de organização são permeadas e adaptadas às características desse bioma, que também é conhecido como *Chaco*. Se analisarmos as principais referências históricas sobre os Terena, veremos que são permeadas por narrativas, migrações e relatos na região do *Chaco*/Pantanal.

Toda a biodiversidade pantaneira exerce influência e tem uma ligação forte com os Terena. Assim, essa etnia organiza-se por meio de vários coletivos e tradicionalmente defende e mantém a preservação do Pantanal por meio de atividades de sustentabilidade. Utiliza-se a

escola para trabalhar experiências da agroecologia com os estudantes, nas Aldeias, e historicamente constroem-se estratégias de resistência e preservação do bioma pantaneiro. Exemplificamos algumas dessas ações desenvolvidas nas escolas por meio das imagens apresentadas na figura 17.

**Figura 17:** Estudantes da E. M. Indígena Professor Eugenio de Souza aprendendo sobre plantio



**Fonte:** Arquivo da escola (2019).

O termo e o conceito de **agroecologia** são uma criação ocidental, que se consolidou na primeira Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento – ECO 92. Aqui trazemos uma discussão que procura aproximar o que as sociedades não indígenas entendem por agroecologia, com as práticas de manejo desenvolvidas e utilizadas pelos Terena para o cultivo agrícola e o extrativismo, em uma perspectiva de proteção do território, recuperação da biodiversidade dos territórios retomados, interação e cuidados com a biodiversidade pantaneira. Essas práticas antecedem o conceito desenvolvido pelas sociedades

ocidentais de agroecologia, pois o cuidado com o território em que vivem e com os recursos disponíveis faz parte da cultura e da educação Terena. Em decorrência do entendimento que esse povo possui da não separação entre o que é humano e o que é natureza, entre os Terena que habitam parte do território correspondente ao bioma do Pantanal, verificam-se os cuidados e as práticas de revitalização desses territórios.

Em entrevista concedida ao “Jornal Brasil de Fato”, em julho de 2020, Leosmar Antonio Terena, indígena morador da Aldeia Cachoeirinha no município de Miranda/MS, destaca a importância do Pantanal para os povos indígenas, em específico para os Terena. Explica ele que:

Nós, Terena, temos uma ligação muito forte com o Pantanal. Faz parte da nossa origem. Quando vemos esse bioma ser devastado, destruído, é uma memória da nossa ancestralidade que se perde. Nossa relação com Pantanal é ancestral. É nossa origem está na região no Chaco Paraguai e aqui no Brasil é a região que faz parte do Chaco. Então, para gente, nossa relação é histórica. Além do aspecto ambiental, tem uma questão cultural, cosmológica com o Pantanal. As consequências são irreparáveis quando vemos toda essa destruição.

Em decorrência do avanço do agronegócio, do uso indiscriminado de agrotóxicos e das queimadas, os focos de incêndio se intensificaram no decorrer do ano de 2020, conforme dados do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE). Nesse ano, foi registrado no Pantanal o maior número de incêndios dos últimos vinte e dois anos, desde que o monitoramento com esse objetivo começou a ser desenvolvido pelo Instituto.

Destaca-se um projeto desenvolvido com estudantes da Aldeia Aldeinha, em Anastácio, por meio da coordenação da professora Flavia Rodht, com a colaboração da professora de Geografia Évelin Hekeré, das professoras pedagogas Lidimara Valério e Kelly Akyno e do professor de História Reinaldo Rohdt. O projeto é desenvolvido com a participação de professores indígenas e não indígenas e estudantes da Escola Indígena Guilhermina da Silva. Ressaltamos que essa ação foi desenvolvida em meio à pandemia de Covid-19, na casa da professora Flavia, sendo delimitado o número de 20 participantes, dividindo-os em dois grupos com dez alunos cada. Esses participantes eram estudantes do ensino fundamental e do ensino médio.

Os estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental produziram desenhos sobre as queimadas no Pantanal e os estudantes dos anos finais Ensino Fundamental e Ensino Médio desenvolveram grafismo que também retratava o bioma do Pantanal. Ressaltamos que, em ambos os momentos, os professores Terena de Geografia e de História participaram dos debates

em que o objetivo era fazer com que os estudantes refletissem sobre identidade, pertencimento, meio ambiente e atualidades.

O ensino escolar contribui para que os estudantes indígenas possam refletir sobre o povo Terena na atualidade e como esses constroem suas vivências pautadas em concepções diferentes da sociedade envolvente. Mesmo no caso da Aldeia Aldeinha, que está localizada na área urbana, esses estudantes, por meio do ensino escolar, problematizam as concepções indígenas e não indígenas de relacionar-se com a biodiversidade - nesse caso, em específico, o Pantanal sul-mato-grossense. As reflexões proporcionadas pela escola fazem com que essas crianças e esses adolescentes consigam perceber as diferentes concepções de mundo que as sociedades indígenas e não indígenas têm sobre o Pantanal

As crianças indígenas aprendem por meio da pedagogia indígena que o pensamento ocidental está esgotando o planeta, e isso foi perceptível ao se refletir sobre as causas das queimadas criminosas no Pantanal para a formação de pastagens para a criação de gado. Ao mesmo tempo, a escola possibilitou a reflexão sobre populações indígenas, em específico os Terena, que conservam, em suas Aldeias, a ideia de preservar e proteger a biodiversidade pantaneira.

Krenak (2020) traz reflexões sobre os grupos (núcleos populacionais) que ainda consideram que precisam se manter agarrados nessa Terra e que são aqueles que ficaram meio esquecidos pelas bordas do planeta, nas margens dos rios, nas beiras dos oceanos, na África, na Ásia ou na América Latina. Esses grupos são comumente classificados pelo pensamento ocidental como sub-humanidade: caiçaras, indígenas, quilombolas, aborígenes. Essa ideia ocorre em razão de que constroem suas formas de vivência por meio de uma relação de cooperação com os recursos naturais para que não seja provocado um esgotamento da vida na Terra. Assim, essas formas de construção de pensamento de ver e compreender o mundo se contrapõem à ideia ocidental de desenvolvimento a qualquer custo.

As ações escolares indígenas pautadas em suas vivências e maneiras de se relacionar com o espaço proporcionam reflexões a esses estudantes sobre as ações que desenvolvem em suas comunidades para proteção ambiental e sobre o significado dessas ações e da biodiversidade para a vida e para a ancestralidade indígena. Nesse sentido, os professores participantes do projeto desenvolveram a ação “Crianças – meninos e meninas Terena lamentam o Pantanal”, por meio de arte, cultura e poesia. Essa ação teve como objetivo chamar a atenção para o problema das queimadas que atingem o Pantanal e que já devastaram milhares de hectares desse bioma, além de dar visibilidade às populações que necessitam dele para sobreviver e romper o preconceito e o desconhecimento em torno dos indígenas de Mato Grosso

do Sul, em específico os Terena de Anastácio, proporcionando que a comunidade Aldeinha seja reconhecida positivamente, pois existe muito preconceito, ainda que implícito, em relação aos Terena nesse município.

Ao conversar com a professora Flavia Rodht, ela explicou o desenvolvimento do projeto, além de possibilitar autorização para a realização da pesquisa no esboço do livro que está organizando com os trabalhos dos estudantes. A professora Flávia não é indígena, mas é casada com um Terena e trabalhou durante vários anos como professora de Língua Portuguesa na Escola Estadual Indígena Angelina Vicente. Atualmente desenvolve projetos e ações com estudantes Terena na Aldeia Aldeinha. A professora concedeu a entrevista em sua casa, no município de Anastácio, no dia 25/02/2021, explicando os objetivos e como surgiu a ideia de desenvolver o projeto “Crianças – meninos e meninas Terena lamentam o Pantanal”. Explicou Rodht que:

Temos a intenção a partir do projeto de desenvolver um livro bilíngue paradigmático que já está sendo finalizado, e que esse livro contribua com o ensino, valorização e revitalização da língua materna, além de contribuir para despertar nas crianças e adolescentes Terena de Aldeinha o orgulho de pertencimento, identidade e autoestima ao permitir que eles mesmos fossem os protagonistas, artistas, autores, ilustradores desse material (...) O Projeto foi dividido em dois momentos: no primeiro, trabalhamos o gênero aldravia com as crianças. Elas participaram de uma Oficina, ministrada por mim mesma, antes mesmo de ensiná-los sobre a estrutura do gênero, inferimos sobre as queimadas e elas trouxeram para o debate o sentimento de preocupação, pena, dó, não somente pelos animais, mas também pelas árvores, matas, florestas que é um sentimento Terena pelo Pantanal, um sentimento de pertencimento. As crianças não só transformaram esse sentimento em poesia como também ilustraram. Com o apoio da professora Lidimara, todas as poesias ganharam uma tradução Terena, a professora explicou-nos que utilizou na tradução de algumas poesias, palavras com sentido aproximado, visto que não há na língua terena a tradução exata de alguns termos utilizados pelos participantes. No segundo momento propomos um desafio aos adolescentes: harmonizar o grafismo/desenho indígena com as aldravinturas. Para isso, contamos com um videoaulas sobre a aldravintura encaminhado a nós pela artista plástica Déia Leal e também com uma Oficina de Arte Terena com a artista plástica Kelly Akyno. Não foi uma tarefa fácil, afinal são técnicas de pinturas completamente distintas, uma marcada pela precisão dos traços e a outra totalmente livre deles. Nos dois momentos tivemos como colaboradores a professora Évelin Hekeré (professora de Geografia) e o professor Reinaldo Rohdt (professor de História) que nos ajudaram nos debates, levando todos os participantes a refletirem sobre identidade, pertencimento, meio ambiente e atualidades.

A professora detalha que a ideia surgiu ao acompanhar as queimadas que afetam o Pantanal e ver o quanto isso impacta o modo de vida das populações indígenas que dependem desse bioma física e culturalmente para viver. O projeto foi idealizado em 2017 e teve a

participação ativa da professora Tisa Tati de Oliveira, que ministrava a disciplina de Arte e que, infelizmente, em 2020, faleceu em decorrência da pandemia de Covid-19. Diante da perda da professora, os Terena viram o Pantanal tomado pelas chamas - fauna e flora sendo totalmente destruídas pelo fogo. Esses tristes acontecimentos despertaram em professores de Aldeinha a vontade de desenvolver ações do projeto em memória da professora Tisa, que se “encantou”, e do Pantanal, que sofria com as queimadas.

Como já mencionado, são de diferentes áreas de conhecimento os professores envolvidos no desenvolvimento desse projeto. As produções de poesias e pinturas feitas pelas crianças e pelos adolescentes irão fazer parte de um livro; além disso, todo o material escrito será traduzido para a língua Terena. Os participantes desse projeto são crianças e adolescentes que participam das ações, por meio de oficinas aldravias, poesia, produção de textos e pinturas que representam o cenário vivenciado na região pantaneira e na cultura da Aldeia Aldeinha.

**Figura 18:** Crianças Terena de Aldeinha ilustram chamas que queimam o Pantanal



**Fonte:** Arquivo da professora Flavia Rodht (2020).

Essas ações pedagógicas desenvolvidas a partir do projeto contribuíram para um pensar Terena sobre a situação das queimadas no Pantanal, ou seja, sobre a não dicotomia entre o social e o natural, relacionando a educação indígena com a educação escolar. Como destaca Meliá

(1999), é por meio da educação indígena que esses povos resistem e mantêm sua alteridade, graças a estratégias próprias de vivência sociocultural, sendo a ação pedagógica uma delas.

A escola, a partir dessa perspectiva, traz possibilidades de pensar sobre a produção de conhecimentos e saberes indígenas. A ideia de saberes indígenas permanece importante no século XXI, podendo possibilitar uma imaginação do futuro do mundo para além dos limites ocidentalistas de conhecer, imaginar e ver o mundo. Esses conhecimentos foram silenciados ou relegados à periferia pela visão euro-norte-americana, mas a ideia de formas indígenas de conhecer, ver e imaginar o mundo tem o potencial de permitir outras imaginações para além da visão ocidentalista já defunta nos dias atuais (NDLOVU, 2017).

Nas sociedades Terena, a escola tem possibilitado um pensar para dentro das comunidades, correlacionando os impactos dos acontecimentos externos nos modos de vida desse povo. Os Terena mantêm um diálogo aberto com as sociedades não indígenas e a escola oferece espaço para que esses diálogos aconteçam. Podemos perceber, por meio das ações que são possibilitadas pela escola indígena, traços fortes **de uma organização territorial** e de uma forma de pensar próprias, ou seja, **uma Geografia Terena que é expressa nas ações dos estudantes e dos docentes**. A escola tem fortes características de acontecimentos, de identidade, que levam a reconhecê-la como uma escola indígena Terena.

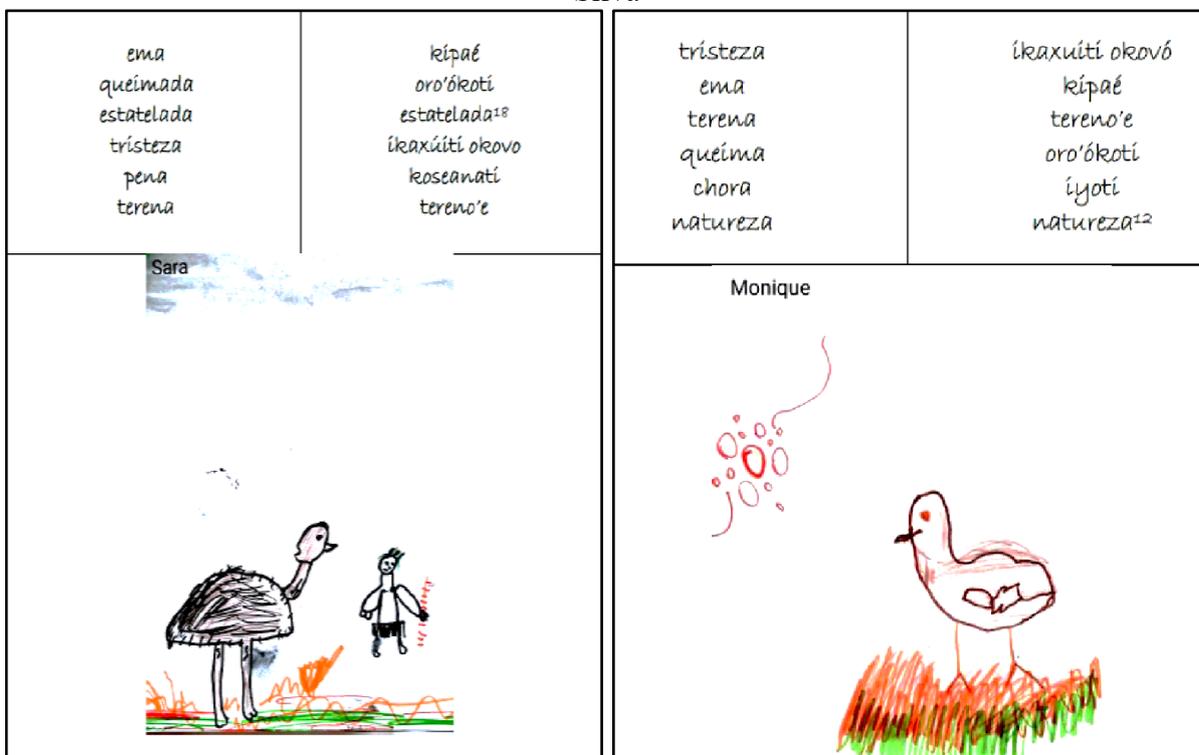
O espaço da escola indígena Terena, mesmo com interferências não indígenas por meios das secretarias de educação, mantém a coletividade desse povo. Assim, além da presença da comunidade externa nas decisões a serem tomadas na escola, essa atende a temporalidade da comunidade, como dias de luto e presença dos estudantes na luta das retomadas, nas reuniões e nas assembleias organizadas pelas lideranças. Outro fator marcante é a presença forte da oralidade na transmissão dos conhecimentos.

Os Terena organizam o espaço da Aldeia conforme as necessidades diárias e, em algumas comunidades como na Aldeia Brejão, algumas famílias constroem diversas moradias em diferentes localidades e se deslocam durante o decorrer do ano, conforme a necessidade de construção de roças, de estar mais próximo das matas ou de um determinado rio. Outro fator de destaque que identificamos nas falas das lideranças, durante reuniões e assembleias, é que existem deslocamentos dos núcleos familiares indígenas entre as Aldeias Terena no estado de Mato Grosso do Sul, que são expressos pelas relações de parentesco existentes entre os indígenas de diferentes Aldeias.

Os conhecimentos tradicionais, o sincretismo religioso, a organização do tempo e do espaço, a proteção da biodiversidade e o compartilhamento da solidariedade étnica são exemplos que podemos observar, na escola, de formas próprias do povo Terena de construir

suas territorialidades. Esse povo passa a organizar as territorialidades a partir das concepções que possuem e que são fundamentadas na ancestralidade que entende a terra como geradora de vida e responsável pela existência dos Terena.

**Figura 19:** Desenhos da Ema elaborados por alunas do 6º ano da EE Indígena Guilhermina da Silva



Fonte: Arquivo da professora Flavia Rodht

Observa-se, nos desenhos elaborados pelos estudantes Terena da Aldeinha, a expressão de pertencer ao Pantanal e de sofrer junto com a biodiversidade pantaneira, ou seja, expressam sentimentos como se eles também estivessem sendo consumidos pelas chamas do fogo. Mesmo os estudantes de Aldeinha que vivem em uma cidade sofrendo preconceito por serem indígenas, tendo o modo de vida atravessado pela cultura não indígena e com a imposição do estilo de vida ocidental, mantêm, nos seus desenhos, apreço ao modo de ver e de se relacionar com os elementos da natureza, com o Pantanal em específico, pois vê-se, na imagem, a Ema - ave símbolo da cultura Terena. Não houve, conforme a professora informou, sugestão ou indução dos professores para a elaboração dos desenhos pelos estudantes, que escolheram os animais e as aves de forma aleatória.

A ave emá tem forte presença nas narrativas e na cultura do povo Terena e também é fornecedora de penas que são usadas para ornamentação e referência para pinturas desse povo. A dança “*Kípaéxoti*”, que é traduzida como Dança da Ema, tem os passos que imitam a forma

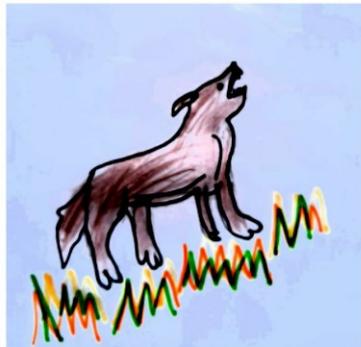
de andar dessa ave. Essa dança historicamente é feita como símbolo de vitória, comemoração de algo que foi bem-sucedido em suas comunidades. Atualmente, essa dança é apresentada em atos de comemorações, assembleias e retomadas Terena, além de ser um ato que simboliza a vitória nas batalhas travadas contra o Estado pelos direitos indígenas. A ema exerce um forte simbolismo nas culturas indígenas dos povos do Pantanal, sendo que essa ave também dá nome à Constelação da Ema, que, para os Terena, está relacionada com o início da estação do inverno, pois pode ser visualizada com facilidade na chegada dessa estação.

A Aldeinha, como já citado, localiza-se em área urbana. Nesse sentido, essa comunidade tende a ter seu tempo regido pelo contexto urbano, pois a maioria dos moradores trabalha no comércio ou em outras atividades da cidade de Anastácio. Mesmo vivenciando igual contexto com os não indígenas, os Terena enfrentam preconceito devido à particularidade cultural e ao modo como organizam o espaço escolar. Na conversa desenvolvida com a professora Flavia, no dia 25/02/2021, ela relata momentos que já vivenciou em que alguns profissionais da educação proferem falas de preconceito com funcionários e estudantes na escola na Aldeia. Informa ela que:

Ainda aqui em Anastácio as pessoas subjugam os professores que trabalham na escola Guilhermina, estão lá porque não conseguiu emprego em outro lugar, subjugam os alunos, estudam na Guilhermina porque não conseguem acompanhar o ritmo de outra escola, como se os alunos da Guilhermina fossem inferiores na aquisição de conhecimento. Há professores de outras escolas que nutrem esse preconceito. Em um seminário para professores, ouvi de uma professora que trabalhava aqui em Anastácio, que disse que a escola Guilhermina é vista como um castigo para os alunos de outras escolas quando começam a dar trabalho falamos pra eles, vamos mandar sua matrícula lá para a Guilhermina, aí eles melhoram.

Em vários desenhos elaborados pelos estudantes da Aldeia Aldeinha, eles apresentam animais que lamentam as queimadas do Pantanal, demonstrando que, entre o povo Terena, o sentimento dos animais que habitam esse bioma é o mesmo sentimento indígena. A cultura Terena é marcada por forte presença de animais, seja nas narrativas, seja na convivência nas Aldeias. Uma reflexão necessária é que essa característica cultural é passada pela escola aos estudantes. Mesmo enfrentando inúmeras dificuldades de reconhecimento e de desenvolvimento de uma escola com autonomia indígena, percebe-se um papel fundamental da escola na sociedade indígena atual.

**Figura 20:** Desenhos elaborados por alunos do 6º ano da EE Indígena Guilhermina da Silva

lobo grito socorro mata pega fogo	yovire yaikó yokótixanu hó'i namúkoá yukú	queimado tucano fogo chorando implora ajuda	oro'okoti hono'é yukú iyoti implora+ huvo'oxoati
		Gustavo 	

Fonte: Arquivo da professora Flavia Rodht.

Observa-se, na figura 20, o desenho de um lobo e de um tucano. Ambos fazem parte da cultura Terena. O tucano é uma ave do Pantanal e, para o estudante, essa ave apresenta sentimentos humanos, como “chorar e lamentar” pelo Pantanal. Nesse desenho, percebe-se como a mitologia, ainda que de forma implícita, molda a construção de pensamento desses estudantes, ou seja, observam-se a não distinção entre humanos e elementos da natureza e o pertencer e o estar em conexão com o Pantanal.

Percebe-se que esses desenhos procuram descrever sentimentos indígenas, ou seja, como constroem suas relações, suas formas de ver e se relacionar com o mundo. Embora esses alunos não deem o nome de Geografia a essas expressões, podemos depreender que estão apresentando e dando sentido aos objetos e aos seres vivos que os cercam, ou seja, estão construindo suas geografias diárias marcadas fortemente pela cultura Terena.

Ao observarmos as expressões dos desenhos, estabelecemos uma relação com o pensamento de Massey (2008), que ressalta que o espaço é moldado e construído pelo encontro de múltiplas trajetórias que podem ser humanas e não humanas que se encontram e, ao se intercruzarem, constituem o espaço. Esses estudantes compreendem que o espaço tradicional habitado pelos Terena só pode ser mantido vivo caso se considere a vida não humana e é a partir desse encontro entre a natureza (apresentada nos desenhos) e o humano que esse povo constrói historicamente suas vivências e suas concepções de sociedade. O espaço tem o papel de trazer distintas temporalidades que desencadeiam novos processos sociais. Dessa maneira:

(...) o espaço nos apresenta o social em seu mais amplo sentido: o desafio de nossa interrelacionalidade constitutiva – e, assim, a nossa implicação coletiva nos resultados dessa inter-relacionalidade, a contemporaneidade radical de uma multiplicidade de outros, humanos e não-humanos, em processo, e o projeto sempre específico e em processo das práticas através das quais essa sociabilidade está sendo configurada (MASSEY, 2008, p. 274).

Corroboramos o pensamento da autora, para quem o espaço não é algo acabado, pois é construído a partir de processos que são estabelecidos por sujeitos que constroem e modificam o espaço. Esses sujeitos não são somente humanos (pessoas a partir de sua história), mas também agentes não humanos que constituem, fazem e também possuem o tempo de produção de se pôr nesse espaço. Assim, eles constituem o espaço a partir da multiplicidade do encontro de várias trajetórias que formulam e colaboram com a construção espacial e coexistem com os elementos da natureza (que também têm sua trajetória e uma história), evidenciando essa concepção que esses indígenas têm sobre sua existência, na qual não se pode dissociar o humano dos elementos da natureza. Os povos indígenas coexistem com a natureza, não criando uma hierarquia entre seres humanos e não humanos (superior e inferior), pois esse entendimento hierárquico abre margem para o processo de apropriação e exploração de algo que está posto. Diferente disso, os povos indígenas coexistem com os elementos não humanos, considerando-os primordiais para a sua existência como sociedade e para a manutenção da vida.

A Geografia Terena ocorre nesse encontro entre o humano e o não humano, a partir do processo que esse povo estabelece com a natureza e cria relações que se conectam e desconectam, sendo produzidas as narrativas tradicionais não estáveis, pois são criadas e recriadas em diferentes tempos da história Terena, estabelecendo negociações, no lugar em que se encontram, com a natureza. A partir desses encontros de trajetórias, os Terena desenvolvem aprendizagens e uma forma de pensar e entender o espaço, que influencia e afeta a forma com que praticam, organizam e dão sentido ao lugar em que vivem. “O que é especial sobre o lugar é, precisamente, esse acabar-juntos, o inevitável desafio de negociar um aqui-e-agora” (MASSEY, 2008, p. 203).

Mesmo existindo fortes diferenciações espaciais entre as três realidades das Aldeias e das escolas e nas ações de professores e estudantes, que são decorrentes da intensidade dos contatos e negociações estabelecidos na trajetória histórica dos indígenas de cada Aldeia com outras culturas, percebemos elementos fortes e experiências culturais da memória coletiva que reverberam nas atividades destacadas. Entende-se que esses estudantes estão demonstrando suas próprias geografias, por meio dos desenhos, da linguagem escrita em Língua Terena, que expressa palavras que não possuem uma equivalente na Língua Portuguesa, e da memória das

narrativas e dos acontecimentos passados a eles pelos mais velhos, que configuram e determinam, em parte, suas relações com o meio em que vivem.

Em uma conversa realizada na casa<sup>39</sup> da professora de Geografia, no dia 11/02/2021, um estudante do 3º ano ensino médio da escola na Aldeia Brejão, município de Nioaque, ao ser solicitado que ele descrevesse, pela oralidade, as características do lugar onde morava e a importância da escola indígena e da Aldeia Brejão para a sua vida, reforça a ideia de outra temporalidade e de outra espacialidade ao explicar que:

Eu nasci aqui, gosto desse lugar, aqui conhecemos todos, somos todos parentes, lugar calmo, não preciso preocupar com o tempo, aqui a natureza consegue comunicar com nós, nos ensina por meio de avisos e por sua linguagem, isso faz da Aldeia um lugar especial, pois ela nos protege.

Morar em uma Aldeia como a Brejão, que possui uma população pequena, proporcionou a esse estudante conhecer todos os moradores e compartilhar espaços de plantio, de coleta de matéria-prima para artesanato, de pesca e de se banhar no rio Urumbeva<sup>40</sup>. Quando faz referência a comunicar-se com a natureza, destaca que os Terena interpretam sinais dos animais, do tempo e das plantas, como se esses estivessem mandando informações para os moradores. Essa é uma característica forte dos povos indígenas, pois a vida em comunidades em áreas como as das Aldeias proporcionou a esses povos desenvolverem fortes relações de comunicação e observação com os elementos que compõem a natureza dos lugares em que habitam. A observação diária desses elementos proporciona a eles conhecimento sobre plantas e animais, fazendo com que entendam comportamentos diferentes desses seres e o que isso significa para a comunidade.

O desenho apresentado na figura 21, a seguir, representa o Sol por meio do grafismo. No centro da pintura, está a flor de maracujá, que é uma pintura feminina usada pelas ceramistas para decorar as peças de cerâmicas produzidas nas Aldeias. “Na cosmologia Terena pode-se

---

<sup>39</sup> As entrevistas destacadas nesta pesquisa foram realizadas com os estudantes da Aldeia Brejão, no município de Nioaque/MS, com auxílio da professora de Geografia, em sua casa, pois a escola não estava recebendo os estudantes devido à pandemia de Covid-19. As entrevistas foram de forma aberta, por meio de perguntas que estão apresentadas nos formulários em anexo. Destacamos que muitas das conversas não seguiram o rigor de uma entrevista e nem foram abordadas todas as perguntas constantes nos formulários. A maior parte dos relatos presentes foram obtidos pela oralidade, não estando registrados em documentos ou livros. Foram entrevistados 08 estudantes da aldeia Brejão, que foram escolhidos tendo como critério os que residiam próximos à casa da professora e tinham relações de parentesco com ela. Esses estudantes estão cursando o Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio.

<sup>40</sup> Rio localizado na Terra Indígena de Nioaque/MS, que exerce forte influência na organização da comunidade da aldeia Brejão.

definir três ordens ou domínios, os quais encontram-se mencionados nas pinturas, nas cores e nos grafismos: a natureza, a cultura e o sobrenatural” (TIAGO, 2018).

**Figura 21:** Desenho elaborado por estudantes da EE Indígena Guilhermina da Silva



**Fonte:** Arquivo da professora Flavia Rodht.

O Sol também tem um sentido de medição de tempo muito importante para os Terena, ou seja, esse astro é um marcador de tempo nas Aldeias. Na Aldeia Brejão, em Nioaque, é característica dessa comunidade marcar suas atividades cotidianas pela posição do Sol no céu, sem se preocupar com o tempo cronometrado pelo relógio, ou seja, o marcador de tempo do Sol é o movimento “aparente do Sol”, do nascer ao pôr.

A reverência Terena ao Sol é expressa na dança *Kipaéxoti*, popularmente conhecida pelos não indígenas como Dança da Ema ou Dança do Bate-Pau. Nessa dança, em sua última parte, suspende-se o cacique ou um guerreiro Terena pelos bastões de bambu e lançam-se gritos de vitória em direção aos quatro pontos cardeais: primeiro, na direção norte, de onde vem o calor; seguindo-se o sentido anti-horário, voltando-se para o poente, conhecido como o final do dia; voltando-se para a direção sul, que indica a origem do frio; e, finalmente, voltando-se para

o nascente, ponto em que o dia começa para os Terena. Esse movimento em círculo remete aos ciclos da natureza, e, em muitas Aldeias Terena, as construções são circulares e as casas também estão dispostas em círculo, muito próximas umas das outras, como podemos observar nas Aldeias Brejão e Bananal (BALTAZAR, 2010; ORTIZ, 2014).

Os Terena utilizam-se de marcadores espaço-temporais, como apontam Domingo e Maria (2017, p. 64), porque: “focalizando a cultura Terena, nota-se que os marcadores fundamentam-se na observação da paisagem, cheias de rios, períodos de frutificação, período de caça associado à religiosidade Terena, período de chuva e estiagem e observações ligadas à astrologia”.

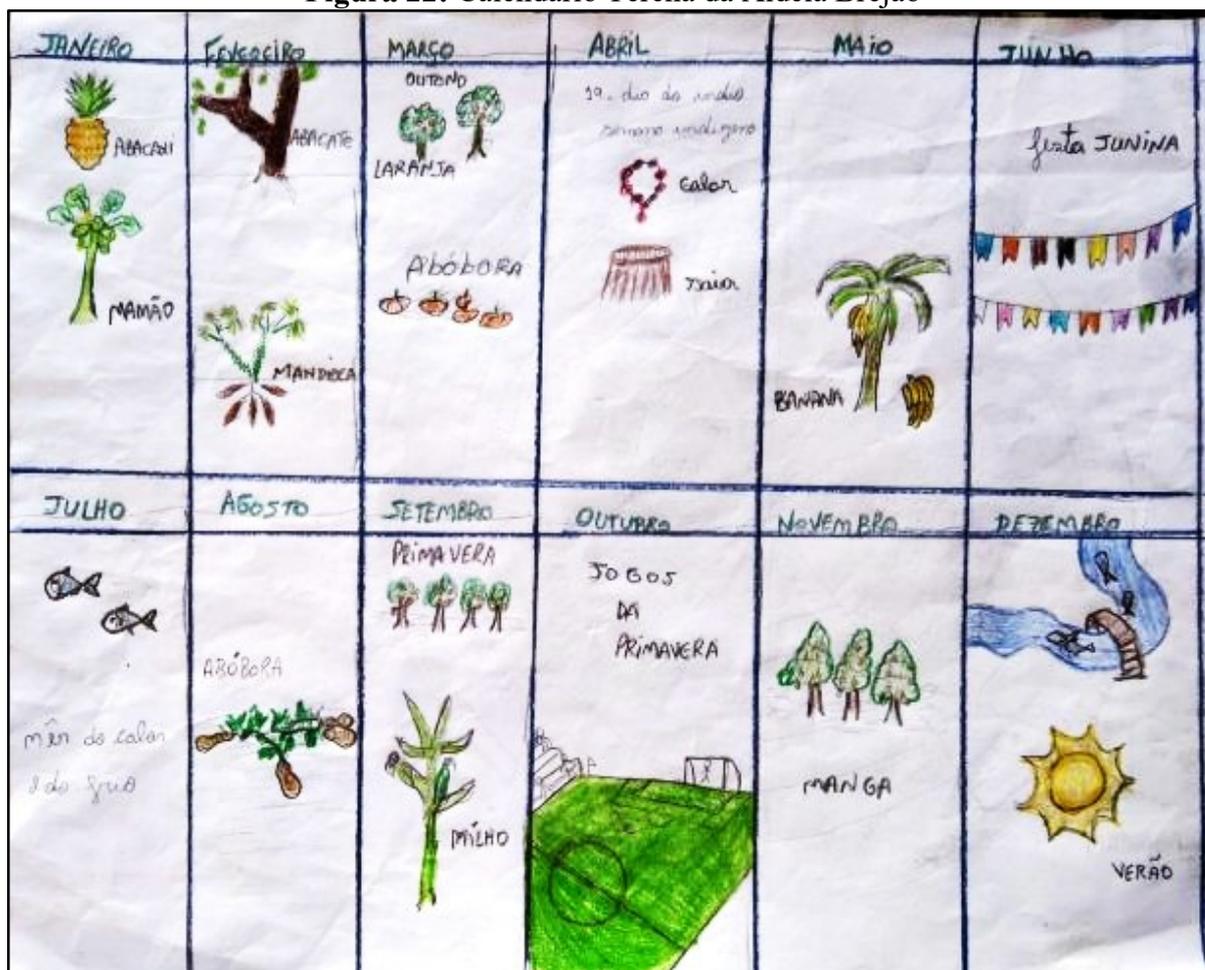
A escola na Aldeia Brejão, mesmo com interferência externa da Secretaria Municipal de Educação, procura ter a temporalidade indígena e trazer para os currículos das disciplinas esses marcadores de tempo específicos da Aldeia, além dos conhecimentos tradicionais. O estudante A.D.O.S., matriculado no oitavo ano do Ensino Fundamental na Escola Municipal Indígena Professor Eugênio de Souza, ao responder os formulários de pesquisa, destaca a importância da escola na Aldeia, ao afirmar que:

Na escola nós estudamos e aprendemos a valorizar nossos conhecimentos tradicionais como o uso de plantas para curar doenças, a dança, a língua Terena e o artesanato. Também conhecemos mais sobre nossa história e da nossa Aldeia.

Um fator relevante que se faz necessário ressaltar é que, entre os Terena, muitos conhecimentos tradicionais são mantidos na comunidade pelos mais velhos, que os repassam, pela oralidade, aos demais, por meio de reuniões nas festividades, na escola, nas feiras e durante a confecção de artesanato no cotidiano das Aldeias. Essa característica marcante da oralidade nas culturas indígenas é presente até os dias atuais e é responsável por não deixar que importantes conhecimentos tradicionais Terena caiam no esquecimento.

O contar de histórias sobre a trajetória Terena, seja pelos professores, seja pelos familiares, promove nos estudantes a criação de imaginários, de sensibilidades, de valores culturais que são pilares para a manutenção da existência e da resistência indígena. A escola tem proporcionado aos estudantes indígenas os registros dessas histórias orais e, ao mesmo tempo, a possibilidade de serem conhecidas pelos não indígenas. Sabemos que o registro escrito da ancestralidade e das histórias indígenas é algo recente na cultura desses povos nativos do território brasileiro, pois essas culturas eram fundamentadas na oralidade como forma primordial para repasse dos conhecimentos e das narrativas históricas.

**Figura 22:** Calendário Terena da Aldeia Brejão



Fonte: Pesquisa de campo, MEIRA, F. O. (2021).

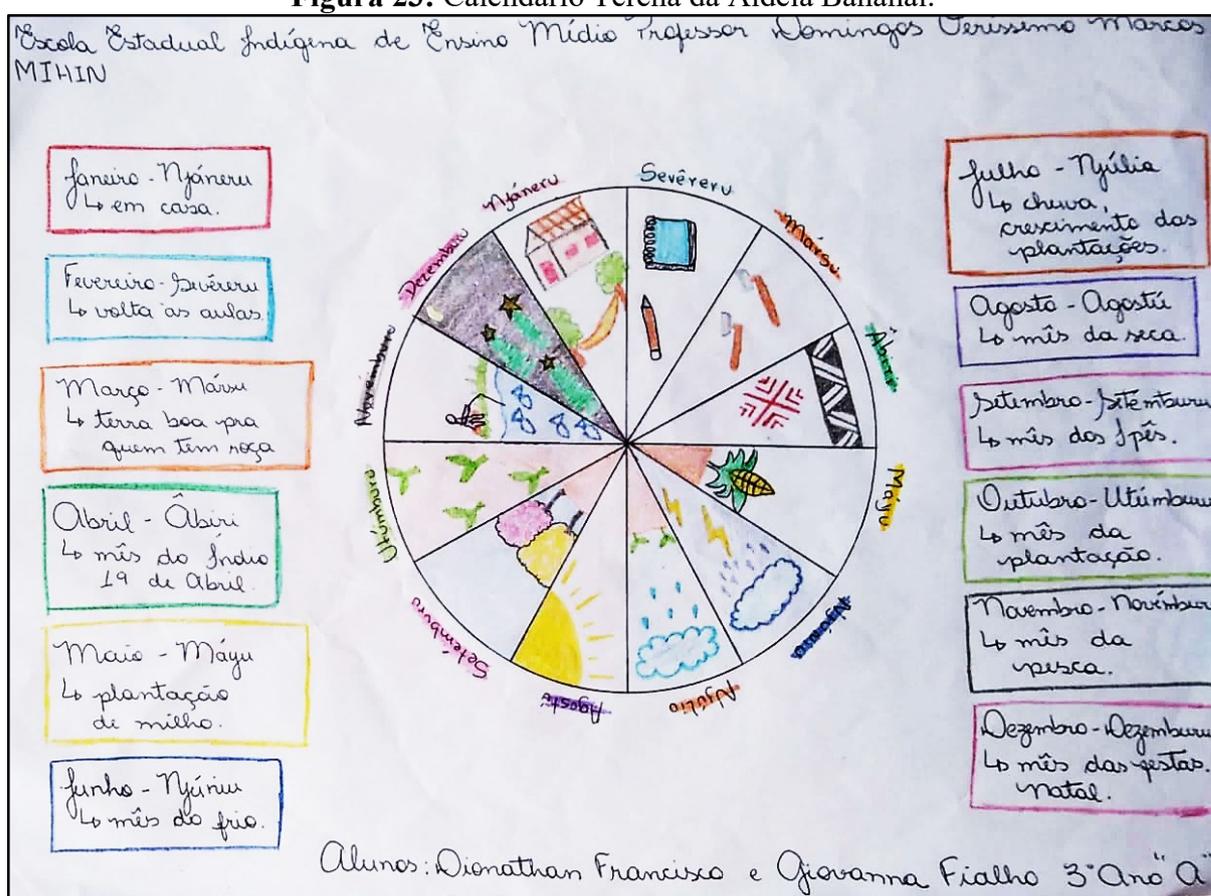
O calendário apresentado na figura 22 foi elaborado por um estudante da Aldeia Brejão em uma atividade remota no contexto de pandemia (aulas não presenciais) **na disciplina de Geografia**<sup>41</sup>. Foi solicitado aos estudantes do sexto ano que realizassem um calendário sobre o lugar de vivência, com os marcadores de tempo, os acontecimentos e as práticas agrícolas que marcam a vida dos moradores das Aldeias de Nioaque.

Percebe-se, no calendário, que o ritmo de vida Terena tem forte relação com a agricultura e as festividades. A agricultura é fator fundamental nas relações estabelecidas na comunidade. Verifica-se uma cosmologia não regida por horários fixos, mas pelo tempo do plantio e da colheita para a subsistência dos indígenas. O mês de abril, que é marcado pelas comemorações e pelas reflexões em torno das conquistas indígenas, também é o período em que há destaque para a produção de artesanatos para comercializar durante as festividades da Semana Indígena.

<sup>41</sup> Foram elaborados diversos calendários pelos estudantes. A professora de Geografia responsável pela atividade fez a escolha desse, disponibilizando para ser usado e exposto na pesquisa.

Também foi possível identificar, por meio do calendário, que existe a inserção de outros acontecimentos na Aldeia Brejão, que foram levados pela religião do Cristianismo, como as Festas Juninas, comumente comemoradas já com data pré-estabelecida no calendário escolar e também por parte dos moradores que fazem essa comemoração em suas casas. Identificamos que, devido à inserção de diferentes correntes do Cristianismo como religião nas Aldeias, existem alguns conflitos referente à comemoração da Festa Junina, pois, para os cristãos pentecostais e protestantes, essa festa é proibida, não fazendo parte dos ritos religiosos e considerada algo de idolatria. Já para os cristãos católicos, é uma festa religiosa que deve ser realizada anualmente com forte significância ritualística.

**Figura 23:** Calendário Terena da Aldeia Bananal.



Fonte: Pesquisa de campo, MEIRA, F. O. (2021).

Essa figura 23 apresenta um calendário elaborado por estudantes da Aldeia Bananal. A ideia de elaborar esse calendário surgiu após se ver a atividade desenvolvida na Aldeia Brejão. Assim, solicitei à professora de Geografia da Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Professor Domingos Verissimo Marcos – *Mihin* desenvolvermos essa atividade de elaboração de calendário sobre o lugar de vivência dos estudantes. A professora escolheu uma turma de

terceiro ano do Ensino Médio, pois estava, junto com outros professores, desenvolvendo um Projeto sobre a Aldeia Bananal, em que os estudantes já se encontravam realizando entrevistas com os mais velhos, os caciques e as mulheres para relatarem as modificações da Aldeia ocorridas com o tempo e as particularidades do lugar em que vivem. A professora fez explicações aos estudantes e desenvolvemos a atividade em duas aulas de Geografia. Essa atividade resultou em vários calendários com informações muito próximas uns dos outros, como o apresentado na figura 23. Posteriormente, esses calendários foram expostos em um evento denominado “Noite da Cultura Terena”, na escola, momento aberto a toda a comunidade da Aldeia, no qual ocorreu a culminância do projeto acima citado com exposições culturais e apresentações das produções dos estudantes.

Observamos que existem diferenças entre os dois calendários elaborados por estudantes dessas duas Aldeias, localizadas em diferentes municípios, mas também há convergências entre os dois desenhos, com destaque para as plantações e as festividades que são fatores marcantes nas duas comunidades. Como os estudantes da Aldeia Bananal são fluentes nas Línguas Terena e Portuguesa, percebe-se o uso da língua materna para expressarem a organização dos meses durante o ano.

Os Terena elegeram o mês de abril como mês de comemorações e afirmação das lutas e das conquistas indígenas. Durante esse mês, em todas as Aldeias Terena, desenvolvem-se eventos como festividades, reuniões e ciclos de palestras, que envolvem todos os moradores das Aldeias. Isso é marcante para os estudantes que são participantes ativos da organização dessas atividades, pois a escola é o local que agrega e organiza a maior parte desses eventos juntamente com as lideranças locais. Em ambos os calendários, nota-se que as passagens dos meses e as atividades marcantes em cada parte do ano são ligadas à agricultura e à natureza. Isso nos traz a ideia de que os indígenas Terena marcam a passagem do tempo com as atividades agrícolas e os fenômenos naturais têm forte influência.

É importante frisar que os calendários feitos pelos estudantes apresentam a organização temporal e espacial das Aldeias, marcadas por elementos culturais e eventos que exercem influência na vida dessas comunidades. Esses calendários marcam a organização temporal nessas comunidades: o tempo das chuvas, das secas, o plantio e a colheita, entre outros acontecimentos sociais. Essa organização do tempo é fortemente marcada pelos aspectos culturais desse povo, mesmo que identifiquemos algumas características de outras culturas que também são ressaltadas, como as festas de Natal e juninas.

As práticas agrícolas são parte da rotina, do modo de vida e do modo de pensar Terena. Em ambos os calendários, percebe-se que a terra e o plantio são os marcadores de tempos

primordiais na cultura. Essa sociedade sempre fundamentou suas atividades de subsistência na agricultura, que foi utilizada como moeda de troca para garantir segurança e apoio de outros povos indígenas no decorrer da história, sendo que, atualmente, os gêneros agrícolas são utilizados como fonte de sobrevivência.

Nos três municípios pesquisados, verifica-se que os produtos agrícolas e derivados são comumente comercializados na cidade. Consequentemente, as Aldeias ainda são marcadas fortemente por um calendário agrícola próprio desse povo, o que se desdobra em todas as demais atividades, como, por exemplo, na organização das festas e na produção artesanal. Isso em razão de que:

Os Terena são conhecidos como um povo agricultor. No início do século, o Marechal Rondon, quando andou pela região que hoje é o Mato Grosso do Sul, levou indígenas Terena para outras partes do estado, porque queria que eles “ensinassem” aos outros povos da região este apreço pela agricultura (CIMI, 2005, s/p).

Podemos ressaltar que as práticas agrícolas são responsáveis por moldar as sociedades Terena. Em decorrência dessa característica, muitos indígenas são cooptados por não indígenas para o trabalho braçal para atividades agrícolas. No caso específico dos Terena, é o trabalho temporário na colheita de maçã no Rio Grande do Sul. Nesse sentido, empresas desse setor buscam esses indígenas, principalmente nos municípios de Aquidauana e Nioaque, para prestarem serviços temporários na colheita dessa fruta no Sul do país.

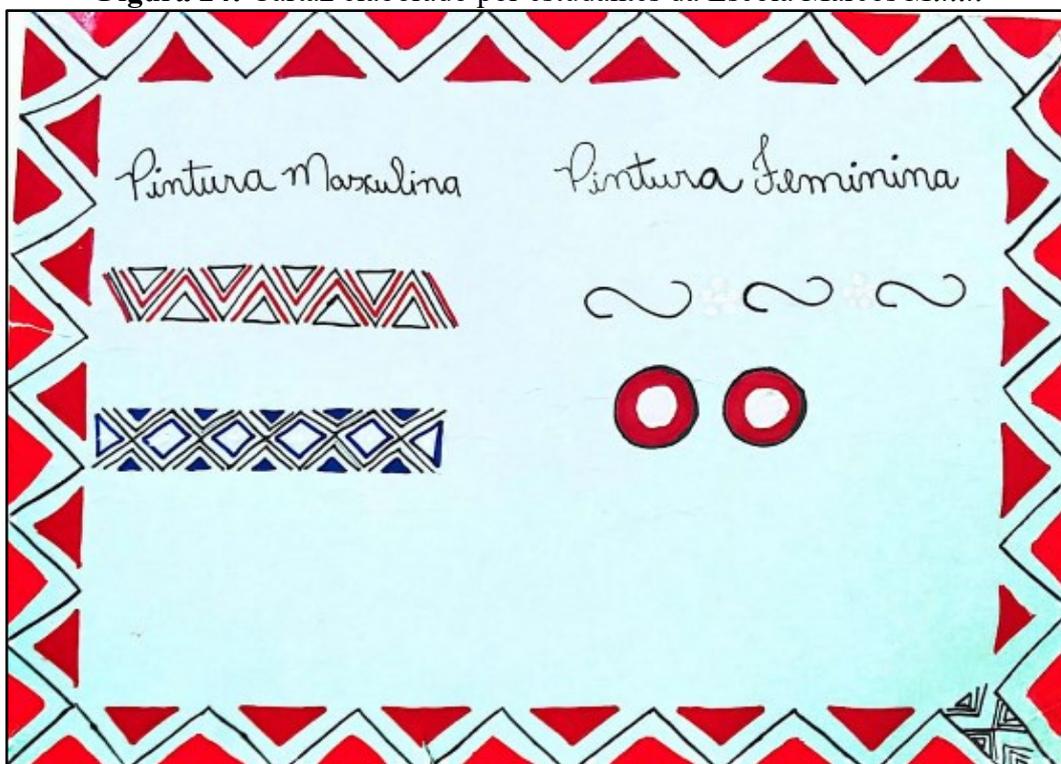
Um fator determinante na organização da sociedade Terena, como é perceptível nos desenhos dos calendários dos estudantes, é a agricultura praticada nos moldes desse povo, em que são selecionados alguns tipos de plantio e praticados na forma de rodízio, para não desgastar a terra. Como já ressaltado e demonstrado nos calendários, a agricultura exerce influência no modo de vida e na organização social e espacial desse povo. Também é importante destacar que parte da colheita agrícola é comercializada nas cidades próximas às Aldeias, fazendo com que, semanalmente, principalmente as mulheres se desloquem de suas comunidades para as cidades para realizar a venda ou a troca de seus produtos agrícolas e artesanatos. Cidades como Aquidauana e Nioaque possuem feiras organizadas e mantidas pelos Terena.

É sabido que, nas condições de territorialização atual em que se encontram o povo Terena, dirigidas pelo Estado e que colocam os indígenas em reservas, povoações indígenas e centros agrícolas se contrapõem à territorialização dirigida pelos próprios grupos indígenas que são as migrações voluntárias e as criações de Aldeias (FERREIRA, 2007). Em decorrência dessas ações estatais, os Terena são impedidos de praticar vários de seus costumes culturais,

tais como a forma de cultivar suas plantações, de construir suas moradias e de retirar das matas matérias-primas para a sobrevivência da comunidade e para a utilização em seus rituais e suas festas, como, por exemplo, a obtenção de combinação de plantas para a realização de pinturas corporais e artesanato.

As pinturas corporais Terena ou os artesanatos demonstram a identidade e a cultura desse povo. Os Terena não usam diariamente pinturas corporais, que são feitas em dias de festas, cerimônias e em disputas territoriais. O hábito de cobrir o corpo com desenhos específicos faz parte historicamente da cultura desse povo, sendo que cada símbolo pintado na pele, com as diferentes cores, tem um significado e uma representatividade. As cores utilizadas nas pinturas corporais e nas festas seguem a tradição e são preto, vermelho e branco. Essas cores correspondem a significados que expressam distintos momentos vivenciados pelo povo.

**Figura 24:** Cartaz elaborado por estudantes da Escola Marcos *Mihin*



Fonte: Pesquisa de campo, MEIRA, F. O. (2021).

A figura 24 apresenta grafismos Terena, que são carregados de significação e simbolismo e expressam informações e sentimentos. Como se pode observar no cartaz produzido pelos estudantes do terceiro ano do Ensino Médio da Escola Estadual Marcos *Mihin*, existem diferenças entre o grafismo para serem pintados nos corpos femininos e masculinos. Esse cartaz foi desenvolvido durante as aulas da disciplina de Arte Terena. Nas observações que realizei em sala de aula na escola citada, onde estava exposto o cartaz, os estudantes

relataram que o trabalho explicava que as diferenças nos desenhos fazem parte de rituais Terena, sendo que os desenhos pintados em corpos femininos representam comemorações e agradecimentos e os desenhos pintados nos corpos masculinos representavam momentos de conflitos, reivindicações e agradecimentos. Os estudantes também destacaram que, atualmente, muitas mulheres fazem pinturas masculinas em seus corpos, pois também são partícipes da luta por melhorias para as Aldeias e da reivindicação de territórios.

A seguir, na figura 25, são apresentadas imagens referentes ao desenvolvimento do “Projeto Gincana Tradicional Indígena da Escola Estadual Indígena Guilhermina da Silva”, que foi organizado pelo Cacique, pelos professores, pelos coordenadores e pela direção da escola. Esse projeto foi realizado na escola com sua primeira edição durante o ano de 2021, na semana dos povos indígenas, que é comemorada durante o mês de agosto. Levando em consideração que o dia 9 de agosto é o Dia Internacional dos Povos Indígenas, um dos objetivos de desenvolver a gincana no espaço escolar é celebrar a resistência indígena.

**Figura 25:** Fotos do evento Gincana Indígena na Aldeia Aldeinha



**Fonte:** Arquivo da E.E.I. Guilhermina da Silva (2021).

Percebemos que, durante essa gincana, todas as atividades organizadas e desenvolvidas remetem, principalmente à cultura indígena Terena e, secundariamente, à cultura de outros povos indígenas presentes no estado de Mato Grosso do Sul. É feita a exposição de pinturas e artesanatos e acontece a prática de brincadeiras indígenas com os estudantes. Durante o período da gincana, as atividades escolares são todas voltadas ao seu desenvolvimento e são abertas para a participação da comunidade de Aldeinha e visitantes.

Para os olhos de observadores externos, no caso das observações realizadas para o desenvolvimento desta pesquisa, identifica-se que a participação nessas atividades dos estudantes não indígenas que estudam na escola é pequena, sendo que os que se identificam como Terena são a maioria no desenvolvimento das exposições e das brincadeiras que compõem a gincana. Verifica-se que as áreas de conhecimentos escolares são integradas nas atividades.

A escola pode ser um instrumento que pode proporcionar aos indígenas e aos não indígenas conviver e aprender com ambas as culturas, estando junto, não impondo o “novo” a esses povos, mas, por meio da convivência, aprender com a cultura indígena, a partir das experiências que esse povo tem acumulado ao longo da história. A escola pode contribuir para que culturas distintas possam conviver e se fortalecer no mesmo espaço. É de conhecimento que, desde o período de colonização europeia, os povos indígenas vêm passando por massacres, físico e cultural, pois o colonizador criou uma ideia e uma compreensão de que não era possível conviver e construir algo a partir de duas culturas. Assim, a ideia colonizadora foi de escravizar e impor uma cultura sobre os indígenas, absorver conhecimentos indígenas e legitimá-los como não indígenas.

Entende-se que diferentes grupos culturais apresentam diferentes modos de viver e esses grupos convivem e coexistem no tempo e no espaço. A partir das observações das escolas, das práticas dos professores indígenas e das estruturas socioculturais das Aldeias, verificamos que essas formas espaciais construídas por esse povo são a expressão do modo de vida que as comunidades Terena desenvolvem. O espaço da Aldeia é configurado e possui sentidos a partir da forma que esses indígenas se relacionam com o lugar que habitam e com os elementos que o compõem, que são a natureza e a espiritualidade.

Ao abordarmos sobre o espaço da escola, percebemos que ela possui um sentido espacial na Aldeia Terena, porque esse espaço é onde esse povo se apropria de conhecimentos não indígenas que são incorporados na luta de resistência, sendo também o lugar apropriado para os Terena para a transmissão de saberes ancestrais, registros de narrativas e valorização de identidade e cultura. Não se pode deixar de ressaltar que o espaço escolar é também espaço de

conflito de conhecimentos, onde os Terena têm que resistir a imposições de órgãos governamentais, a formas de dominação.

Percebe-se que os espaços das escolas indígenas são construídos e organizados a partir das características culturais Terena e, mesmo tendo um currículo que pouco traz concepções culturais desse povo, essa escola tende a ser moldada pelas formas de pensar e agir dos Terena. As atividades desenvolvidas em diversas disciplinas são carregadas dos elementos culturais Terena, que possibilitam que esse espaço esteja ligado à identidade, à cultura, ao apego ao lugar e que explica o comportamento socioespacial dos sujeitos que ali se estabelecem.

Verificam-se elementos da cultura e da constituição do modo de ser dos Terena expressos nas diversas atividades e nos espaços escolares e nas falas dos sujeitos indígenas que **constituem sua Geografia**. A forma Terena de relacionar-se e pensar o lugar constitui a espacialidade e a temporalidade dessa etnia, que formam uma **Geografia** a partir de outra construção temporal (outras maneiras de pensar permeadas por suas relações cosmológicas e, portanto, outros sentidos espaciais). Desse modo, “Diferentes culturas deixam vestígios e dão diferentes significados ao espaço a partir de distintas ações” (LOIOLA, 2010, p. 7).

Assim, essa outra forma de construção do pensamento manifesta-se em parte pelas expressões culturais e nas relações cotidianas do ambiente escolar, das vivências sociais que atravessam a escola Terena, como se pôde observar nas atividades realizadas pelos estudantes sob a orientação de professores de diversas disciplinas. É importante ressaltar que essas outras formas de construção societária não são saberes científicos e sim formas diferentes de temporalidade, de construir e pensar o espaço e entender o mundo, que também são perceptíveis nas transformações espaciais presentes nessas Aldeias. Percebe-se então que “se o tempo é a dimensão da mudança, então o espaço é a dimensão do social: da coexistência contemporânea de outros” (MASSEY, 2008, p. 18).

A partir de elementos presentes na organização social das Aldeias Terena e na educação escolar indígena, identifica-se uma organização espacial característica/própria do povo Terena. Essa Geografia é expressa em sua forma de organização espacial e na temporalidade que atravessa o ensino de diferentes disciplinas nessas escolas, por meio de práticas dos professores, abordagens de ensino e significação dos conteúdos e de diferentes formas de organizarem o tempo nas escolas, além dos **saberes tradicionais que atravessam todo o ensino escolar e a organização das escolas**.

Partimos do pressuposto de que a Geografia institucionalizada como ciência que conhecemos e estudamos na academia/universidades e que fundamenta a construção dos currículos escolares dessa disciplina é a base para o seu ensino nas escolas, inclusive nas escolas

indígenas. Essa Geografia parte de um tipo de pensamento/racionalidade de conhecimento geográfico que teve sua origem e seu desenvolvimento nas sociedades europeias ocidentais e foi difundido para outras sociedades. Essa racionalidade que fundamenta os conhecimentos e os estudos da Geografia não contempla ou, em parte, silencia outras formas de pensamento, como a organização e a concepção de mundo dos povos indígenas, em particular os grupos étnicos presentes no continente Americano.

A Geografia a qual conhecemos enquanto ciência é pautada em um único tipo de relação com os lugares e os elementos da espacialidade, e essa forma de racionalidade foi eleita e afirmou-se no decorrer da história do pensamento geográfico como a base do conhecimento científico/acadêmico e escolar. Essa Geografia é uma entre tantas outras **geografias** e, como apontamos e defendemos nesta pesquisa, há uma Geografia que se faz presente nas organizações sociais das Aldeias Terena. Desse modo, esse saber geográfico hegemônico é construído a partir de uma concepção de espaço, tempo, homem e natureza que são fundamentados em determinado entendimento de mundo (espaço/tempo) que não leva em consideração a dimensão de múltiplas trajetórias e temporalidades, ou seja, de pensamento étnico.

Na visão dos Terena, viver significa ser parte da natureza e nunca se sentir superior a ela. Tudo da cultura se materializa no território, ou seja, é estar junto, interligado à natureza. A ideia de Geografia para os indígenas pode ser definida como espaço e território, que contam as histórias e ancestralidades desse povo, sem uma visão dicotômica entre homem e natureza, contrapondo, dessa forma, o que os ocidentais definem como Geografia.

Portanto, a partir das relações vivenciadas nas escolas indígenas, identificam-se elementos que expressam outra forma com que os indígenas se relacionam com o espaço, outra temporalidade a partir das relações sociais em que estão inseridos, estabelecendo, assim, a construção de outras **geografias**. Isso acontece em virtude de que a sociedade indígena, com suas organizações próprias e suas formas de viver que estabelecem com o território, apresenta uma forma distinta de pensar e vivenciar o espaço, que ocorre a partir da eventualidade dos encontros estabelecidos entre o humano e a natureza.

Os estudantes indígenas expressam, nos desenhos e nas ações escolares, as imagens mentais que construíram a partir das realidades e da cultura que vivenciam, isto é, a sua “Geografia”. Essas imaginações dos estudantes são reverberadas nos desenhos sobre a natureza e sobre especificamente o Pantanal. Essas diferenças têm de ser reconhecidas e negociadas antes de qualquer sentido de comunidade, ou mesmo de sociedade, que possa ser desenvolvido (MASSEY, 2017, p. 40).

Tais atitudes e elementos presentes no ensino escolar indígena tensionam a concepção de espaço em trajetória única que caracteriza a Geografia científica e acaba por materializar o tempo em um único sentido, ignorando as diferentes temporalidades e trajetórias. Aqui, essas diferenças são demonstradas por meio das vivências observadas nas sociedades indígenas Terena que não trilham a mesma trajetória que é expressa nas formas de apropriação dos recursos naturais e da ideia de progresso presente nas sociedades capitalistas, ou seja, não vivem essa concepção de forma hegemônica de espaço e temporalidade a qual conhecemos e que é difundida nos estudos feitos pela Geografia e outras ciências que abordam tais temáticas.

A forma como pensamos o espaço implica e molda nossas cosmologias estruturantes, nossos entendimentos de mundo, nossas atitudes frente aos elementos da natureza e nossos relacionamentos com os outros (seja humano, seja não humano). O espaço molda como compreendemos os processos políticos e a globalização e como desenvolvemos e sentimos o lugar (MASSEY, 2008).

Defende-se que é necessário, nos estudos da ciência geográfica, abordar várias outras formas de imaginações de espacialidades, outras temporalidades, outras concepções de mundo e outras formas de construção e organização do pensamento. Para isso, devemos considerar as relações cosmológicas indígenas presentes na mitologia, na qual não existe distinção entre o humano e o não humano (o que são terra, pessoas e natureza). Esses elementos compõem uma única ideia, sem separação ou distinção entre eles, construindo outra forma de se relacionar, pensar e transformar os lugares, ou seja, outra **Geografia** que é materializada na forma de **Bem Viver** dessas sociedades ameríndias.

Todas as identidades estão localizadas no espaço e no tempo e possuem suas “geografias imaginárias”, que são construídas por entendimento e significação das paisagens, do “lugar”, da “casa/lar”, e se localizam no tempo por meio das tradições inventadas e narradas que ligam passado e presente, em mitos de origem que projetam o presente de volta ao passado, conectando os sujeitos a eventos históricos que moldam a organização de uma sociedade (HALL, 2003).

Nesse sentido, percebe-se, nas escolas indígenas, que a memória do espaço e a importância dos territórios permeiam as preocupações dos professores de diferentes disciplinas com relação ao conteúdo ministrado, pois são conhecedores da invisibilidade histórica dos povos indígenas nos materiais didáticos das disciplinas escolares. Os professores indígenas entendem que é necessário narrar a história e a cultura do seu povo. Também acreditam que o modo indígena de viver e de ver o mundo (Bem Viver) deve ser apresentado para os não

indígenas, pois traz contribuições para outras sociedades e para uma vivência mais harmoniosa com a Terra (JESUS e MALDONADO, 2017).

Como já ressaltado, as escolas nas Aldeias Terena exercem funções de destaque e são entendidas como elemento fundamental de resistência e fortalecimento da cultura. Assim, a escola é o local onde percebemos com mais fluidez as manifestações culturais Terena, por meio das falas, das práticas dos professores e dos estudantes que trazem para a escola elementos da convivência familiar indígena, da oralidade dos mais velhos e dos conhecimentos tradicionais da cultura Terena que se manifestam nas atividades escolares e apontam para outra **Geografia**, ou seja, o ensino escolar Terena carrega uma dimensão geográfica que é explicitada em diversas ações escolares apresentadas e analisadas no decorrer desta pesquisa. Os estudantes e os professores indígenas desenvolvem uma Geografia que trazem de suas vivências, de suas concepções espaciais e que se manifestam na escola. Além disso, o Bem Viver indígena pode contribuir para a interculturalidade na educação escolar e no ensino de Geografia, pois essa forma de vida permeia a educação indígena e reverbera no espaço escolar, tensionando os conhecimentos de diferentes culturas (indígenas e não indígenas).

Entendemos que a Geografia praticada pelo povo Terena é desenvolvida a partir das relações espaciais que esses sujeitos desenvolvem por meio de seus conhecimentos, da cultura, da territorialidade, das crenças e das religiosidades praticadas em seus territórios. Nas escolas indígenas, identifica-se que, mesmo com intensidades diferentes, o jeito de viver e ser desse povo influencia na organização, nas temporalidades e nas regras escolares.

Identificamos, por meio das atividades escolares dos estudantes, expressas pelos desenhos, que partem de outra forma de pensamento e de outros saberes. Mesmo nas escolas e nas Aldeias pesquisadas, que foram historicamente e ainda são em diferentes intensidades atravessadas por outras culturas (outras geografias), identifica-se que os conhecimentos indígenas não são fragmentados e que esses povos têm dificuldades em fragmentar seus conhecimentos quando isso é imposto para eles na escola. Mesmo as aulas sendo separadas por disciplinas, identifica-se que as abordagens feitas pelos professores não são fragmentadas, tornando perceptível a dificuldade entre os profissionais Terena da escola em fragmentar as aulas em disciplinas. Observaram-se, quanto a isso, diversas ações escolares que envolvem todos os professores e a comunidade, sendo essas ações **poucas vezes definidas como de determinada disciplina**.

Os Terena têm suas formas de organizações sociais, políticas e culturais pautadas na ideia de coletivo, de não fragmentação entre humanos e não humanos e de outra temporalidade. Nesse sentido, as decisões comunitárias a serem tomadas devem ser refletidas por todos e esses

devem chegar a um consenso para que sejam implementadas. Em suas Aldeias, esse tempo para as tomadas de decisões deve ser o tempo necessário para que toda a comunidade consiga entender e chegar a uma ideia acolhida por todos. Essa atitude que parte de outra forma de pensamento é não compreendida pelos não indígenas, pela demora temporal desse povo nas tomadas de decisões, seja na escola, seja na comunidade.

A escola tem sido utilizada pelos Terena como uma estratégia para a manutenção de suas territorialidades, de sua tradição e de suas regras sociais para fortalecimento do povo. No entanto, a escola e a tradição Terena se tensionam em diversos momentos, pois as forças externas que controlam toda a escolarização indígena tendem a adequar os conhecimentos indígenas à sociedade não indígena, repetindo novamente o que os colonizadores fizeram: extrair o conhecimento desses povos para depois desvalorizar essas culturas. Em diversos momentos, os Terena tendem a romper com imposições colocadas às escolas indígenas ou fazer negociações e adaptações com as demandas colocadas a elas, garantindo, dessa forma, o direito que foi conquistado e estabelecido pela Constituição Federal de uma Educação Escolar Indígena diferenciada.

Os povos indígenas não trabalham/desenvolvem a ideia de propriedade do território e sim a ideia de uso. Isso se contrapõe e entra em conflito com a ideia dominante ocidental capitalista de compra, que associa a terra à mercadoria para a exploração como um recurso para obtenção de renda e valor. A ideia da coletividade é muito presente nas Aldeias Terena em que o território não é fragmentado e dividido para a exploração. Os sujeitos Terena fazem o uso comunitário e coletivo construindo suas territorialidades.

Cabe trazermos para a discussão o fato de que as ideias capitalistas adentram as Aldeias Terena, causando, em alguns momentos, conflitos, principalmente no atual período da história brasileira em que o Estado usa de estratégias para dividir os povos indígenas, podendo, dessa forma, enfraquecê-los em seus movimentos e em suas reivindicações e lutas travadas pela manutenção e pela conquista de direitos. Isso pode ser exemplificado em diferentes localidades do território brasileiro. Na região Norte, por exemplo, citam-se o enfrentamento dos povos indígenas contra os madeireiros e os garimpeiros e a intervenção indireta de agentes do governo para dividir os povos indígenas; na região Centro-Oeste, especificamente no estado de Mato Grosso do Sul, são a inserção do plantio de monoculturas e o arrendamento para a criação de gado os maiores problemas.

Retomamos aqui a narrativa de criação dos Terena, que conta que esse povo nasce no momento que *Yurikoyuvakai* tirou esses indígenas de um buraco na terra e, em seguida, entregou a eles as ferramentas necessárias e os ensinou a usá-las para cuidar e cultivar a terra,

o que, ao mesmo tempo, é responsável pelo nascimento e pela sobrevivência desse povo. Essa narrativa traz elementos para pensarmos que o Jeito de Ser Terena está amplamente ligado à terra e ao território, pois, na concepção Terena, são interligados. Isso nos leva a tecer reflexões sobre a tradição Terena de agricultores, sobre pertencimento e sobre cuidados com a *Enó Pokeé* (Mãe Terra).

Sobre as escolas indígenas Terena, apontamos que essas estão em um limiar: mesmo com limitações, têm adquirido um valor para esse povo, constituindo-se uma ferramenta de luta e, conseqüentemente, um espaço de culturas e suas geografias, que, a partir de conflitos e ressignificações, produzem outras culturas e outras geografias nas Aldeias e nas escolas. A cultura tradicional Terena é o que dá a identidade coletiva desse povo e estabelece relações com outras formas de vida e conhecimentos que são partilhados e, ao mesmo tempo, produzem, com essas interações, novas espacialidades na escola e nas Aldeias.

Nesse debate, a ideia apresentada não é unificar ou capturar o pensamento indígena Terena espacial e defini-lo, costurando-o a um conceito universal de Geografia. As reflexões em torno da ideia de Geografia Terena apresentadas nesta pesquisa não têm a pretensão de mais uma vez tutelar as organizações culturais, os saberes e as organizações espaciais desse povo, mas sim refletirmos sobre diferentes concepções de mundo e de viver, pautadas em outros conhecimentos e outros modos de compreender e produzir saberes.

As expressões culturais Terena nos fazem refletir sobre as acentuadas diferenças entre a perspectiva de vida desenvolvida por esse povo e as adotadas por uma sociedade ocidental que aqui chamamos de sociedade nacional brasileira. As atividades escolares desenvolvidas pelos professores e as falas das lideranças em eventos e assembleias demonstram para nós as experiências vividas pelos sujeitos das Aldeias e pela terra e, com ela, os elementos que compõem a natureza. Em uma sociedade dita como nacional, em que vivenciamos ataques constantes ao ambiente, como queimadas intensificadas em áreas de florestas (nesta pesquisa exemplificados com os ataques ambientais ao Pantanal), os Terena, em todas as Aldeias, buscam implantar e desenvolver ações que contribuem para o respeito a natureza.

Se essas características culturais dos Terena são desconsideradas e as intervenções nos espaços organizados por esse povo são propostas com base em um pensamento e em visões do etnocentrismo,<sup>42</sup> sendo elas políticas públicas em prol de questões sociais, escolares e

---

<sup>42</sup> Etnocentrismo é uma visão de mundo em que nosso próprio grupo é tomado com centro de tudo, e todos os outros são pensados e sentidos por nossos valores, nossos modelos e nossas definições do que é a existência. No plano intelectual, pode ser visto como a dificuldade de pensarmos a diferença; no plano afetivo, como sentimento de estranheza, medo, hostilidade etc. Pode-se afirmar, também, que, no etnocentrismo, existe a busca da

ambientais, em muitos casos tendem a não ter continuidade, caindo no esquecimento pela população local e não tendo o êxito esperado. Por isso, há a necessidade de consultar os sujeitos locais e fazer com que eles sejam os protagonistas dessas intervenções. No caso específico da escola, percebemos que, quando ela passa a ser organizada localmente pelos indígenas Terena, a evasão escolar e as reprovações são diminuídas, pois eles são entendedores da temporalidade e das concepções de vida indígena.

Ao pensarmos nessas diferenças, podemos ressaltar que a escola que inicialmente foi colocada para esses povos como instrumento de negação da cultura indígena, passa, mesmo com limitações, a ser também responsável por permitir a esses povos reconhecimentos pelos direitos originários e por proporcionar a reafirmação de suas identidades frente ao processo de apagamento e extermínio cultural.

Para ser considerado Terena pela comunidade, o sujeito deve compartilhar as concepções de vida desse povo, principalmente de viver em coletividade e de estar ligado a um troco familiar de uma respectiva Terra Indígena. As práticas educativas tradicionais do povo Terena remetem a atitudes concretas e ocorrem pela observação e convívio em coletividade, sendo que todos da comunidade participam desse processo.

Percebemos que, nos dias atuais, os professores indígenas também são responsáveis por esse processo educativo. Esse papel vai além da educação escolar e, em vários momentos, observamos essas práticas no cotidiano escolar e a registramos nesta pesquisa. Atividades específicas - como gincana indígena, na qual esses estudantes produzem artesanatos para exposição, entrevistam os mais velhos, realizam brincadeiras e jogos culturais - promovem uma conexão entre a educação indígena e a educação escolar nessas comunidades. Mesmo com tempo limitado e com datas específicas, essas ações contribuem para que a escola possa ser aliada na luta indígena de fortalecimento da cultura e do reconhecimento dos seus saberes, dos seus modos de vidas e das suas concepções de mundo.

---

compreensão do sentido positivo da diferença com o grupo do “eu” e o grupo do “outro”, sendo o “eu” visto como uma visão única e o “outro” como engraçado, anormal, ridículo (AGUILERA URQUIZA, PEREIRA e PRADO, 2014, p. 11).

## CONCLUSÃO

Esta pesquisa traz interpretações de uma pesquisadora não indígena baseadas em observações do cotidiano de Aldeias e de escolas indígenas Terena. Não objetivamos criar uma Geografia Terena, mas, sim, refletirmos sobre a Geografia que é produzida e desenvolvida por esses povos em suas comunidades e que difere da Geografia desenvolvida pelas sociedades ocidentais e colonizadas pelo “mundo” ocidental. Assim, procuramos refletir sobre como essa Geografia Terena atravessa a escola indígena.

Trazemos observações sobre o modo de ser, de pensar e de organizar as escolas, próprio do povo Terena, que caracteriza suas imaginações geográficas e a produção de espacialidades em seus territórios. As narrativas tradicionais do povo Terena, as observações do cotidiano escolar e a participação em eventos organizados pelos indígenas trouxeram informações e experiências à nossa pesquisa e apontam para um constante conflito entre o pensamento indígena e as formas de reger e organizar suas comunidades e o pensamento colonizador.

Identificamos que a oralidade é central nas Aldeias abordadas nesta pesquisa. Sobre a centralidade da oralidade nas sociedades indígenas, trazemos uma citação ocorrida e registrada em uma peça de Teatro narrada em 2019, que, posteriormente, foi publicada no livro “Makunaimã: o mito através do tempo”, em comemoração aos noventa anos da obra “Makunáima”, de Mário de Andrade. Nessa peça teatral, são apresentadas as vozes e as visões de vários artistas indígenas de diferentes povos que destacam que as histórias indígenas são vivas, que se contam e recontam em diversos contextos, a serviço do viver comunitário. Só fazem sentido ali. As histórias são parte de uma cosmologia, de um pensamento acerca de si e de uma sociedade específica no mundo. Elas podem ser contadas para manter um grupo coeso, para ajudar em momentos difíceis de conflitos, para educar as crianças enquanto se lava roupa e para inspirar lutas. Cada história é contada de forma diferente para crianças, adultos, mulheres e homens. Cada uma é e tem a necessidade de ser maleável e não tem autor. Pode até ter narrador, um bom porta voz. Essas histórias não seguem a lógica ocidental, com começo, meio e fim. Elas vão e vem. Param no meio. Continuam depois. O livro, para eles, é algo totalmente exótico, uma sepultura de histórias atrofiadas que alguém está roubando por aí ao dizer que lhe pertence. O livro não é o destino natural de uma história indígena, porque não há autores. As histórias indígenas são narradas por diversos na tradição da oralidade, pois elas estão em constante movimento e são construídas a partir da coletividade de sujeitos (WAPICHANA; *et al*, 2019).

As considerações destacadas desses atores e autores indígenas se contrapõem à ideia da escrita ocidental, pois as narrativas indígenas específicas de cada povo estão baseadas em suas cosmovisões de sociedade, que rompem com as concepções de como os povos ocidentais e os colonizados por esse pensamento produzem conhecimento, organizam suas sociedades e entendem por educação, escolar ou não.

Como estamos tratando especificamente do povo Terena, identifica-se que a oralidade é essencial nessa cultura e fundamental na construção da identidade desse povo; a escrita que foi levada aos indígenas é algo que também tem se tornado central, que vem ganhando destaque na educação indígena e na educação escolar. Ressalta-se que esse povo tem como fator principal de educação a oralidade, as rodas de conversa, o diálogo, não dando tanta ênfase aos registros escritos. A escrita foi levada a esse povo, assimilada por essas comunidades e, atualmente, elas vêm desenvolvendo os registros de lutas, contos e narrativas, mas ainda há dificuldade na realização de registros escritos, pois não existe um autor ou criador dessas histórias, considerando que elas são de criação comunitária e passam por mudanças, como a própria sociedade Terena vem passando, desde a diáspora na região pantaneira até os dias atuais.

Outro fator marcante da Geografia produzida pelo povo Terena é a temporalidade, o tempo de tomar decisões, o tempo de aprendizado, o tempo de plantar e de colher, que seguem ritos próprios do povo Terena, diferenciando-se do tempo da sociedade colonizada ocidental. Essa temporalidade diferenciada para a tomada de decisões gera conflitos entre os Terena e os não Terena, pois, na sociedade ocidental ou colonizada, tudo é fluido, o tempo é lucro e renda e as decisões são rapidamente tomadas. Ao nos referirmos à temporalidade Terena, podemos ressaltar que culturalmente existe um compromisso do grupo de lideranças das Aldeias com a participação da comunidade nas tomadas de decisões. Independentemente do tempo que isso possa levar, existe a necessidade de toda a comunidade chegar a um consenso. É necessária a solidificação do pensamento comunitário em torno de um único ideal - seja a escola, seja uma ação em suas Aldeias - e essa temporalidade também se aplica à produção de conhecimento tradicional: é necessário o tempo de observação da natureza e o cuidado com a tradição.

Esse comportamento se contrapõe à sociedade colonial moderna ocidental, que tem como base a rapidez em sua estrutura. Isso gera conflitos entre culturas distintas, pois os Terena são incompreendidos pela cultura dominante. Muitas imposições são feitas por meio de políticas públicas às Aldeias sem os devidos aceite e tempo de compreensão pelos indígenas. Essa fronteira entre as diferentes culturas e a incompreensão dos diferentes padrões de comportamento e pensamento, além da não aceitação por parte do modelo ocidental de

sociedade de que outros povos têm formas e padrões culturais e de agir diferentes, gera, na sociedade brasileira, diversas formas de violência e conflitos.

Os Terena ressignificam o ensino escolar por meio de estratégias. É perceptível que existe, nos espaços escolares Terena e na educação escolar de uma forma geral, uma educação escolar não indígena com currículos rígidos, prazos, metas a serem cumpridas, relatórios e toda a burocracia que é marcante na atual escola brasileira. Na tentativa de contrapor parte desse modelo escolar, os Terena “criam” o que podemos aqui denominar de um currículo e de formas de educação escolar “clandestinas”, contrapondo os modelos ocidentalizados de educação. Assim, ressignificam, retomam, compreendem e transgridem as normas que desconsideram seus saberes e suas formas de pensamento e produção de conhecimento. A escola, para os Terena, tem a missão de transmitir valores e saberes tradicionais, além de desenvolver nos estudantes a identidade e o interesse pela luta de direito dos povos originários. A escola é potencializadora da resistência Terena.

Os Terena não estimulam a competitividade entre escolas e entre os estudantes. É visível o poder homogeneizador da instituição escolar, que tem de produzir espaços semelhantes, mas, ao mesmo tempo, promove um rompimento dessa instituição ocidental quando é vivenciada na Aldeia e organizada parcialmente pelos indígenas, pois os Terena pensam coletivamente e agem coletivamente. Nos cartazes expostos nas escolas, nas conversas com indígenas e nas respostas dos estudantes aos formulários, percebemos que há uma ideia forte estabelecida entre os Terena da escola como aliada na conquista de direitos, no fortalecimento da identidade e no combate ao preconceito contra os povos indígenas, não funcionando como lugar de ascensão social, no sentido capitalista.

Percebe-se que, em diversos momentos, os Terena se mostram alinhados às imposições escolares não indígenas, mas essa postura é uma forma de resistência desse povo, pois, no cotidiano, em suas comunidades, rompem, em diversos momentos, com as formas ocidentalizadas de educação escolar, agindo a partir de sua própria temporalidade e organizações. Muitas dessas estratégias não foram aqui expostas por solicitação dos próprios Terena, pois essa resistência os mantém como um grupo coeso e que compartilha ideais, propósitos e identidade cultural.

A ideia de que o povo Terena sempre foi pacífico frente às imposições estatais e também na retomada de seus territórios é parte das estratégias desse povo. Ressaltamos, por meio dos registros trazidos nesta pesquisa, que esse povo tem um longo histórico de lutas, negociações e resistência, que se estende desde os primeiros contatos com os colonizadores até os dias atuais, com as retomadas e a defesa da cultura, da ancestralidade e de seus direitos.

A Geografia Terena é produzida nas relações sociais que são estabelecidas nas Aldeias, e a ligação com o território não é apenas econômica como ocorre nas sociedades ocidentais. Como resistência às imposições coloniais, os Terena têm promovido sincretismo na religião, na linguagem e na organização escolar.

A observação da natureza, dos sinais enviados por seus elementos e dos animais; as interpretações desses sinais, do significado e das narrativas que têm cada lugar na Aldeia; e a sabedoria dos mais velhos e a passagem desses conhecimentos são possíveis nas relações estabelecidas com o território tradicional. Assim, esses elementos compõem as imaginações geográficas Terena, sua Geografia.

Os Terena têm o modo de vida regido pela natureza e, para isso, necessitam do território. É uma sociedade que tem lutado para estar e viver em seus territórios, pois somente nesse lugar os Terena podem vivenciar a temporalidade e a ancestralidade Terena. A relação com a terra é um direito à vida e não uma relação de propriedade; é uma relação afetiva, uma função de sobrevivência, de fazer parte da terra, não uma função social de produção. Nesse território, travam uma luta para o não apagamento da ancestralidade e do jeito de ser. A cultura Terena passa por mudanças e permanências no espaço e no tempo da Aldeia, mas esse é um povo resiliente, que resiste às dificuldades e ao preconceito, porquanto a relação com a terra molda a identidade terena e não há como manter a tradição e identidade sem o território.

Nessa visão de luta, quando apontamos para as atividades escolares desenvolvidas pelos Terena, para a elaboração de livros que tratam de suas cosmovisões e que trazem para a alfabetização na língua materna elementos do cotidiano e da cultura desse povo, podemos afirmar que a escola indígena e o ensino escolar são uma alternativa de resistência, pois, quando a escola é organizada e gerida pelos indígenas ou por não indígenas entendedores das particularidades desse povo, as práticas diárias são em defesa da cultura, da ancestralidade, da cosmovisões e do fortalecimento de suas identidades. Assim, possibilita-se a construção de outros pensamentos, além do colonialismo estabelecido nos espaços escolares, e a escola passa a construir pensamentos que consideram outros modos de vida e de pensar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACÇOLINI, Grazielle. **Protestantismo à moda Terena**. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2015.
- AGUILERA URQUIZA, Antonio Hilário; NASCIMENTO, Adir Casaro. Rede de saberes: políticas de ação afirmativa no ensino superior para indígenas no Mato Grosso do Sul. **FLACSO**. Rio de Janeiro, 2013.
- AGUILERA URQUIZA, Antonio Hilário; PRADO, José Henrique. **Culturas e história dos povos indígenas: diversidade sociocultural, relações interétnicas e os povos indígenas**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2014.
- ALCÂNTARA, Liliane Cristine Schleme; SAMPAIO, Carlos Alberto Cioce. Bem Viver: uma perspectiva (des)colonial das comunidades indígenas. *Rev. Rupturas* n.7, v.2, Costa Rica, 2017.
- ALMEIDA, Edielso Manoel Mendes. **Educação escolar indígena: um estudo do diálogo entre os saberes indígenas e o conhecimento escolar no currículo em ação nas escolas indígenas**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais: Antropologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). São Paulo, 2019, 165 p.
- ALTENFELDER, Fernando Silva. Mudança cultural dos Terena. In: **Revista do Museu Paulista**. Nova Série. Vol. III. São Paulo, 1949.
- AMADO, Luiz Henrique Eloy. **Poké'ixa ûti o território indígena como direito fundamental para o etnodesenvolvimento local**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) – UCDB, Campo Grande, 2014.
- AMADO, Luiz Henrique Eloy. **Vukápanavo o despertar do povo terena para os seus direitos: movimento indígena e confronto político**. Tese (Doutorado em Antropologia Social). UFRJ, Rio de Janeiro, 2019. 241f.
- ASSEMBLEIA TERENA. Carta de Ipegue: documento final da 13a Assembleia Terena. Aldeia Ipegue, Aquidauana/MS, 2019.
- AZANHA, Gilberto. Resumo do relatório circunstanciado de identificação e delimitação da terra indígena Taunay-Ipegue. In: Processo FUNAI/BSB nº. 0289/85. Brasília, FUNAI. Publicado no Diário Oficial da União de 13/08/2004, Seção 1, p. 42, 2004. 13 p.
- AZANHA, Gilberto. As Terras Indígenas Terena no Mato Grosso do Sul. **Revista de Estudos e Pesquisas**, FUNAI, Brasília, v.2, n.1, p.61-111, 2005.
- AZIBEIRO, Nadir Esperanca; FLEURI, Reinaldo Matias. Paradigmas Interculturais Emergentes na Educação Popular. In. DANTAS, Sylvia Duarte (org.). **Diálogos Interculturais: Reflexões Interdisciplinares e Intervenções Psicossociais**. Instituto de Estudos Avançados: USP, São Paulo, 2012.
- BALDUS, Herbert. Lendas dos índios Tereno. **Revista do Museu Paulista**, Nova Série, IV, São Paulo 1950.

BALTAZAR, Paulo. **O Processo Decisório dos Terena**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - PUC/SP, 2010.

BANIWA, Gersem. Educação escolar indígena no Brasil: avanços, limites e novas perspectivas. 36ª Reunião Nacional da ANPED – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO.

BASQUES, Messias. Aldeinha: a margem esquerda do Rio Aquidauana. Rev. **Sociologia & Antropologia**, Rio de Janeiro, v.08 n. 03: 913 – 942, set.– dez., 2018.

BASQUES, Messias. Claude Lévi-Strauss e o mito da mitologia. Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 27, n. 79, p. 209-212, 2012.

BATISTOTI, Aleida Fontoura; LATOSINSKI, Karina Trevisan. O indígena e a cidade: panorama das Aldeias urbanas de Campo Grande/ MS In: **RUA [online]**. Volume 25, número 1 – p. 329-355, 2019.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MEDEIROS, Juliana Schneider. História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 30, nº 60, p. 55-75 – 2010.

BITTENCOURT, Circe Maria; LADEIRA, Maria Elisa. **A história do povo Terena**. Brasília: MEC, 2000.

BONIN, Iara. Encarte Pedagógico X: O Bem Viver Indígena e o futuro da humanidade. **Jornal Poratim**, n.381, 2015.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. O Governo Brasileiro e a Educação Escolar Indígena 1995/1998. MEC/SEF/DPEF/CGAEI. Brasília, 1998.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Brasília: SEF/MEC, 1998.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, 2010.

CARVALHO, Janete Magalhães. Macro/micropolítica, cotidiano escolar e constituição de um corpo coletivo em devir. **ETD- Educação Temática Digital**. Campinas/SP, v.21 n.1, p.47-62, 2019.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **O Processo de Assimilação dos Terena**. Museu Nacional. Rio de Janeiro, 1960.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **Urbanização e tribalismo. A integração dos índios Terena numa sociedade de classes**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **Do Índio ao Bugre: O processo de assimilação dos Terena**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

CHAMORRO, Graciela e COMBÈS, Isabelle. **Povos indígenas em Mato Grosso do Sul: história, cultura e transformações sociais**. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2015.

CIARAMELLO, Patrícia Regina. Escolarização indígena, cultura e educação. **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 41, p. 109-125, 2014.

CIMI, Conselho Indigenista Missionário. Os Terena, indígenas conhecidos como povo agricultor, também lutam por terra para plantar no Mato Grosso do Sul. Assessoria de Imprensa, 2005.

DECRETO nº 6.861, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais e dá outras providências.

DOMINGO, Sandra Ventura; MARIA, Elisangela Castedo. Análise do comportamento socioambiental terena por meio de marcadores espaço-temporais: uma contribuição para a conservação da cultura. **INTERAÇÕES**, Campo Grande, MS, v. 18, n. 1, p. 59-73, 2017.

EMILIANO, Darci. A Educação Ambiental no IFRS : estratégias ecosófica para construir os dispositivos de ingresso, permanência e êxito dos estudantes indígenas. Tese (Doutorado em Educação Ambiental. FURG, Rio Grande, RS, 2020.

FERREIRA, Andrey Cordeiro. Tutela e Resistência Indígena: Etnografia e história das relações de poder entre os Terena e o Estado brasileiro. Tese PPGAS/MN-UFRJ. 2007.

FERREIRA, Andrey Cordeiro. Conquista colonial, resistência indígena e formação do Estado-Nacional: os índios Guaicuru e Guana no Mato Grosso dos séculos XVIII-XIX. **Revista de antropologia**, São Paulo, USP, 2009, v. 52 nº 1, p. 97-136.

FLEURI, Reinaldo Matias. Desafios epistemológicos emergentes na relação intercultural. Série-Estudos - **Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**. Campo Grande/MS, 2009.

FLEURI, Reinaldo Matias. Interculturalidade, identidade e decolonialidade: desafios políticos e educacionais. Série-Estudos - **Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**: Campo Grande, MS, n. 37, p. 89-106, 2014.

FIALHO, Celma Francelino. **O percurso histórico da língua e cultura terena na Aldeia Ipegue/Aquidauana/MS**. Dissertação (Mestrado em Educação). UCDB, Campo Grande/MS, 2010. 85f.

FIGUEIREDO, Maioque Rodrigues. **O protagonismo dos professores Terena da Aldeia Tereré - Terra Buriti - Sidrolândia (MS): na construção do bem viver comunitário**. Dissertação (Mestrado em Educação). UCDB, Campo Grande, 2017.

GOETTERT, Jones Dari. Processo Civilizador, fronteiras e figurações estabelecidos/outsideers. In. SARAT, Magda; SANTOS, Reinaldo. (Org). **Sobre processos civilizadores: diálogos com Norbert Elias**. Dourados. Ed: UFGD, 2012. p. 219-243.

HAESBAERT, R. Dês-territorialização e identidade: a rede gaúcha no nordeste. Niterói: **EDUFF**. 1997.

HAESBAERT, R. **O Mito da desterritorialização: do fim dos territórios à multiterritorialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 6 ed. 2011.

HAESBAERT, Rogério. **Viver no limite: território e multi/transterritorialidade em tempos de in-segurança e contenção**. Rio de Janeiro (RJ): Bertrand, 2014.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. 8° ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

JESUS, Naine Terena. **Kohixoti-kipaé, a Dança da Ema: memória, resistência e cotidiano Terena**. Dissertação (Mestrado em Arte) - Universidade de Brasília, Brasília. 2007.

JESUS, Naine Terena. Das narrativas do cineclube em Cáceres às narrativas da escola indígena Lutuma Dias: a educação escolar indígena diferenciada. **Cadernos de Pesquisa**. São Luís, v. 24, n. 3, p.141-152, 2017.

JORDÃO, Miguel. **Projetos Agrícolas, Economia Indígena e Assistência Técnica: da Assimilação à Política de Ater Indígena e Participação**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/RJ, 2014. 151f.

KAMBEBA, Márcia Wayna. **O lugar do saber**. Série saberes tradicionais – vol. 1. São Leopoldo: Casa Leiria, 2020.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, Ailton. **O amanhã não está à venda**. Companhia das Letras, 2020.

LADEIRA, Maria Elisa. O uso da Língua Terena segundo uma análise MACRO sociolinguística. ANPOCS/1999.

LADEIRA, Maria Elisa. Língua e História- Análise Sociolinguística em um Grupo Terena. Tese (Doutorado em semiótica e linguística geral). São Paulo: USP. Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, 2001.

LIMA, Eliane Gonçalves. A pedagogia terena e a criança do PIN Nioaque: as relações entre família, comunidade e escola. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco – UCDB. Campo Grande/MS.

LOIOLA, Sérgio Almeida. Do espaço e tempo ao espaço-tempo: dimensões e marcas. **Geografia, Associação de Geografia Teorética – AGETEO**, Rio Claro, v. 35, n. 1, p. 5-20, 2010.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. A língua da escola: alienante ou emancipadora? In: LARROSA, Jorge (org.). **Elogio da escola**. Tradução de Fernando Coelho. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 19-40.

MASSEY, Doreen. **Pelo Espaço: uma nova política da espacialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MASSEY, Doreen. A mente geográfica. **GEOgraphia**, Niterói, vol. 19, n. 40, 2017.

MAURO, Victor Ferri. Participação de indígenas Terena na resistência à emancipação da tutela durante a ditadura militar. **Tellus**, Campo Grande, MS, n. 40, p. 73-102, 2019.

MELIÀ, Bartomeu. **Educação Indígena e alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.

MELIÀ, Bartomeu. Educação Indígena na escola. *Caderno Cedes*, ano XIX, n. 49, 1999.

MEIRA, Francieli de Oliveira, BALTAZAR, Paulo. Os saberes tradicionais e a Geografia terena na educação escolar indígena. *Anais do XIV ENANPEGE*. Campina Grande/PB: Realize Editora, 2021.

MIRANDA, Claudionor do Carmo. Territorialidades e práticas agrícolas: premissas para o desenvolvimento local em comunidades Terena de MS. Dissertação (mestrado). Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Programa de pós-graduação em desenvolvimento local, Campo Grande/MS, 2006.

MIRANDA, Claudionor do Carmo. Terra Indígena Nioaque: processo de formação sociopolítica, divisão da Aldeia Água Branca e os momentos históricos vividos por este povo ao longo dos anos. **INTERAÇÕES**, Revista Internacional de Desenvolvimento Local. Vol. 8, N. 2, p. 243-249, 2007.

MONDARDO, Marcos. **Tekoha: Lutas Indígenas pelo Território**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2019.

MOTA, Juliana Grasiéli Bueno; GOETTERT, Jones Dari. Geografias indígenas em Mato Grosso do Sul. **Revista Nera**. Dossiê Geografias indígenas no/do Mato Grosso do Sul, n. 52. Presidente Prudente/SP, Unesp, 2020.

MOURA, Noemia dos Santos Pereira. **O processo de terenização do cristianismo na terra indígena Taunay/Ipegue no século XX**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

MOURA, Noêmia dos Santos Pereira. Relatório antropológico da Inspeção Judicial em áreas das fazendas Ouro Preto, Cristalina e Ipanema, e na comunidade indígena (Aldeia) Taunay-Ipegue, em Aquidauana, Mato Grosso do Sul, Brasil, 2012.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indigenista brasileiro (1970-1990)**. 1. Ed. São Paulo: Paulinas, 2012.

MUNDURUKU, Daniel. **Memórias de índio: uma quase autobiografia**. Porto Alegre: Edelbra, 2016.

MUSSI, Vanderléia Paes Leite. As estratégias de inserção dos índios Terena: da Aldeia ao espaço urbano (1990-2005). Tese (doutorado em história) - Universidade Estadual Paulista/UNESP, 2006. 332f.

NDLOVU, Morgan. Por que saberes indígenas no século XXI? Uma guinada decolonial. **Revista Epistemologias do sul**. Foz do Iguaçu/PR, v.1, n. 1, p. 127-144, 2017.

OLIVEIRA, Jorge Eremites de; PEREIRA, Levi Marques. Terra indígena Buriti: perícia antropológica, arqueológica e histórica sobre uma terra terena na Serra de Maracaju, Mato Grosso do Sul. Dourados: UFGD, 2012.

ORTIZ, Marisa Serrano. **Valorização dos saberes astronômicos de uma Aldeia indígena terena no estado de São Paulo**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista/UNESP, 2014. 101f.

PEREIRA, Evelin Tatiane da Silva; nascimento, Elisangela Castedo Maria. Mapeamento da língua terena na Aldeia Aldeinha município de Anastácio/MS. **INTERAÇÕES**, Campo Grande, v. 14, n. 2, p. 297-306, jul./dez. 2013.

PEREIRA, Levi Marques. **Os Terena de Buriti: formas organizacionais, territorialização e representação da identidade étnica**. Dourados, MS: Editora UFGD, 2009.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Escola Estadual Indígena Guilhermina da Silva**. 2020, Anastácio, MS.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Professor Domingos Verissimo Marcos -Mihin**. 2020, Aquidauana, MS.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Escola Municipal Indígena Professor Eugênio de Souza**. 2020, Nioaque, MS.

PUREZA, Marcelo Gaudêncio Brito. O território etnoeducacional como horizonte para a educação escolar das comunidades da terra indígena Mãe Maria – PA. Tese (Doutorado em Geografia). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo – USP, 2021.

QUIJANO, Aníbal. “Bien Vivir”: Entre el “desarrollo” y la des/colonialidad del poder. **Viento Sur**, n. 122, 2012.

SEBASTIÃO, Lindomar Lili. **O protagonismo das seno têrenoe – mulheres terena**. Tese (Doutorado em ciências sociais) - PUC, São Paulo/SP. 2018. 259 f.

SCHWARCS, L. M. Imagina é difícil (porém necessário) [Apresentação]. In: ANDERSON, B. **Comunidades imaginadas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008, p. 9-17.

SANTOS, Douglas. O que é Geografia? São Paulo: Inédito, 2007.

SANTOS, Anderson de Souza; AMADO, Luiz Henrique Eloy e PASCA, Dan. “É muita terra pra pouco índio”? Ou muita terra na mão de poucos? Conflitos fundiários no Mato Grosso do Sul. Trabalho publicado pelo **Instituto Socioambiental**, 2021.

SOUZA, Regina Maria; CARVALHO, Alexandre Filordi. O que ou quem eu sou, afinal de contas? Sou brasileiro ou uruguaio, professor? **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 3 (63), p. 97-115, set./dez. 2010.

SOUZA, Sandra Cristina. Mitologia e representações sobre a imagem da natureza pantaneira pela população indígena terena. In: VI Seminário Internacional Fronteiras étnico-culturais e fronteiras da exclusão, Campo Grande/MS, 2014.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola indígena: Novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: LOPES, Aracy Silva; LEAL, Mariana Kawal Ferreira (Org.). **Antropologia, história e educação: A questão indígena e a escola**. 2ª ed., pp. 44-70. São Paulo: Global, 2001.

TIAGO, Gilson. KIXOVOKU HÔMO TERENOE: Um estudo antropológico sobre o jeito Terena de se pinta. Trabalho apresentando na 31ª Reunião Brasileira de Antropologia. Brasília/DF, 2018. <https://www.31rba.abant.org.br/site/capa>.

VANHULST, Julien; BELING, Adrian. *Buen Vivir: emergent discourse within or beyond sustainable development*. Elsevier, *Ecological Economics*, 2014, n. 101, p. 54-63.

VILARIM, Paulo Roberto; MARTINS, Décio Ruivo; RODRIGUES, Sérgio Paulo Jorge; OLIVEIRA, Jorge Eremites de. O papel dos anciãos na preservação e divulgação do etnoconhecimento Terena em escolas indígenas no estado de Mato Grosso do Sul. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 30, n. 2, p. 227-243, mai. 2022. ISSN 1982-9949.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **A Inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia**. São Paulo. Ed. Cosac & Naify, 2002.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Conferência (2017). Disponível em: <https://www.ufmg.br/90anos/viveiros-de-castro-sociedades-tradicionais-podem-servir-de-exemplo/>.

XIMENES, Lenir Gomes. **A retomada terena em Mato Grosso do Sul: oscilação pendular entre os tempos e espaços da acomodação em reservas, promoção da invisibilidade étnica e despertar guerreiro**. Tese (Doutorado em história) – UFGD, Dourados, 2017. 289f.

XIMENES, Lenir Gomes; PEREIRA, Levi Marques. O território terena: da expropriação e formação das reservas ao movimento das Retomadas. Dossiê - Remoções forçadas de grupos indígenas no Brasil republicano. DOI: 10.5433/2176-6665.2017v22n2p24.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções tensões e propostas**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2013.

WAPICHANA, Cristiano. et al. **Makunaimã: O mito através do tempo**. Ed. Elefante, 2019.

## APÊNDICES

### APÊNDICE I: FORMULÁRIOS UTILIZADOS NAS PESQUISAS COM OS ESTUDANTES DAS ALDEIAS BANANAL E BREJÃO

Este questionário é referente a uma pesquisa de Pós-graduação de Geografia, realizada na Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD.

Obrigada pela sua colaboração.

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Série: \_\_\_\_\_

- 1) Você fala a língua terena? ( ) Sim. ( ) Não.
- 2) O que a escola significa para você?
- 3) Você se identifica como indígena? ( ) Sim. ( ) Não.
- 4) Você já sofreu algum tipo de preconceito por ser indígena? ( ) Sim. ( ) Não.

#### **Em relação a cultura.**

- 5) Você sempre conversa com os mais velhos da Aldeia em relação às tradições do dos Terena?
- 6) Você conhece e participa da arte e da dança?
- 7) Sua pretensão é fazer um curso universitário ou profissionalizante?
- 8) Você prefere professores, coordenadores e diretores.  
( ) Indígenas. ( ) Não indígenas. ( ) Indígenas e não indígenas  
Por quê?
- 9) O que significa a Geografia para você (levando em consideração os estudos da disciplina na escola)?
- 10) Elabore um texto destacando a importância da escola indígena em sua vida e para a comunidade da Aldeia onde você mora. É importante que os membros da família opinem neste texto.

## APÊNDICE II: FORMULÁRIOS UTILIZADOS NA PESQUISA COM OS ESTUDANTES DA ALDEIA ALDEINHA

QUESTIONÁRIO – ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA GUILHERMINA DA SILVA

Este questionário é referente a uma pesquisa de Pós-graduação de Geografia, realizada na Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD.

Obrigada pela sua colaboração.

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Série: \_\_\_\_\_

- 1) Você fala a língua terena? ( )Sim. ( )Não.
- 2) O que a escola significa para você?
- 3) Você se identifica como indígena? ( )Sim. ( )Não.
- 4) Você já sofreu algum tipo de preconceito por ser indígena? ( )Sim. ( )Não.
- 5) Você já sofreu algum preconceito aqui no município de Anastácio por estudar em escola indígena? ( )Sim. ( )Não.

Pode descrever?

- 6) Quando terminar o nono ano, que estudar o Ensino Médio em uma escola indígena?  
( )Sim.  
( )Não.

Justifique.

### **Em relação a cultura.**

- 7) Você sempre conversa com os mais velhos da Aldeia em relação às tradições do dos Terena?
- 8) Você conhece e participa da arte e da dança Terena?
- 9) Sua pretensão é fazer um curso universitário ou profissionalizante?
- 10) Você prefere professores, coordenadores e diretores.  
( )Indígenas. ( )Não indígenas. ( )Indígenas e não indígenas

Por quê?

### **APÊNDICE III: QUESTIONÁRIOS UTILIZADOS NAS PESQUISAS COM OS PROFESSORES E DIRETORES**

#### QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES E DIRETORES (AS)

Este questionário é referente a uma pesquisa de Pós-graduação de Geografia, realizada na Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD.

Obrigada pela sua colaboração.

1. Qual sua formação? Que disciplina ministra? A quanto tempo trabalha na escola indígena?
2. Quais são as particularidades da escola indígena?
3. Quais experiências que você considerada bem sucedida em sua prática cotidiana com os alunos na escola indígena?
4. Quais experiências que você considerada mal sucedida em sua prática cotidiana com os alunos na escola indígena?
5. Quais as principais dificuldades encontradas em seu trabalho na escola indígena?
6. Há adaptações do currículo do PPP de sua escola específico para a escola indígena?
7. Existe práticas (algo) especificamente voltado para a realidade indígena?
8. Falta alguma coisa na escola? Em termos de infraestrutura, funcionários e projetos? Cite-os?
9. Como você vê essa escola na Aldeia, qual é o papel dela, como você sente que as pessoas concebem/percebem essa escola?
10. Ao seu ver se estabelece na escola indígena um diálogo entre o conhecimento científico e o conhecimento tradicional indígena? Qual seria a natureza desse diálogo?

## APÊNDICE IV: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa sobre a “Educação Escolar Indígena” sob a responsabilidade da doutoranda Francieli de Oliveira Meira e da professora Flaviana Gasparotti Nunes, do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Grande Dourados, endereço Rodovia Dourados-Itaum, Km 12, Caixa Postal 533- CEP 79.804-970 - Dourados- MS- Brasil - Telefone: (67) 3410-2270.

Dados do (a) Participante:

Nome: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_

CPF: \_\_\_\_\_

Considerando, que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, e declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via desse documento.

Local e data: \_\_\_\_\_

Assinatura do Participante da pesquisa: \_\_\_\_\_

Assinatura da Pesquisadora: \_\_\_\_\_

Esta pesquisa será realizada devido à importância e necessidade de levantamento de informações sobre o Ensino de Geografia e a Educação Escolar Indígena específica, diferenciada e intercultural no estado de Mato Grosso do Sul, contribuindo para reflexões em torno das conquistas indígenas de ter o direito de uma educação escolar diferenciada, garantida pela Constituição Federal do Brasil de 1988 que dá aos povos indígenas o direito de utilizar sua língua e seus próprios métodos de aprendizagem de ensinar seus costumes, crenças e tradições bem como perpetuar formas particulares de organização social. O procedimento consistirá na aplicação de questionário através de entrevistas (perguntas feitas pelo entrevistador de modo a obter informação necessária por parte do entrevistado). Você tem direito de não responder às

questões que possam ocasionar constrangimentos de qualquer natureza. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. Ao longo de todo o estudo, antes, durante e após a pesquisa você poderá pedir esclarecimentos sobre a metodologia e os resultados obtidos. Os riscos quanto à sua participação na pesquisa relacionam-se a possíveis constrangimentos ao responder o questionário. Se você não se sentir confortável com esta situação, poderá desistir de participar da pesquisa. Com os resultados da pesquisa, espera-se contribuir, a partir das experiências presentes nas escolas indígenas pesquisadas e no Ensino de Geografia para as reflexões em torno de uma Educação Escolar Indígena específica, diferenciada e intercultural. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sobre sua participação, agora ou a qualquer momento. O consentimento para participação na pesquisa será obtido pela pesquisadora responsável em local e horário por você estabelecidos. Os resultados da pesquisa serão divulgados e publicados, mas sua identidade será mantida em sigilo.

**Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da minha participação na pesquisa e concordo com minha participação.**

Local e data: \_\_\_\_\_

Assinatura do Participante da pesquisa: \_\_\_\_\_

Assinatura da Pesquisadora: \_\_\_\_\_

## ANEXOS

### ANEXO I: FOTOGRAFIAS DA PESQUISA

**Anexo I.a:** Lançamento dos livros “Saberes indígenas”, na Aldeia Bananal



**Fonte:** MEIRA, F. O. (2019).

**Anexo I.b:** Alunos da Aldeia Bananal apresentando a dança da Ema, no Primeiro Seminário da Língua Terena



**Fonte:** MEIRA, F. O. (2019).

**Anexo I.c:** Jogos Indígenas na Aldeia Brejão

**Fonte:** Arquivo da escola Municipal Indígena Professor Eugenio de Souza, 2019.

**Anexo I.d:** Alunas da Escola Municipal Indígena Professor Eugenio de Souza e EEI de EM Angelina Vicente ensaindo a dança na Aldeia Brejão

**Fonte:** Arquivo da escola Municipal Indígena Professor Eugenio de Souza (2019).

**Anexo I.e:** Alunos da Aldeinha produzindo um livro ilustrado com poesias



Fonte: Jornal Campo Grande News (2020).

**Anexo I.f:** Estudantes da Aldeia Bananal respondendo aos formulários da pesquisa



Fonte: MEIRA, F. O. (2019).

## ANEXO II: FOLDERS DE DIVULGAÇÃO E LIVROS ELABORADOS PELOS TERENA POR MEIO DA AÇÃO SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA – UFMS



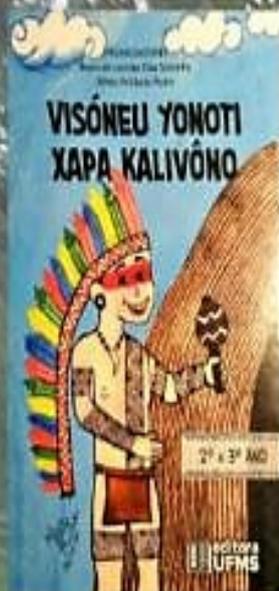
Fonte: Núcleo Saberes Indígenas – UFMS.



Fonte: Núcleo Saberes Indígenas – UFMS.

# Lançamento

Organizado por professores da Terra Indígena  
Cachoeirinha



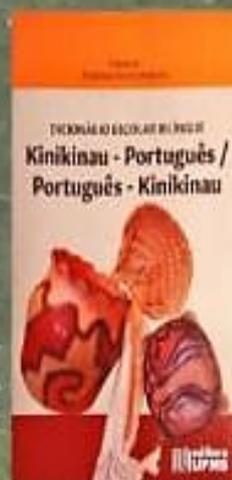
## Visóneu Yonoti Xapa Kalivôno

Aldeia Cachoeirinha

## Dicionário Escolar Bilingue

## Kinikinau

Aldeia Mãe Terra



**27** | Novembro  
**10 horas**

Local: Aldeia Cachoeirinha  
Miranda/MS

Ação Saberes Indígenas na Escola/Rede MS



Fonte: Núcleo Saberes Indígenas – UFMS.

# Lançamento

## Textos e Atividades em Língua Terena 1º e 2º Ano

Organizado por professores da Terra Indígena  
Taunay Ipêgue - Aldeia Bananal

# 26

Novembro  
19 h e 30 min

Local: Aldeia Bananal  
Aquidauana/MS

Ação Saberes Indígenas na Escola/Rede MS

UFMS

saberes indígenas na escola

Fonte: Núcleo Saberes Indígenas – UFMS.

*Lançamento*

**Coletânea  
Atividades em Língua  
Escrita Terena**

Organizado por professores da Terra Indígena  
Cachoeirinha e Taunay Ipegue

**20 | Dezembro**  
**10 horas**

**Local: Aldeia Aldeinha  
Anastácio/MS**

*Ação Saberes Indígenas na Escola/Rede MS*

**UFMS**

saberes  
indígenas  
na escola

The poster features a green background with a dense forest of trees. On the left, there are images of the book covers. The main text is in white and green, providing details about the book launch event. Logos for UFMS and the 'Saberes Indígenas na Escola' project are located at the bottom.

Fonte: Núcleo Saberes Indígenas – UFMS.

*Lançamento*

**Coletânea  
Atividades em Língua  
Escrita Terena**

Organizado por professores da Terra Indígena  
Cachoeirinha e Taunay Ipegue

**21** | **Dezembro**  
**10 horas**

**Local: Aldeia Brejão  
Nioaque/MS**

*Ação Saberes Indígenas na Escola/Rede MS*

**UFMS**

saberes  
indígenas  
na escola

The poster features a vibrant green background with a dense forest scene. At the top, the word 'Lançamento' is written in a white, elegant script. Below it, the title 'Coletânea Atividades em Língua Escrita Terena' is presented in bold, white, sans-serif font. To the right, the organizers are listed: 'Organizado por professores da Terra Indígena Cachoeirinha e Taunay Ipegue'. The central focus is the date and time: '21 | Dezembro' and '10 horas', with the number '21' being significantly larger. Below this, the location 'Local: Aldeia Brejão Nioaque/MS' is clearly stated. On the left side, there are three book covers from the collection, each featuring a stylized tree illustration. At the bottom, the text 'Ação Saberes Indígenas na Escola/Rede MS' is written in a smaller font. To the right of this text are two logos: the UFMS logo (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul) and the 'saberes indígenas na escola' logo, which includes an icon of an open book.

Fonte: Núcleo Saberes Indígenas – UFMS.

## ANEXO III: DOCUMENTO FINAL DA 8ª GRANDE ASSEMBLEIA DO POVO TERENA

30/01/2023 10:31

"Nossa decisão é retomar até o último metro quadrado de terra tradicional", diz carta da 8ª Grande Assembleia Terena | Cimi

### **Grande Assembleia do Povo Terena – HanaitiHo'únevoTêrenoe**

Aldeia Água Branca – Terra Indígena Nioaque

De 21 a 24 de março de 2016

Nós, lideranças indígenas de Mato Grosso do Sul, reunidos na Grande Assembleia do Povo Terena, juntamente com representantes da AtyGuassu Guarani Kaiowá, Ofaié, Kinikinau, Atikum e Guajajara, reafirmamos nosso compromisso de continuar lutando pelo viver dos povos indígenas e pela demarcação de nossos territórios tradicionais.

Nós povos indígenas defendemos o Estado democrático de direito e exigimos o respeito aos nossos direitos conquistados. Repudiamos todas as violações contra os nossos direitos cometidos pelo Estado brasileiro.

Nossa "Mãe Terra" deve ser preservada para a garantia da existência das futuras gerações. O Estado brasileiro está em dívida com os povos indígenas originários desta terra. É a partir de nosso território que poderemos conquistar uma educação específica e diferenciada que contemple nossa cosmovisão e modo de ser e entender o mundo. Somente através de nosso território que iremos promover a saúde de nossas comunidades indígenas.

Defendemos a retomada como o único instrumento de buscar nosso território diante da sistemática morosidade no reconhecimento de nossos territórios tradicionais. Nos últimos quatro anos recuperamos mais de trinta mil hectares de terra. Espaços que antes serviam ao agronegócio e hoje está nas mãos de nossas comunidades.

Chegamos a nossa oitava grande assembleia firmes e fortes!

Denunciamos as práticas estatais adotadas pelo Governo do Estado de Mato Grosso do Sul que através de sua Subsecretaria de Políticas Públicas para os povos indígenas têm causado divisão no movimento e nas comunidades indígenas, extrapolando suas atribuições legais. Já denunciamos este fato a ONU.

Não iremos admitir interferências políticas e estatais em nossa organização tradicional.

Repudiamos a Comissão Parlamentar de Inquérito do Conselho Indigenista Missionário – CPI DO CIMI, na pessoa de sua presidenta deputada Mara Caseiro e seu relator deputado Paulo Corrêa. Estes deputados têm protagonizados atos de extrema ilegalidade, transformando um procedimento regido por normas constitucionais em verdadeiro Tribunal da Inquisição. Desrespeitam nossas lideranças e tentam a todo custo incriminar nossa organização tradicional e aliados de nossa causa.

Por isso, diante de tamanha perseguição vamos intensificar nossa luta, para demonstrar que nós povos indígenas não somos manipulados por CIMI ou qualquer outra ONG.

Nós tomamos nossas decisões!

30/01/2023 10:31

"Nossa decisão é retomar até o último metro quadrado de terra tradicional", diz carta da 8ª Grande Assembleia Terena | Cimi

Nossa decisão é retomar, retomar e retomar até o último metro quadrado de terra que nos foi roubado pelos fazendeiros com a conivência do Estado brasileiro.

Encaminhamentos:

Clamamos urgentemente pela mudança na saúde indígena de nosso estado, que mesmo tendo um patricio indígena na gestão do DSEI/MS, nossa saúde está um caos, a desassistência é geral e as áreas de retomadas não estão sendo atendidas pela SESAI;

Repudiamos a fala do senhor Hilário Silva Kadiwéu que alegou na CPI DO GENOCÍDIO que os Kaiowá e Guarani trabalha nas lavouras de tráfico. Isso demonstra profundo desconhecimento da situação do nosso povo. Repudiamos também a fala do senhor Hilário Kadiwéu quando afirmou que a SESAI não atende as áreas de retomadas porque nós indígenas somos violentos, não aceitamos esse tipo de discurso flagrantemente violador de nossos direitos;

Reafirmamos nosso apoio ao nome de Lindomar Terena para ocupar o cargo de gestor do DSEI/MS, como indicado do Conselho do Povo Terena e Aty Guassu Kaiowá Guarani;

Fica decidido que atendendo solicitação dos professores indígenas, os caciques e lideranças irão apoiar os professores em suas demandas, participando ativamente das reuniões;

Fica decidido que o Conselho do Povo Terena e Conselho Aty Guassu Kaiowá Guarani irá intensificar a luta pela terra, promovendo intensa mobilização;

Fica decidido que o Conselho do Povo Terena irá participar de todas as mobilizações organizadas pela APIB em Brasília para manifestar repúdio em relação a tramitação da PEC 215, PL 1.610, PL 227, Portaria 303 da AGU e julgamentos no STF a respeito das terras indígenas;

Fica decidido que o Conselho do Povo Terena irá trabalhar em conjunto com a Defensoria Pública de Mato Grosso do Sul, no sentido de construir um instrumento que vise melhorar o atendimento das comunidades indígenas e promover o acesso à justiça;

Fica decidido que o Conselho do Povo Terena irá trabalhar em conjunto com a Associação Brasileira de Antropologia – ABA, para garantir o reconhecimento e o respeito aos direitos dos povos indígenas sobre seus territórios e a constante busca pelo Bem Viver;

Foram eleitos nossos representantes da CNPI na seguinte forma: CONSELHO TERENA, sendo titular Cacique CÉLIO FIALHO, primeiro suplente VALCÉLIO FIGUEIREDO e segundo suplente CLAUDIONOR MIRANDA; ATY GUASSU, sendo titular ELIZEU LOPES, primeira suplente LEILA ROCHA e segunda suplente ROSELI AQUINO; representante do povo Kadiwéu Cacique JOEL VERGÍLIO PIRES e representante do povo Kinikinau Cacique CRIZANTI ROBERTO. Nesta forma ficou decidido.

Fica decidido que a Comissão da Juventude Terena irá organizar o 4º Encontro de Jovens Terena em setembro de 2016, na Terra Indígena Nioaque, Mato Grosso do Sul;

Fica decidido que a IX Assembleia do Povo Terena será realizado na Aldeia Bananal, Terra Indígena Taunay-Ipegue, em novembro de 2016.

30/01/2023 10:31 "Nossa decisão é retomar até o último metro quadrado de terra tradicional", diz carta da 8ª Grande Assembleia Terena | Cimi  
Povo Terena,

**Povo que se levanta!**

Fonte: Conselho do Povo Terena e Assessoria de Comunicação - Cimi

## ANEXO IV: CARTA DE IPEGUE - DOCUMENTO FINAL DA 13ª ASSEMBLEIA TERENA

04/01/2023 21:20

Carta de Ipegue: documento final da 13ª Assembleia Terena | APIB

### Carta de Ipegue: documento final da 13ª Assembleia Terena

15/maio/2019



“ [...] antigamente, quando puxará falava, tínhamos que ficar quietinhos, pois quem retruca o trovão? Mas hoje não! Puxará falou, nós respondemos a altura, seja no Congresso Nacional, no Judiciário e na instância do Executivo”.

O **Conselho do Povo Terena**, organização tradicional base da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (Apib), reunido na aldeia Ipegue, por ocasião da 13ª Hanaiti Hó'únevo Têrenoe, entre os dias 08 a 11 de maio de 2019, juntamente com representantes dos povos Guarani Kaiowá, Kadiwéu, Kinikinau, Guató, Guajajara, Xukuru, Kaingang e Xakriabá, vem expressar o compromisso de luta pelo bem viver da humanidade e oferecer a sociedade envolvente a oportunidade de construirmos juntos, um mundo baseado no respeito aos modos de vida de cada um e à Mãe Terra. Nos últimos anos, nós lideranças indígenas temos feito o enfrentamento necessário para defender as nossas vidas e o direito de viver em nossos territórios tradicionais, de acordo com nossas cosmovisões e modo próprio de ver e entender o mundo.

Chegamos a nossa 13ª Assembleia Terena, até aqui foi um caminho difícil, trilhado em torno da luta pela terra. Muitas lideranças que estavam na largada inicial não estão mais, muitos foram perseguidos pelo processo de criminalização instrumentalizado pelas vias estatais, outros, tombaram na luta, derramando seu sangue na terra sagrada e outros tantos, foram cooptados pelo governo. Passamos pelo governo dito de esquerda, que se entregou ao capital; resistimos ao governo golpista, que rifou nossos direitos ao agronegócio; e agora estamos prontos, para fazer a resistência qualificada, ante ao governo de extrema direita de Bolsonaro, anti-indígena, racista e autoritário.

04/01/2023 21:20

Carta de Ipegue: documento final da 13ª Assembleia Terena | APIB

Desde o primeiro dia deste ano, nós povos indígenas temos sofrido intensos retrocessos no que tange aos nossos direitos, mas também, desde o primeiro momento estamos resistindo, no campo ou na cidade, portanto, a retomada dos nossos direitos usurpados é medida que se impõe. Os povos indígenas têm muito a ensinar à sociedade envolvente, pois diariamente estamos dando exemplo de participação política e exercício ativo da cidadania cultural.

A Constituição Federal de 1988 consagrou a natureza pluriétnica do Estado brasileiro. No entanto, vivemos o cenário mais grave de ataques aos nossos direitos desde a redemocratização do país. O governo Bolsonaro decidiu pela falência da política indigenista, mediante o desmonte deliberado e a instrumentalização política das instituições e das ações que o Poder Público tem o dever de garantir. Além dos ataques às nossas vidas, culturas e territórios, repudiamos os ataques orquestrados pela Frente Parlamentar Agropecuária contra a Mãe Natureza.

Diante disso, nós, cerca de 800 lideranças indígenas, exigimos das instâncias de poder do Estado o atendimento das seguintes reivindicações:

- A conclusão das demarcações de todas as terras Terena, Guarani Kaiowá e Kinikinau, conforme determina a Constituição brasileira e estabelece o Decreto 1775/96, bem como a expulsão de todos os posseiros invasores da terra indígena Kadiwéu. A demarcação dos nossos territórios é fundamental para garantir a reprodução física e cultural dos nossos povos, ao mesmo tempo que é estratégica para a conservação do meio ambiente, da biodiversidade e para a superação da crise climática. Exigimos a adoção de ações emergenciais e estruturantes, por parte dos órgãos públicos responsáveis, com o propósito de conter e eliminar a onda crescente de invasões, loteamentos, desmatamentos, arrendamentos e violências, práticas ilegais e criminosas que configuram uma nova fase de esbulho das nossas terras, que atentam contra o nosso direito de usufruto exclusivo.
- Revogação do Parecer 001/2017/GAB/CGU/AGU, da Advocacia Geral da União.
- Manutenção do Subsistema de Saúde Indígena do SUS, que é de responsabilidade federal, com o fortalecimento da Secretaria Especial de Saúde Indígena (Sesai), a garantia da participação e do controle social efetivo e autônomo dos nossos povos e as condições necessárias para realização da VI Conferência Nacional de Saúde Indígena. Reiteramos a nossa posição contrária a quaisquer tentativas de municipalizar ou estadualizar o atendimento à saúde dos nossos povos.
- Efetivação da política de educação escolar indígena diferenciada e com qualidade, assegurando a implementação das 25 propostas da segunda Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena e dos territórios etnoeducacionais. Recompôr as condições e espaços institucionais, a exemplo da Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena, na estrutura administrativa do Ministério da Educação para assegurar a nossa incidência na formulação da política de educação escolar indígena e no atendimento das nossas demandas que envolvem, por exemplo, a melhoria da infraestrutura das escolas indígenas, a formação e contratação dos professores indígenas, a elaboração de material didático diferenciado.
- Fim da violência, da criminalização e discriminação contra os nossos povos e lideranças, praticadas inclusive por agentes públicos, assegurando a punição dos responsáveis, a reparação dos danos causados e comprometimento das instâncias de governo na proteção das nossas vidas.
- Ao Congresso Nacional, exigimos o arquivamento de todas as iniciativas legislativas anti-indígenas, tais como a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 215/00 e os Projetos de Lei (PL) 1610/96, PL 6818/13 e PL 490/17, voltadas a suprimir os nossos direitos fundamentais: o nosso direito à diferença, aos nossos usos, costumes, línguas, crenças e tradições, o direito originário e o usufruto exclusivo às terras que tradicionalmente ocupamos.
- Ao Supremo Tribunal Federal (STF), reivindicamos não permitir nem legitimar nenhuma reinterpretção retrógrada e restritiva do direito originário às nossas terras tradicionais. Esperamos que, no julgamento do Mandado de Segurança (MS) n. 34. 201, relacionado a Terra

04/01/2023 21:20

Carta de Ipegue: documento final da 13ª Assembleia Terena | APIB

Indígena Taunay-Ipegue; no Agravo em Recurso Extraordinário (ARE) n. 1137139, relacionado a Terra Indígena Buriti e no Agravo em Recurso Extraordinário (ARE) n. 803.462, relacionado a Terra Indígena Limão Verde, o STF reafirme a interpretação da Constituição brasileira de acordo com a tese do Indigenato (Direito Originário) e que exclua, em definitivo, qualquer possibilidade de acolhida da tese do Fato Indígena (Marco Temporal).

Reafirmamos nosso compromisso de continuar lutando pela terra, pois a luta pela mãe terra é a mãe de todas as lutas.

Reafirmamos nosso compromisso de continuar integrando a Articulação dos povos indígenas do Brasil (Apib), constituindo assim, organização tradicional indígena base da Apib.

#### **Deliberações do Conselho Terena:**

- Fica decidido que a próxima Assembleia Terena será realizada na Retomada Nova Esperança, Terra Indígena Pilad Rebuá, município de Miranda, no ano de 2020;
  - Fica encaminhada a participação da Comissão de Mulheres Terena na Marcha das Margaridas, em agosto de 2019;
  - Fica encaminhado a realização do Encontro da Juventude Terena, na Aldeia Limão Verde, no segundo semestre de 2019;
  - Fica encaminhado a constituição de Comissão Terena para discutir a participação indígena na política;
  - Fica autorizado o ingresso do Conselho Terena como Amicus Curiae na Ação Direta de Inconstitucionalidade n. 6062 (ADI 6062), em trâmite no Supremo Tribunal Federal;
  - Fica autorizada, a expedição de ofícios à Funai, ao MPF e a DPU solicitando a adoção de medidas no que tange a demarcação das terras Pilad Rebuá, Nioaque e Lalima;
  - Fica encaminhado, a realização de oficinas de formação jurídica e política, a ser executado pelo Núcleo de Defesa e Assessoria Jurídica Popular;
  - Fica encaminhado, a expedição de ofícios ao MPF e DPU solicitando a adoção de providência referente ao transporte de acadêmicos indígenas do município de Miranda e a manutenção de bolsas permanência dos acadêmicos indígenas da Terra Indígena Taunay-Ipegue;
  - Fica encaminhado, a expedição de ofícios ao MPF solicitando a adoção de providências referente ao assento destinado ao Conselho Terena no Condisi-MS;
10. Fica encaminhado a realização do Fórum Estadual de Educação Escolar Indígena, que será realizada no mês de agosto, na Cachoerinha T.I Cachoerinha, Miranda;
11. Fica encaminhado, a designação de um (a) Terena para exercer o cargo de coordenador (a) na educação escolar indígena no Município de Aquidauana pasta da Semed.

Povo Terena,  
Povo que se levanta!!

Aldeia Ipegue, 11 de maio de 2019.

Conselho do Povo Terena  
Articulação dos Povos Indígenas do Brasil –APIB