



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE INTERCULTURAL INDÍGENA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
TERRITORIALIDADE**



ANDRESSA MUNIZ DA SILVA MAMENDE

**IPÍHOPOVOTI XOKO KIXÓVOKU TÊRENOE ENEPONE IHÍKAUVOTI
KIXOVÓKUTI ITÚKEOVO KOPÉNOTI YA ÍHIKAUVO POEHUTI SÊNO
TÊRENOE OVOTI POKÉ'EXAKE DOURADOS - MS**

**TERENANDO A DISCIPLINA CULTURA INDÍGENA NA EDUCAÇÃO
ESCOLAR DE UMA ESTUDANTE INDÍGENA TERENA SURDA NA TERRA
INDÍGENA DE DOURADOS - MS**

DOURADOS - MS

2026



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE INTERCULTURAL INDÍGENA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
TERRITORIALIDADE**



ANDRESSA MUNIZ DA SILVA MAMENDE

**IPÍHOPOVOTI XOKO KIXÓVOKU TÊRENOE ENEPONE IHÍKAUVOTI
KIXOVÓKUTI ITÚKEOVO KOPÉNOTI YA ÍHIKAUVO POEHUTI SÊNO
TÊRENOE OVOTI POKÉ'EXAKE DOURADOS - MS**

**TERENANDO A DISCIPLINA CULTURA INDÍGENA NA EDUCAÇÃO
ESCOLAR DE UMA ESTUDANTE INDÍGENA TERENA SURDA NA TERRA
INDÍGENA DE DOURADOS - MS**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade, da Universidade Federal da Grande Dourados – Faculdade Intercultural Indígena - como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação

Mestranda: Andressa Muniz da Silva Mamende

Orientador(a): Profª. Dra. Luciana Lopes Coelho

DOURADOS - MS

2026

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central – UFGD

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

M264t Mamende, Andressa Muniz Da Silva
TERENANDO A DISCIPLINA CULTURA INDÍGENA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR DE
UMA ESTUDANTE INDÍGENA TERENA SURDA NA TERRA INDÍGENA DE DOURADOS -
MS [recurso eletrônico] / Andressa Muniz Da Silva Mamende. -- 2026.
Arquivo em formato pdf.

Orientadora: Luciana Lopes Coelho.
Dissertação (Mestrado em Educação e Territorialidade)-Universidade Federal da Grande
Dourados, 2026.
Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:
<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Indígena Terena. 2. . 3. Educação Escolar Indígena. 4. Educação Especial Indígena. 5.
Indígena Surda. 6. Educação Inclusiva. I. Coelho, Luciana Lopes. 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.

ANDRESSA MUNIZ DA SILVA MAMENDE

**IPÍHOPOVOTI XOKO KIXÓVOKU TÊRENOE ENEPONE IHÍKAUVOTI
KIXOVÓKUTI ITÚKEOVO KOPÉNOTI YA ÍHIKAUVO POEHUTI SÊNO
TÊRENOE OVOTI POKÉ'EXAKE DOURADOS - MS**

**TERENANDO A DISCIPLINA CULTURA INDÍGENA NA EDUCAÇÃO
ESCOLAR DE UMA ESTUDANTE INDÍGENA TERENA SURDA NA TERRA
INDÍGENA DE DOURADOS - MS**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade, da Universidade Federal da Grande Dourados – Faculdade Intercultural Indígena - como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação

Mestranda: Andressa Muniz da Silva Mamende

Orientador (a) Profa. Dra. Luciana Lopes Coelho

Dissertação julgada e aprovada pela Comissão Julgadora em 23/02/2026

Profa. Dra. Luciana Lopes Coelho – UFGD
(Orientadora)

Profa. Dra. Shirley Vilhalva – UFMS
(Examinadora)

Prof. Dr. Levi Marques Pereira - UFGD
(Examinador)

*Ao meu ancestral, Gerônimo
Mamede, a quem dou
continuidade.*

*Terenando a Universidade, para que
mais dos nossos/as possam entrar*

AGRADECIMENTOS

Início este agradecimento com uma retrospectiva mentalmente no meu coração - que transborda de sentimentos. Creio que seja o sentimento de felicidade e de “missão cumprida”. Quero agradecer primeiramente a *Itukó'oviti*, nosso Deus, criador que nos fez e nos deu a honra de darmos continuidade a nossos ancestrais. Obrigada pela sabedoria, pela força, pela confiança e pela coragem. *Ainápo Yakoe!*

Agradeço a Nossa Senhora Aparecida, ao nosso menino Jesus, a São Jorge, aos anjos, ao Espírito Santo e aos meus ancestrais. Em especial, a Gerônimo Mamede (*in memoriam*). *Ainápo Yakoe!*

Agradeço imensamente a minha mãe, Crislaine Muniz, “quilaine”, uma mulher que se tornou mãe solo quando eu e minha irmã tínhamos oito ou nove anos. Apesar das dificuldades, ela foi egressa no curso de Pedagogia na UEMS. Me lembro das vezes que íamos acompanhar a mãe na faculdade. Refletindo bem agora, sei de onde também vem minha força de vontade em relação aos estudos. Mãe, eu poderia escrever uma dissertação/tese em relação à admiração que tenho da senhora e à inspiração que vos transcende - não é à toa que é amada por vários ao redor-, me desculpe por todas as decepções, mas penso que agora tudo irá se encaixar! Obrigada por sempre cuidar da Jade, principalmente em momentos cruciais em minha vida - como nesta pesquisa -, cuidou quando eu fiz o ENEM, quando fui para Amazonas, quando prestei concurso, quando fiz faculdade, enfim, sem delongas, sem a senhora, eu não seria a metade que sou! *Ainápo Yakoe Enôm.*

Agradeço ao homem que me abençoou com minha identidade, Anderson de Oliveira Mamede, “alguém” que, desde que nasci, admiro profundamente por seu destemor em relação a tudo! Me lembro do primeiro dia de aula no pré I (Educação Infantil), me levando no cano da bicicleta para a escola, quando me disse que eu deveria entrar sozinha na escola e na sala. Então, mesmo com receio, eu fui! “Alguém” que me ensinou a jogar xadrez e todas suas táticas, que sempre me incentivou e me prometeu me defender em todas as circunstâncias, que sempre elogiou os nossos (meus e de minha irmã) desenhos quando éramos criança, que sempre é lembrado por muitos enquanto referência na Educação Escolar Indígena, que me ensinou a escutar Renato Russo, Zé Ramalho e Mamonas. Esse “alguém” é o meu pai (*Nzá'a*). Obrigada por tudo, pai, sem o senhor isso não seria capaz! *Ainápo Yakoe!*

Agradeço a minha amada e querida irmã Carielle Muniz S. Mamende, uma mulher extraordinária, sobre quem encho a boca para falar em todos os cantos que vou, uma mulher que significa lindeza, amor e determinação. Eu te agradeço, irmã, por todas as vezes que você me entendeu. Apesar desse meu jeito ríspido de ser às vezes, nunca desisti de acreditar em mim, você já me salvou várias vezes, minha linda! *Ainápo Yakoe!*

Agradeço aos meus filhos, Jade Mamende e Tomás Muniz (sobrinho), por serem nosso (da família) oxigênio da vida, promovendo forças para continuarmos nossas lutas diárias. Eu amo vocês! É por vocês! *Ainápo Yakoe!*

Agradeço imensamente à minha orientadora, profa. dra. Luciana Lopes Coelho, sendo uma das primeiras orientandas de mestrado. Eu tenho somente a te agradecer, professora, por entender meu anseio em fortalecer o Povo Terena e os Indígenas Surdos(as)! Por sempre respeitar o protagonismo indígena, por ser uma grande parceira de luta na Educação Especial Indígena. Suas pesquisas são como árvores, que geram vários frutos - como sua orientação -, penso, logo, que talvez eu seja uma delas. De todo meu coração, eu agradeço por detectar toda

minha ansiedade e tentar me acalmar/confortar com as palavras. Agradeço todas as vezes que me atendeu, mesmo em horário fora de mão! Obrigada por toda paciência, zelo, atenção e prosperidade! *Ainápo Yakoe!*

Agradeço com lágrimas de felicidade à escola municipal desta pesquisa. Sem esta família, não seria possível! Agradeço ao diretor e à vice-diretora, por entenderem a importância deste estudo, por compreenderem todas as vezes que precisei mandar uma substituição para realizar as disciplinas obrigatórias no mestrado, obrigada por toda a ajuda! Obrigada à coordenadora da disciplina Cultura Indígena e à coordenadora dos primeiros ano do ensino Fundamental, por me ajudar em minha jornada! *Ainápo Yakoe!*

Agradeço a *Kalivôno*, por realizar as atividades e dançar muitas vezes a *Siputerena* comigo, sendo a pessoa principal desta pesquisa. Tive a honra de lecionar em sua sala, o que resultou no “Terenando o ensino”. Tive a responsabilidade, através da disciplina Cultura Indígena, de fortalecer sua/nossa identidade. Obrigada por colaborar com este estudo. *Ainápo Yakoe!*

Agradeço aos participantes/entrevistados desta pesquisa: Xumonó, Xúnati, Arunoé e Kaxé, por disponibilizarem seu tempo e empatia para este desenvolvimento Obrigada por me permitirem ter um momento de trocas de saberes com vocês! *Ainápo Yakoe!*

Quero agradecer também à professora efetiva Kaiowá A., por contribuir com esta semente terena. Aliás, foi ela que me mandou o edital do mestrado. Obrigada por toda troca. Agradeço à professora de apoio e intérprete S., pelo seu trabalho incansável de estar reflorestando o ensino comigo! Vocês foram cruciais para minha formação e vida! *Ainápo Yakoe!*

Agradeço à Comunidade Indígena de Dourados - MS, por sempre estarmos em sintonia em prol dos nossos direitos e pelo respeito! *Ainápo Yakoe Poke'exa.*

Agradeço também as “minhas” três pilares durante a faculdade de Pedagogia UEMS, três mulheres que foram fundamentais para acreditar no meu potencial e na ciência indígena. Obrigada, profa. dra. Cíntia Diallo, por transcender todo o seu empoderamento, me ocasionando uma força nas lutas, inconfundível. Obrigada profa. dra. Andreia Militão, por ser tão grandiosa e autêntica em suas falas. Ficaria horas e horas ouvindo-a. Graças a você, sei da extrema importância das políticas públicas. E a minha querida profa. dra. Beatriz Landa, que esteve comigo nas três etapas acadêmicas em minha vida (graduação, especialização e mestrado). Foi minha orientadora na graduação e na especialização e me ajudou (no Natal de 2023) a escrever meu pré-projeto de mestrado para este programa. Te agradeço, professora, por também, assim como a profa., Luciana, aguentar toda minha ansiedade. *Ainápo Yakoe!*

Agradeço as(os) minhas (meus) amigas(os), por acompanharem de perto todo este processo de pesquisa, em especial Luhara, Paulo, Larissa, Everton e outras(os), por sempre me erguerem quando pensei em desistir, me salvando com a compra de um docinho. Agradeço aos familiares e demais pessoas que sempre me enaltecera para continuar firme na caminhada! *Ainápo Yakoe!*

Agradeço aos colaboradores pela tradução desta pesquisa, com todo carinho e responsabilidade *Ainápo Yakoe!*

Agradeço aos(às) companheiros(as) e professores de pesquisa, por fomentar em toda a construção pessoal e formal, em especial a profa. dra. Shirley Vilhalva (Guarani), ao prof. me. David Kaique (Pataxó), ao prof. dr. Levi M. Pereira e ao Édio F. Valério (Terena) e demais contribuintes. *Ainápo Yakoe!*

Agradeço a Dona Romilda, avó da Jade, por toda rede de apoio à minha maternidade para concluir mais um momento importante em minha vida! Obrigada também a Fernanda e Simone, *Ainápo Yakoe*.

Agradeço à Faculdade Intercultural Indígena (FAIND), por me permitir ser a primeira indígena Terena de Dourados - MS a estar no PPGET. Espero que cada vez mais venham parentes terenas nesses espaços, em especial de Dourados - MS. Aos colegas de turma que vivenciaram nossas confluências no coletivo, *Ainápo Yakoe*!

A todas(os) que nutriram esta semente (pesquisa) que se fortalece e cresce um pouco a cada dia! *Ainápo Yakoe*!

RESUMO

A cidade de Dourados - MS está localizada no sul do estado do Mato Grosso do Sul. Sua população é composta por três povos Indígenas: Guarani, Terena e Kaiowá. Esta pesquisa teve como objetivo geral contextualizar e refletir a docência da pesquisadora, que é Indígena Terena ouvinte, na disciplina Cultura Indígena durante a escolarização de uma estudante Indígena Terena surda, nomeando esta docência como “Terenando o ensino”, a fim de avaliar o impacto no fortalecimento da identidade Terena. Trazendo a linguagem utilizada por alguns Indígenas Terenas, o Terenando não está limitado somente ao espaço escolar, e sim aos espaços que haja a presença de Indígenas Terenas. Os objetivos específicos foram: fazer o levantamento das políticas educacionais brasileiras no que diz respeito à Educação Escolar Indígena geral e de Dourados - MS e à educação de pessoas com deficiências; problematizar a importância do movimento indígena em tais políticas; trazer autores que discutem a educação escolar e as modalidades envolvidas; discorrer sobre a cosmovisão Terena em relação às pessoas com deficiência, bem como a vinda e a territorialização dos Indígenas terenas para T.I de Dourados - MS; descrever as estratégias e práticas docentes utilizadas pela autora desta pesquisa no ensino de Cultura Indígena, e verificar a possibilidade da inclusão durante as aulas. O estudo se desenvolveu em uma escola municipal. A pesquisadora é Indígena do povo Terena ouvinte, e a estudante deste estudo também é Indígena do povo Terena e surda. A metodologia utilizada é a qualitativa, tendo como característica a investigação qualitativa descritiva, seguindo também um estilo de narrar que se aproxime dos nossos parentes Indígenas, uma narrativa mítica, como bem lembra Munduruku, sendo circular. Fundamenta-se ainda nos teóricos Freire (2024;2025); Krenak (2015;2021) e Munduruku (2012;2024). As etapas realizadas para o desenvolvimento deste estudo foram leituras e fichamentos bibliográficos; pesquisas sobre as legislações; entrevistas com questionário semiestruturado; transcrição das entrevistas; planejamento e elaboração de atividades específicas nas Língua Indígena de Sinais (LIS), Língua Brasileira de Sinais (Libras) e na Língua Portuguesa; docência com as atividades elaboradas; registros do Terenando o ensino com vídeos e imagens; e diário de campo após as aulas e a escrita do texto para apresentação da pesquisa. Obteve como resultado: Políticas em construção no âmbito da Educação Especial. Educação Bilíngue de Surdos e na Educação Especial Indígena; A Cosmovisão Terena discorre que antigamente a presença das pessoas com deficiência eram quase inexistentes; Os resultados das entrevistas mostram a presença do povo Terena há mais de 100 anos no Território; Demarcou-se na luta e organização do povo Terena de Dourados - MS, em prol da visibilidade; Foi enfatizado os movimentos Indígenas na década de 70 como cruciais para consolidação de políticas; Verificou-se a presença de oito Indígenas Surdos no Território; Mostrou-se que através do Terenando o ensino houve a contribuição no fortalecimento da identidade Terena; Foi apontado a falta de profissionais específico na área da Educação Especial Indígena. Como desafios foram colocados: a diversidade étnica dos estudantes na escola (cinco povos/etnias); pouco tempo de aula; pesquisas constantes em planejamentos e metodologias em busca de uma Educação de qualidade; a falta de água, de transporte e a dificuldade de acesso em dias chuvosos dos estudantes;

Palavras-chaves: Indígena Terena; Educação Escolar Indígena; Educação Especial Indígena; Indígena Surda. Educação Inclusiva.

RESUMO EM TERENA

Enepora pitivókona Dourados - MS hara óvo Sulnake poké'exa Mato Grosso do Sul, enepora xanéna mopó'a kó'iyevoku kopénoti apéinoati: NGuarani, Têrenoe yoko Kaiowá. Enepora yutóiti hara opósiko éxokea yoko ivávakea kíkoku íhikaxea enepora yutóxoti ya íhíkavoti xoko Itúkeovo Kopénoti xoko íhikaxeokono póhuti mókere têrenoe íhikaxovoti yoko pôreu kóxunakeovo ra itúkeovo têrenoe. Hara ítuko hó'oe: koexepukea yoko noemexea ra kíkoku íhíkavoti brasilke yoko yûho oukeke Íhikaxovoti íhikauvo kopénoti uha koetike yoko Dourados ke, yoko íhikaxeokono ra xâne apêti yuvâti; Ekéno'okoti yutóxoti koyuhoâti ra íhíkavoti yoko kíkoku itúkeovo; Exókoati ra kutípone têrenoe oukeke ra xâne apêti yuvâti, kíkoku kenó'okea yoko óponea yaye Dourados ke ra têrenoe; Yutoxôati kíxoaku yoko itúkea íhikaxea ra yutóxoti motovâti íhikaxea itúkeovo kopénoti xoko ra mókere íhikaxouti têrenoes; ivavákoati motó'iyeva ánahixeovo ya íhikaxovokutike; Oukeke ra ho'oeti, enepora yutoeti oposíkoti éxokea itúkeovo têrenoe Dourados - MS ke, vo'oku enepora inúxoti opósiu ra épemone ra yutóxoti éxokoa ápeyea ra têrenoe ouke póhuti sendu xoena yaye poké'exake. Enepora yutoiti hara ítúkovo póhutike íhikaxovokuti yaye Dourados - MS ke, enepora yutóxoti yoko íhikaxovoti mókere kopénoti têrenoe. Enepora kíkoku ra yutóxoti "qualitativa", hara hoko yutóxea oposíkoti yoko koane yutóxea.

Hara hóko íhikauvo Freire(1921;1997); Krenak (2015;2021) yoko Munduruku (2020;2024). Hara koe itúkeovo ra íhíkavoti; Yuhóikoti yoko hoenáxoti yotoeti; ivavákoti koeku páhoe ra íhikaxovokuti; Epémoti isonêuti xoko yuotieti usotíne; yutoxópati ra epemókonoti; Itukôati ra itukéti usotine xoko emo'u kopénoti mókere - LIS(EKM) yoko emo'u purútuye mókere - Libras(EPM); Íhikaxoati xoko itukéti úseune; Kounákoati xoko 'vídeo' yoko nonêti; yotoxópati ikéneke íhikaxea yoko yutoxópati exákapa ra yútoemo.

Hóenaxope: Kopénoti têrenoe; Íhíkavoti íhikaxovokuke kopénoti; Íhíkavoti xoko apêti yuvâti xâne; Mókere kopénoti. Íhíkavoti uhá kixoti xâne.

LISTA DE SIGLAS

AEE: Atendimento Educacional Especializado

APE: Atendimento Pedagógico Especializado

AM: Amazonas

CEEMS: Conselho Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul

CEB: Centro de Educação Básica

CIMI: Conselho Missionário Indigenista

DILI: Década Nacional das Línguas Indígenas

FAIND: Faculdade Intercultural Indígena

FUNAI: Fundação Nacional dos Povos Indígenas

GT: Grupo de Trabalho

GT LIS: Grupo de Trabalho Nacional das Línguas Indígenas de Sinais

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LIBRAS: Língua Brasileira de Sinais

LIS: Língua Indígena de Sinais

LIPS: Língua Indígena Pataxó de Sinais

LITS: Língua Indígena Terena de Sinais

LOS: Língua Originária de Sinais.

MS: Mato Grosso do Sul

OTGD: Organização Terena da Grande Dourados

PPGET: Programas de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade

PCDs: Pessoas com deficiência

SPI: Serviço de Proteção aos Índios

TEE: Território Etnoeducacional

TILIS: Tradutor Intérprete das Línguas Indígenas de Sinais

T.I: Território Indígena

UEMS: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UFGD: Universidade Federal da Grande Dourados

UNIND/UNI: União das Nações Indígenas

GLOSSÁRIO EM TERENA

Este glossário foi desenvolvido com o objetivo de traduzir para a Língua Portuguesa os significados das palavras na Língua Indígena Terena que surgiram ao longo desta pesquisa. O glossário se desenvolve com a colaboração de professores e professoras falantes da Língua Terena. Vale ressaltar que a metodologia para o desenvolvimento do mesmo é através da cosmovisão Terena, enquanto Indígenas, e não trazem a realidade de não Indígenas.

Ainápo Yakoe: Muito obrigada.

Arunoé: Moça.

Enôm: Mãe.

Hîhi: Bolinho de mandioca (comida tradicional do Povo Terena).

Ituko'oviti: Criador/Deus.

Itâka: Instrumento espiritual e sagrado do povo Terena, conhecido e utilizado pelos irmãos Guarani-Kaiowá como Mbaraka.

Kalivôno: Criança.

Kaxé: Significa Sol e Dia.

Kipaê: Ema.

Koixomúneti: Na cultura Terena é o maior sábio da espiritualidade, bem como em curas e rezas, é um purungueiro/a que dá continuidade aos outros/as que já ancestralizaram, como exemplos os avós. Os mesmos são únicos, transcendem saberes tradicionais e ancestrais em prol do bem-estar dos Indígenas.

Purutuye: Sujeito/a não-Indígena, utilizado para se referir às pessoas que não são Indígenas (branco).

Senóhiko: Mulheres.

Xúnati: Forte/Guerreiro/a, utilizado para pessoas de lutas.

Xumonó: Pessoa alegre, que ajuda a servir o seu povo.

Nza'a: Pai.

GLOSSÁRIO DE PALAVRAS INDÍGENAS

Este estudo apresenta palavras do meio Indígena, que não são palavras na língua materna Terena e, sim, de modo geral, dos povos originários de Pindorama. Assim, este glossário tem como objetivo contextualizar as palavras na língua portuguesa em que os significados se consolidam na identidade e na vida indígena. Glossário desenvolvido pela autora juntamente da colaboração de narrativas Indígenas coletivas. Existem pesquisas que apontam o uso das respectivas palavras e algumas gírias utilizadas por Indígenas, como Português Indígenas (BRASLIND) e pesquisas realizadas pela Década Nacional das Línguas Indígenas (DILI 2022-2032).

Ancestralidade: Aquele(a) ou aquilo (cultura), que veio antes de mim/nós.

Cosmovisão Terena: Visão e perspectiva de mundo a partir de Indígenas Terenas.

Terenando: Esta palavra é utilizada por alguns Indígenas Terenas, que traz como significado trazer a identidade/cultura Terena com palavras na língua, adereços da cultura, pinturas específicas do povo, entre outros meios. Está relacionada em demonstrar, levar e demarcar a identidade Terena, em qualquer espaço.

Sementes: Nesta pesquisa, a palavra aparece duas vezes enquanto ato/pessoa de plantar algo, como exemplo, a pesquisa e os estudantes. No primeiro capítulo, as sementes terenas estão relacionadas a esta pesquisa, as entendendo como o florescer/frutificar e um incentivo aos demais Indígenas para estarem na pós-graduação e falarem de si e de suas experiências, já que isso também é ciência! Os estudantes/alunos/as desta pesquisa também são chamados de sementes, uma vez que também irão florescer/frutificar, entrando em uma faculdade, em um emprego, realizando realizar seus anseios e desejos de vida.

Pindorama: Nome utilizado pelos povos originários para se referir ao Brasil.

Parentes: Indígenas da mesma ou de outros povos/etnias. Consideramos como parentes qualquer pessoa indígena, independente do seu povo/etnia.

Patrícios: Nome utilizado para se referir aos Indígenas da mesma comunidade/território.

Reflorestando o ensino: Na perspectiva da pesquisadora, são metodologias de ensino contracolonial.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Perfil dos entrevistados e participantes desta pesquisa.....	26
Quadro 2: Territórios Indígenas de Dourados - MS.....	39
Quadro 3: Quantidade de Indígenas Surdos(as) matriculados(as) na Terra Indígena de Dourados - MS.....	59/60

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1- Os grafismos florais são das mulheres Indígenas (sinais, flor+mulher+Indígena)	69
Ilustração 2- da etnia/povo Terena, significa alegria/felicidade (sinais, etnia/povo+Terena+Felicidade).....	69
Ilustração 3 - A flor é do povo Guarani? (sinal de Guarani)	70
Ilustração 4- Imagem impressa do penacho <i>Kipaê</i>	72
Ilustração 5- De qual etnia/povo é o <i>Hihi</i> ? (sinal de etnia/povo).....	75
Ilustração 6: De qual etnia/povo é o <i>Mbaraka</i> ? (sinal de etnia).....	78
Ilustração 7: Mostrando o vídeo da <i>Koixomúneti</i> com o penacho.....	79
Ilustração 8: Sinal da Língua Brasileira de Sinais (Libras).....	81
Ilustração 9: Sinal da Língua Indígena de Sinais (LIS).....	82
Ilustração 10: Sinal de Guarani utilizado em Dourados - MS+Sinal de Aqui+Sinal de Guarani usado por alguns Indígenas Surdos(as) e pelo GT LIS.....	83
Ilustração 11: Sinal de Terena utilizado por <i>Kalivôno</i> + Sinal de Terena também utilizado em Dourados - MS.....	84
Ilustração 12: A tentativa de massacre: manifesto pela falta de água.....	88

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	21
A ESCOLHA DO TEMA: SEMENTES TERENAS.....	21
PESQUISANDO COM OS TERENAS: CAMINHOS DE PESQUISA.....	25
1. CAPÍTULO 1	29
1.1 A COSMOVISÃO TERENA.....	29
1.2 As Terras Indígenas de Dourados - MS.....	29
1.3 A Cosmovisão Terena de Pessoas com Deficiência a partir de terenas ouvintes.....	41
2. CAPÍTULO 2	47
2.1 MODALIDADES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA; EDUCAÇÃO ESPECIAL INDÍGENA E A EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS.....	47
2.2 A Educação Escolar Indígena: breve contextualização no Brasil e um enfoque em Dourados - MS.....	48
2.3 Educação Inclusiva e da Educação Bilíngue de Surdos (as): a realidade da construção da Educação Especial Indígena em Dourados - MS.....	55
3. CAPÍTULO 3	63
3.1 A DOCÊNCIA TERENA EM UMA ESCOLA MUNICIPAL NA TERRA INDÍGENA DE DOURADOS - MS: “TERENANDO O ENSINO”.....	63
3.1 No chão da escola.....	64
3.1.1 Aula sobre a cerâmica do Povo Terena - março de 2025	68
3.1.2 Atividade sobre o penacho Kipaê - março de 2025.....	71
3.1.3 Aula sobre a comida tradicional do Povo Terena - Hîhi de abril de 2025...74	
3.1.4 Aula sobre os povos/etnia presentes na escola - maio de 2025.....	76
3.1.5 Aula com atividade em Línguas Indígena de Sinais (LIS) - setembro de 2025.....	80
3.2 A docência em meio ao descaso com a realidade Indígena de Dourados: a falta de água e a guerra	85
3.3 Reflexões e análises do “Terenando o ensino” com uma estudante Indígena Terena surda.....	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	100
REFERÊNCIAS.....	104
ANEXOS.....	109

“foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar” — Paulo Freire.

INTRODUÇÃO

A introdução será apresentada em dois subtópicos, sendo o primeiro nomeado “*A Escolha do tema: sementes Terena*”, trazendo o porquê da escolha da pesquisa e a retomada identitária da pesquisadora. O segundo será “*Pesquisando com os Terenas: Caminhos de pesquisa*”, apresentando a metodologia utilizada na pesquisa e a apresentação dos capítulos.

1.1 A ESCOLHA DO TEMA: SEMENTES TERENA

“Já pensou se as escolas ensinassem a partir do nosso povo?” — Kaê Guajajara.

Neste momento, inicio me apresentando e discorrendo sobre a escolha do tema desta pesquisa, pois a percebo como uma semente Terena. Sou filha de mãe não Indígena (*purutuye*) e de pai Indígena Terena. Tenho uma filha de sete anos e há quatro anos leciono na Educação Escolar Indígena de Dourados - MS. Também sou representante da Juventude Terena, dentro do grupo Kaxé Juventude OTGD, vinculado à Organização Terena da Grande Dourados (OTGD), que é uma organização de representatividade dos Indígenas Terenas de Dourados - MS, cujo objetivo é fortalecer e viabilizar a identidade Terena deste município.

Em minha vida, sempre soube que sou Indígena, já que sempre tive contato com meus parentes dentro de uma Terra Indígena de Dourados - MS, nomeada de Jaguapiru. Muitos momentos da minha infância, passei com os meus parentes Indígenas. Recorrentemente, estava com eles desde pequena, só não sabia sobre a etnia ou sobre o povo. Nunca parei para prestar atenção em relação a isso.

Sempre soube que sou Indígena, quem eram meus avôs, e, por ter essa identidade, sofri preconceito e racismo nos primeiros anos no Ensino Fundamental. Ainda sigo violentada até hoje por ser Indígena. Ter uma mãe não Indígena não faz com que eu sofra preconceito e racismo pela metade, isso não me faz ser uma privilegiada etnicamente! Ser filha de mãe *purutuye* não me blinda da violência! Na escola, no Ensino Fundamental, os estudantes colocavam a mão na boca e faziam aquele gesto estereotipado em relação aos povos originários, e isso desestabilizou a mim e a minha irmã.

Se não me engano, na oitava série, tive uma colega de sala surda, o que me fez, pela primeira vez, refletir em relação às pessoas surdas, sobre como se comunicam e como são suas vidas. Esta experiência me instigou bastante a aprender alguns sinais em Libras¹ para me comunicar com ela. Tomei gosto de cumprimentar as pessoas surdas na rua com o sinal de “oi” que havia aprendido. Porém, infelizmente, não conseguia dar continuidade ao diálogo por saber pouquíssimos sinais. Ainda não satisfeita, pensava sobre a educação escolar e a aprendizagem da minha colega surda. Foi então que, no final do Ensino Médio, fiz um minicurso de Libras inicial/básico, do qual, inclusive, gostei muito.

Saindo do Ensino Médio, comecei a estudar sobre as cotas e a romper bolhas de concepções em relação às pessoas e à sociedade. Ingressei na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) em 2019, no curso de Pedagogia pela cota destinada a estudantes Indígenas, e com a disciplina de políticas, ministrada pela profa. dra. Andréia Nunes Militão, aprendi sobre os direitos básicos assegurados pela Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e demais legislações. Comecei a descolonização do meu corpo e da minha mente na universidade, e a partir daí iniciei a retomada de minha identidade enquanto mãe, mulher Indígena Terena, dona de casa, ativista e acadêmica.

No ano de 2021, houve uma pauta anticonstitucional contra os povos Indígenas no Brasil. O julgamento do Marco Temporal ocasionou mobilizações de Indígenas no país todo, tendo como ato de manifestações muitos bloqueios em rodovias federais e estaduais. Assim, me envolvi nestas mobilizações na Terra Indígena Jaguapiru, no bloqueio da MS-156 contra o Marco Temporal. Foram dias árduos e bárbaros, repletos de ameaças e violências de latifundiários, já que esta rodovia está localizada em terra indígena entre os municípios de Dourados e Itaporã.

Além do ato motivado pelo Marco Temporal, houve outros protestos, como os que foram ocasionados pelo descaso com a Educação e com os professores(as) de Dourados - MS na gestão do ex-prefeito Alan Guedes, no período de 2021 a 2024, e, também, pela falta de água nas Terras Indígenas.

E foi então, numa dessas participações de bloqueio, que recebi um chamamento ancestral de permanecer na luta Indígena. Foi no início, durante e no final do movimento, com a liberação da rodovia, que transcendeu ainda mais o chamamento de que eu estar na luta e nos movimentos é inevitável. Senti a presença do meu ancestral, sobre o qual ainda não sabia, mas ouvia “filha, aqui é seu lugar”. A retomada identitária está relacionada ao sentido de retomar/voltar, um processo em que vou em busca de maneira coletiva, fortalecendo as especificidades da minha cultura, como características da minha própria etnia/povo. Para nós,

¹ Língua Brasileira de Sinais.

povos Indígenas, a palavra retomada está em constante uso nos espaços de luta e tem um significado importante. Nunca deixei de ser Indígena, e mesmo que um dia eu quisesse, não deixaria de ser, já que carrego sangue Indígena. Existe uma grande diferença entre ser e se identificar/enunciar/declarar ser pertencente a um respectivo povo.

Além da luta indígena, adentrei cada vez mais a luta pela educação, pois comecei a me questionar em relação à educação das pessoas com deficiência, com recorte nas pessoas surdas e dos Indígenas surdos(as). Como se consolida esta educação? Qual qualidade tem esta educação? As políticas os alcançam? Quem se preocupa em se formar ou pesquisar esta área para evidenciar e atender as demandas dessas pessoas? Existem profissionais Indígenas nesta área? Assim, inspirada também em Shirley Vilhalva (2009), escolhi como tema de Trabalho de Conclusão de Curso “Libras na Educação Escolar Indígena em uma escola da reserva Indígena de Dourados”, em que fiz pesquisa de campo acompanhando uma estudante Indígena do povo Kaiowá surda, realizando entrevistas com o diretor, professora tradutora intérprete e a professora regente.

A minha percepção em relação à comunicação das pessoas surdas, com recorte nos Indígenas surdos(as), estava totalmente limitada à Libras, pois a via como única comunicação e a mais adequada. Foi então que ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade (PPGET) na Faculdade Intercultural Indígena da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), no mestrado. Em um diálogo com minha orientadora, descobri sobre a existência das Línguas Indígenas de Sinais (LIS), sobre a qual já havia um grupo de pesquisa.

Com a mediação da profa. dra. Luciana Lopes Coelho, entrei via WhatsApp no grupo geral de pesquisa, Grupo de Trabalho Nacional das Línguas Indígenas de Sinais (GT LIS), no qual fui acolhida pelo parente prof. David Kaique, do povo Pataxó Hãhãhãe. Eu já havia lido sobre a educação de Indígenas surdos(as), bem como os trabalhos da Shirley Vilhalva, mas nunca tinha imaginado ou me permitido imaginar sobre LIS. A ciência tradicional, em muitos espaços, ainda está bem engessada em somente um modelo aceito como “válido”, principalmente na universidade - não em todas elas, não em todos os cursos, não em todas as áreas, mas o modelo padrão ainda existe. As LIS são ciência Indígena, já que também possuem pesquisadores, professores e intérpretes Indígenas das diferentes línguas que compõem essa área.

O não protagonismo do Indígena ainda existe, digo, o não andarmos *juntas*, do Indígena com o indigenista, e o ato de contracolônização é estarmos cada vez mais nos espaços, que muitas vezes não foram pensados/imaginados para nós.

E, assim, vou fortalecendo meu envolvimento e reflexões sobre a educação de pessoas com deficiências na Educação Escolar Indígena, especificamente para estudantes Indígenas surdos(as). Recentemente desenvolvi um artigo sobre as LIS no Brasil no Programa de Pós-graduação em Currículo e Diversidade *lato sensu* na UEMS, cujo título é “Contextualizando as Línguas Indígenas de Sinais - LIS no Brasil com um enfoque na autoria indígena”, juntamente da profa. dra. Beatriz dos Santos Landa, que foi orientadora da pesquisa, que traz um rico acervo de estudos em relação às LIS, partindo de autores Indígenas surdos(as) e autores Indígenas ouvintes de vários povos do Brasil.

A experiência com uma colega surda no Ensino Fundamental, o chamamento do meu ancestral durante o bloqueio da MS-156 em Dourados – MS, como já citado no início, o interesse específico na Libras em uma Escola Indígena de Dourados e o desenvolvimento dos dois Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) na UEMS me estimularam a pesquisar cada vez mais temáticas em relação à educação de Indígenas surdos(as).

Em trocas de confluências e diálogos com minha orientadora, abrangendo toda essa diversidade temática, refletimos sobre a importância do meu papel enquanto professora Indígena Terena, lecionando a disciplina de Cultura Indígena e tendo, pela primeira vez, uma estudante Indígena Terena surda. Essa trajetória me levou a pensar em metodologias específicas, como atividades diferenciadas durante o ensino da disciplina de Cultura Indígena, e, também, a pesquisar as políticas vigentes e questionar como a cultura Terena tem se fortalecida na sua identidade enquanto Indígena Terena surda. É importante evidenciar esse processo de ensino e aprendizagem, descrevendo seu modo de ser e viver no âmbito escolar.

Assim, refloresto a minha caminhada enquanto sujeita no mundo, que tem uma identidade e uma responsabilidade como professora, bem como enuncia Freire (2024-2025) e Munduruku (2012).

Chegamos à escolha do tema, que discorre sobre o ensino e a inclusão de uma estudante surda na disciplina de Cultura Indígena. Atuando para estar Terenando as aulas para o fortalecimento da identidade dos estudantes, delimitar como objetivos: enunciar o meu papel enquanto docente Terena na contribuição do desenvolvimento e aprendizagem, garantir à estudante e aos demais a promoção do fortalecimento da sua identidade com qualidade e continuidade; fortalecer, em específico, a identidade Terena de Dourados – MS, e analisar as políticas vigentes. A problemática está relacionada à Educação Escolar Indígena; Educação Bilíngue de Surdos(as) e a Educação Especial Indígena, tendo como base os seguintes questionamentos: onde e como estas modalidades perpassam o contexto Indígena? Qual a realidade desta estudante Indígena na escola?

PESQUISANDO COM OS TERENAS: CAMINHOS DE PESQUISA

Este estudo se desenvolve com a metodologia de pesquisa qualitativa, tendo como característica a investigação qualitativa descritiva, como discorrem Bogdan e Biklen (1991). Os autores apontam que esta metodologia parte de dados recolhidos, palavras e imagens, e não apenas de números, incluindo também a transcrição de entrevistas, notas de campo, vídeo, fotografias, documentos pessoais, registros oficiais e memorandos.

A metodologia floresce seguindo um estilo de narrar Indígena, uma narrativa mítica, que, mesmo não sendo na oralidade (desta pesquisa), para nós, povos Indígenas, ela é circular. E, apesar de haver algumas repetições de ideias, como coloca Munduruku (2012), às ideias importantes serão permanentemente lembradas com a finalidade de aproximação com os nossos parentes: “Sei que em alguns momentos o palavreado será de mais difícil entendimento, porque segue uma racionalidade própria da academia. Penso, porém, que com algum esforço tudo se tornará mais fácil e compreensível” (Munduruku, 2012, p. 19).

Para tanto, foram realizadas leituras de referenciais teóricos de autores Indígenas, como Munduruku (2012; 2022), e autores não Indígenas, como Freire (2024; 2025), contextualizando os embasamentos fundamentais apontados por Daniel Munduruku, enquanto Indígena, rompendo bolhas padronizadas na concepção de ciência, narrativa, ressignificação e educação escolar Indígena. É importante demarcar a existência das especificidades e particularidades dos povos Indígenas, pois somos presenteados com as narrativas da cosmovisão Terena, consolidadas nas entrevistas que foram realizadas para o desenvolvimento desta pesquisa, e todos(as) são Indígenas Terenas ouvintes.

O conceito de educação progressista teorizado por Paulo Freire foi base teórica para a reflexão do desenvolvimento desta pesquisa. Enquanto educadora que tem a pretensão de ter essa filosofia freireana, buscamos desenvolver reflexões sobre a prática no chão da escola, trazendo os relatos de experiência da docência Terena na disciplina Cultura Indígena, com uma estudante Indígena Terena surda, apontando suas vertentes enquanto ato na promoção de uma Educação de qualidade, tendo o profundidade na identidade das envolvidas da pesquisa (professora e estudante/estudante e professora).

O primeiro capítulo, *A cosmovisão Terena*, discorre, no primeiro subtópico, acerca da criação das Terras Indígenas de Dourados - MS a partir de entrevistas com Indígenas Terenas ouvintes e da cosmovisão Terena em relação às pessoas com deficiência e suas diferenças. Assim, são enunciadas suas respectivas realidades vivenciadas em momentos diferentes (ontem e hoje), com o recorte da presença ou não dessas pessoas, bem como a “causa” para doenças e as deficiências em suas narrativas.

Além das leituras e análise de documentos como o Decreto nº 401 de 1915 e o Decreto nº 103 de 1902 (Gressler, Swesson, 1988), há também entrevistas com patrícios da Terra Indígena Jaguapiru de Dourados - MS. Vale ressaltar que esta pesquisa preza pelo sigilo da identidade dos(as) envolvidos(as) e entrevistados(as), por isso, para nos referirmos a eles, usamos nomes na língua materna Terena escolhidos pelos(as) participantes.

Para melhor compreensão sobre a entrevista, foi elaborado um quadro com o perfil dos entrevistados(as) e participantes deste estudo:

Quadro 1: Perfil dos entrevistados e participantes desta pesquisa

NOME	PERFIL
Xúmati	Com 48 anos, é professor de Educação Física, pós-graduado em metodologia de Ensino Superior, nascido e criado dentro da Terra Indígena de Dourados - MS, mas atualmente se encontra morando na cidade. Leciona há mais de 20 anos, fazendo um trabalho árduo e revigorante através do esporte com a juventude Indígena de Dourados.
Xumonó	Com 69 anos, é de origem T.I Bananal – Aquidauana – MS e veio morar em Dourados desde pequeno com seus pais. É falante da língua materna, autônomo e trabalha nas suas roças e plantações no seu território. É referência dentro da Terra como um dos Caciques Tradicionais Terena e participa das festividades, fortalecendo a <i>Hiyokena Kipaê</i> ²
Arunoé	Com 42 anos, é formada em Pedagogia, falante da língua materna Terena, nascida e criada no Território Indígena T.I Bananal – Aquidauana – MS. Veio para Dourados em meados dos anos 2000 para estudar. Leciona há mais de 11 anos na Terra Indígena de Dourados - MS, sendo guerreira na revitalização da língua materna Terena com seus(suas) estudantes.
Káxé	Com 60 anos, é advogado, nascido e criado dentro da Terra Indígena Jaguapiru. Durante anos, advogou pelas causas dos povos Indígenas, em especial aos Indígenas de Dourados - MS, corroborando os embates políticos dentro e fora da Terra.
Kalivôno	Estudante do Ensino Fundamental, Indígena do povo Terena e surda, tem nove anos de idade e se comunica em Libras e em LIS.
Professora Intérprete Indígena	Com 44 anos, do povo Kaiowá, formação em: Fisioterapia; Educação Física; Pedagogia; Educação Especial -AEE; Docência e interpretação em Libras; Educação Intercultural Indígena; Especialização em Metodologia do Ensino Superior.
Professora Intérprete não Indígena	Com 41 anos, formação em: Bacharel em Serviço Social; Licenciatura em Letras Libras; Bacharelado

² Dança da ema - masculina.

	em Letras Libras; Licenciatura em Letras Língua Portuguesa; Educação Inclusiva; Educação de Surdos.
--	---

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Kalivôno é a participante principal desta pesquisa, pois a atuação com ela levou a docente-pesquisadora a considerar o desenvolvimento deste estudo, que se consolida a partir dos relatos da docência, trazendo as práticas de trabalho realizadas nas aulas de Cultura Indígena.

Das quatro entrevistas realizadas, três foram de maneira presencial e uma virtual, sendo todas gravadas por um *smartphone*. Segundo o estudo pós-crítico de Oliveira, Paraíso e Silva (2008), a elaboração das perguntas se desenvolveu com as características “fraturadas”, que os autores apontam como aquelas que são formuladas durante a investigação. Neste estudo, se consolidou como semiestruturada, uma vez que não se predomina como importante somente as perguntas elaboradas, mas também com questões surgidas durante o diálogo. As perguntas estão relacionadas ao povo Indígena Terena, com um recorte de Dourados - MS e, também, em relação às pessoas com deficiência e as diversidades, estando disponíveis no Anexo 1 desta pesquisa.

Vale ressaltar que a pesquisadora deste estudo e *Kalivôno* são Indígenas do povo Terena, sendo a pesquisadora ouvinte e a estudante Surda.

O segundo capítulo, *Políticas para a Educação Escolar Indígena; para a Educação Especial Indígena e para a Educação Bilíngue de Surdo(a)*, aborda a Educação Escolar Indígena, corroborando seu desenvolvimento com os autores: Munduruku (2012), Lopes (2011;2019) e Marques (2024), Krenak (2015), apontando as legislações e a sua eficácia no Território. Além disso, traz os movimentos Indígenas como cruciais para a consolidação das políticas atuais, em especial as políticas da Educação Escolar Indígena, discorrendo acerca da luta da Comunidade Terena na Terra Indígena de Dourados - MS juntamente dos desafios em prol da visibilidade deste povo. São discutidas também legislações sobre a Educação Bilíngue de Surdos/as e da Educação Especial Indígena, trazendo a importância das Línguas Indígenas de Sinais (LIS) para o fortalecimento da identidade Terena de *Kalivôno*.

No terceiro e último capítulo, *A Docência Terena em uma Escola Municipal na Terra Indígena de Dourados - MS: “Terenando o ensino”*, apresentamos reflexões sobre a docência Terena com uma estudante Indígena Terena surda, a partir da pesquisa de campo, com os diários de bordo, entrelaçando na análise as políticas e a metodologia de ensino para o fortalecimento da identidade Terena e a educação inclusiva. O “Terenando o ensino” se mostra como um ensino multiétnico na realidade da escola desta pesquisa, com atividades em

LIS e diferenciadas e esperançosas em prol do protagonismo Indígena, sobretudo do povo Terena. A falta de água é uma realidade desumana no Território Indígena de Dourados - MS, denunciada pela autora na tentativa de massacre do dia 27 de novembro de 2024.

As observações realizadas e anotadas para este capítulo se consolidam a partir da docência Terena. Eu, enquanto professora indígena do povo Terena, leciono a disciplina Cultura Indígena, desse modo, temos como recorte a atuação com uma estudante indígena Terena surda, que está matriculada no terceiro ano do Ensino Fundamental, no período vespertino, em uma escola municipal na Terra Indígena de Dourados - MS.

A duração das aulas é de 45min e ocorrem uma vez por semana em cada turma, tendo quatro aulas por sala/turma mensais. Foram elaborados relatórios ao final de algumas aulas na turma da *Kalivôno* em um caderno de campo, discorrendo sobre como foi a aula e sua metodologia na promoção para a implementação de um ensino inclusivo. Assim, caminhamos com ele, como aponta Freire (2024; 2025), no fortalecimento de sua identidade, terenando o espaço escolar.

CAPÍTULO I

1.1 A COSMOVISÃO TERENA

“Somos aqueles por quem esperamos” — Daniel Munduruku.

Seguindo Krenak (2020), as cosmovisões dos povos Indígenas estão relacionadas à natureza e a ter experiência de viver numa terra cheia de sentidos, como uma plataforma para diferentes visões. Assim, este estudo tem como recorte especial um povo, o povo Terena.

A pesquisadora, bem como os participantes desta pesquisa, fala de um lugar onde a identidade pertence ao mesmo povo. A maneira de ver e perceber o mundo nesta pesquisa parte da identidade Terena, resultando, desse modo, na Cosmovisão Terena.

1.2 As Terras Indígenas de Dourados - MS

A escrita deste capítulo se desenvolve a fim de visibilizar enunciados da criação das Terras Indígenas de Dourados - MS, a partir de narrativas Terenas orais, fornecidas em entrevistas realizadas pela pesquisadora. Priorizam-se e marcam-se suas falas, evidenciando, assim, uma perspectiva ancestral Indígena sobre a origem das Terras Indígenas supracitadas, dialogando com pesquisas de autores Indígenas e não Indígenas.

Observamos a necessidade de contextualizar a vinda dos Indígenas Terena para Dourados - MS, uma vez que a pesquisadora e *Kalivôno* são Indígenas do povo Terena. Para tanto, desenvolvemos o texto sobre a presença dos Indígenas Terenas, como já citado, abordando também suas realidades, a territorialização desse povo e os motivos para vinda a Dourados.

Atualmente, as Terras Indígena de Dourados - MS são: Aldeia Indígena Jaguapiru, Aldeia Indígena Bororó, Aldeia Indígena Panambizinho e Retomadas. O conceito de Terras Indígenas no lugar de “Reserva” ou “Aldeia” explica-se pelo fato de que a maioria dos povos Indígenas vê e utiliza esta palavra como a mais adequada e respeitosa. O uso das palavras aldeia e reserva no decorrer deste estudo se dará quando forem falas dos entrevistados(as) e citações bibliográficas.

Os termos reserva e aldeia foram designados pelos *purutuye*³, dando estes nomes ao local onde “jogavam” e escravizavam os Indígenas, introduzindo a integração e assimilação aos modos da sociedade civil colonial, já que o genocídio não foi totalmente eficaz.

Sobre a não utilização do termo de aldeia, Pereira (2009) denuncia que:

³ Ver em glossário.

O conceito de *aldeia*, incorporado ao vocabulário científico e mesmo ao senso comum é definido no conhecimento do dicionário *Aurélio* como: “1. Pequena povoação, de categoria inferior a vila; povoação rústica, povoado. 2. Povoação constituída exclusivamente de índios; maloca”. Foi assim que os não-índios muitas vezes viram os aglomerados de casa habitadas por famílias nucleares terena, organizadas em torno de um *tronco familiar* (2009, p. 53).

O autor discorre ainda que o conceito é forjado nos estudos das sociedades com características bem diferentes das sociedades sul-americanas, em que há a necessidade de verificação etnográfica de sua utilidade na compreensão e descrição das formas organizacionais, e que a origem do conceito remonta à presença dos árabes na Europa, o que foi incorporado em produções antropológicas brasileiras. Nota-se que, na definição do dicionário, há um reforço de estigmas aos povos Indígenas, limitando-os aos estereótipos que esta sociedade ocidental ainda reproduz.

Historicamente, Pereira explica ainda que, a partir dos documentos do SPI em relação às Terras Indígenas, estas palavras aparecem em muitos lugares distintos e com significados diferentes, com o intuito de induzir à hipótese de várias aldeias ou de somente uma única que se deslocava continuamente.

O Decreto nº 401, de 3 setembro de 1915, informa que a “Reserva, no Município de Ponta Porã, uma área de 3.600 hectares de terras para a colônia de índio de Dourados”. Conforme disponibilizado por Gressler, Swesson (1988, p. 47-48), a cópia desta legislação em seu livro demonstra que, naquele momento, Caetano Manoel de Faria Albuquerque, presidente do estado de Mato Grosso do Sul, usando a autorização que é respaldada pelo Art. 90, do Decreto nº 130 em 4 de junho de 1902, normatizou que:

DECRETO Nº 130.

Art. 1.º — Fica reservada, no Município de Ponta e para a colônia de índios do distrito de “Dourados”, uma área de terras de 3.600 hectares, confiando pelo Sul, como córrego “Saltinho”, que separa outra área reservada para o patrimônio de “Dourados”, e as mais confrontação com terras devolutas situadas nas matas de “São Domingos”.

Art. 2.º — Revogam-se as disposições em contrário.

Palácio da Presidência do Estado, em Cuiabá, 3 de setembro de 1915, 27.º da República.

Caetano Manoel de Faria Albuquerque
Conrado Ericksen Filho

Evidencia-se que, no decreto apresentado, as terras são destinadas aos Indígenas, e não é especificado, nem delimitado a qual povo/etnia fica reservado este território, como problematiza o entrevistado Dr. Kaxé:

No Decreto 401 diz que fica reservada uma área para coloniamiento de índios. Ele não diz que era para os Kaiowá, não diz que era para os Guarani, para os Guaicurús, o decreto cria uma reserva, ele não cria uma aldeia. E na reserva ele usa essa locução, o artigo 1º desse decreto diz que fica reservado uma área de 3.600 hectares

para coloniamiento de índios. Pois bem, esse grupo que tem Terenas, os primeiros Terenas que chegaram em 1913 (Kaxé).

O entrevistado, que é Indígena Terena, formado em Direito, nascido e criado na Terra Indígena Jaguapiru, aponta a presença de Indígenas dos Povos Kaiowá, Guarani, Terena, Kinikinau e Guaicurús⁴ e contextualiza que realizou pesquisas com os patrícios e anciãos da Terra Indígena onde mora sobre o pós-guerra do Paraguai com o Brasil em Dourados - MS, priorizando os saberes tradicionais de sua mãe para desenvolver seu TCC.

Sobre o exercício dos direitos territoriais dos Indígenas em Dourados - MS, a Gressler e Swensson, explica que o inspetor Major Nicolau Horta Barbosa começou a demarcar o Parque Indígena (PI) de Dourados em 1925, tendo como respaldo os decretos já citados. Porém, o início da tentativa de efetivação e reconhecimento do título da terra ocorreu bem depois, como aponta Gressler e Swensson:

As terras que compõem o atual Parque Indígena (PI) de Dourados tiveram seu título definitivo de propriedade expedido em 21 de outubro de 1965 e foi registrado em 14 de dezembro de 1965, com uma área de 3.539 ha, ou seja, 61 há a menos que o previsto pelo Decreto n.º 401/1915” (Gressler; Swensson, 1988, p. 48).

Sessenta e um hectares deixaram de ser demarcados para os povos Indígenas de Dourados, mesmo este sendo um direito assegurado nos decretos já citados acima. Sobre o processo de desenvolvimento histórico das Terras Indígenas em Dourados - MS, o entrevistado Kaxé acrescenta que:

Depois da guerra do Brasil com o Paraguai, um grupo de índios que estava na guerra, acompanhando a guerra, se desloca até o Chaco Paraguai, e do Chaco Paraguai sobe em direção ao Brasil, subindo aqui por Itahum, chegando aqui na Picadinha. Esse grupo de índios se assenta no Boqueirão. O Boqueirão é aquele local ali em frente ao quartel da 4ª Brigada de Cavalaria hoje, mais precisamente ali na Escolinha, ali naquela área, ali era Boqueirão, vindo até aqui perto da escola Agostinho, por aí, toda essa região era região do Boqueirão. Quando aqui chegaram os meus pais, né, a minha mãe com a mãe dela, com a vó Celestina e com a minha bisavó Julieta, Tio Laurindo, a vó Levergina, e vários outros que estavam nessa comitiva. Manoel Bertolino, que é filho daqueles que aqui chegaram, né? (Kaxé).

Segundo a fala do entrevistado, o povoamento da primeira Terra Indígena denominada como “Boqueirão” em Dourados - Mato Grosso do Sul começou em 1913, localizada atualmente bem em frente ao quartel, como citado. Kaxé continua sua fala dizendo que, naquele momento, não havia delegado, nem polícia, existia apenas uma pessoa que era nomeada pelo estado que ficava responsável pelo grupo de capturas, chamado de “Carça Curta”, que realizava “justiça” perante crimes acontecidos no território:

Acontecia um crime, um roubo, um furto, alguma coisa assim, esse delegado formava um grupo de captura. O que era o grupo de captura? Ele ia até a casa do José e falava: “José, você tem o Espingarda aí? Tem? Então, nós vamos atrás do fulano que fez um crime assim”. Aí ia lá na casa do João: “João, você tem uma arma aí, tem? Então, vamos aí, vamos pegar o fulano, que o fulano fez um crime, cometeu

⁴ O entrevistado contextualiza que os Terena é um subgrupo deste respectivo povo.

um crime aí”. E assim formava o grupo de captura. E esse grupo denominado de captura era um bando armado. Na verdade, eles não eram polícia, era um bando, eles não tinham qualidade de policial (Kaxé).

O entrevistado ainda comenta que o “Carça Curta”, ao ver os Indígenas se instalando ali, na região de Boqueirão, que ainda não era distrito, recebia a proclamatória do que os Indígenas estavam fazendo aldeia ali, naquela região, fazendo com que esse grupo de Indígenas fosse rechaçado, ou seja, empurrados para dentro da mata. Houve o deslocamento involuntário dos Indígenas para dentro da mata duas vezes, mas, na terceira vez, aconteceu um confronto, como enuncia o entrevistado Kaxé, entre os Indígenas e os *purutuye* na estrada, onde atualmente é a Estrada do “Tatui”.

Conforme a entrevista, vários Indígenas morreram neste conflito que aconteceu ao final do ano de 1913 e, no local de confronto, alguns foram sepultados no cemitério em frente. Outro entrevistado da pesquisa, *Xúmono*, que é Ancião da Terra Indígena Jaguapiru e um dos Caciques Tradicionais Terena, comenta o respectivo momento de conflito:

Quando saiu o Bororó. É isso que eu falei para você. As primeiras remessas, né? Foi bem tudo ao mesmo tempo. Inclusive, invadiram o Bororó. Naquela época. O tempo do Irênio. O cacique ferrado do Bororó. Irênio. Aí chamou os terenos para ajudar. Para mandar os caras ir embora. E daí juntou os terenos. Foram cinco terenos. E morreram dois índios terenos no Bororó. Mataram. Os brancos mataram. Até meu cunhado Liseu sabe onde foram enterrados os Terenos. Que morreu ali. Para ajudar (*Xúmono*).

Xúmono continua a entrevista dizendo que a primeira pessoa a liderar e conversar com os Indígenas na época é Antônio Bororo, passando a ser uma pessoa constantemente procurada, e acrescenta que o sobrenome de Antônio foi dado à Terra Indígena Bororó. Depois de um tempo, Antônio se mudou para um território próximo, que atualmente é a Terra Indígena Jaguapiru. O seu trabalho iniciou-se na primeira aldeia (termo utilizado pelo entrevistado), a Terra Indígena Bororó. Sobre a criação da Terra Indígena Jaguapiru, o entrevistado Kaxé aponta que:

Em 1943, Antônio Bororó, vendo que as divisas estavam sendo muito atacadas, já sob o comando também do Irênio Snard, então, passa a designar o primeiro capitão da aldeia de Jaguapiru, chamado de João Uruxu, que morava aí em frente, essa paineira, paineira da frente da casa do Lúcio, aí perto do Guateka (Kaxé).

Irêno Snard, citado pelos entrevistados, foi uma das maiores lideranças Kaiowá que morava em Dourados - MS, referência nas histórias orais das Terras Indígenas, fazendo parte do currículo obrigatório na disciplina Cultura Indígenas nas escolas Indígenas de Dourados – MS, assim como Marçal de Souza, liderança Guarani reconhecido internacionalmente. É um nome de referência e de resistência nas lutas Indígenas. Guateka, como citado na narrativa do

entrevistado, é uma escola estadual Indígena que homenageia a liderança Guaraní Marçal (Tupa'i), recebendo o nome de Escola Estadual Guateka Marçal de Souza.

A escola fica localizada na estrada principal que divide a Terra Jaguapiru e Bororó. A partir das Terras Indígenas e de diálogos com os moradores, entendemos o significado da palavra “Guateka”, que é a junção de três povos presente nesse território; “Gua” representa o povo Guaraní, “Te” representa o povo Terena, e o “Ka” representa o povo Kaiowá, que predominam nas Terras Indígenas de Dourados - MS, mas há presença de outros povos também, como Kadiwéu, Xavante e Marúbo, em números pequenos.

Como a cidade de Dourados é uma referência para estudos no Ensino Superior, Indígenas de todo MS se deslocam e até moram no município, principalmente para estudarem nas universidades públicas, como exemplo a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Estas instituições oferecem bolsas de estudos e alojamento para muitos estudantes, aumentando, com isso, a presença de Indígenas de outros povos/etnias em Dourados - MS, por exemplo Indígenas do povo Kamba. A Missão Evangélica Caiuá, que faz parte do município, também recebe vários Indígenas de todo o Brasil para o estudo bíblico.

Retornando as narrativas dos entrevistados em relação ao início das Terras Indígenas em Dourados - MS, *Kaxé* discorre sobre a vinda de mais Indígenas Terenas para o município:

Em 1961, a família do seu Guilherme Valério, né, ele vem trabalhar, já trabalhava na Uniedas, vem trabalhar, o trabalho evangelístico com a Missão Caiuá. Mas **aqui já estava a família do Ângelo Massi**, que era orívio, trabalhava com uma manufatura de ouros, ali em Itaporã, e, também, tinha residência aqui na aldeia. Em 1957, vem a primeira família do seu Libano Lili, o seu Libano Lili, ele chega aqui em 1957. Segundo o relato do Bonifácio, seu filho que ainda está vivo, né, Bonifácio, fazendo uma entrevista comigo, ele disse que eles chegaram aqui em 57, porque vieram trabalhar lá do Ipegue para cá e trabalhando numa fazenda, o fazendeiro vendeu a fazenda, eles acabaram vindo para a aldeia de Dourados e o primeiro lote deles foi aqui no Jaguapiru. Inclusive, ele está ainda em parte do lote ali, né. Depois vem a família do Guilherme, em 1961. Depois a família do Geromão, em 1962 (*Kaxé*, grifo nosso).

Guilherme Felipe Valério, da família *Valério*, foi um dos anciãos Tradicionais Terena com mais influência na Terra Indígena Jaguapiru. Era mestre dos saberes tradicionais, aconselhava e repassava os ensinamentos ancestrais do povo Terena. Publicações, bem como materiais escolares em relação ao povo Terena, foram elaboradas a partir da sua oralidade, que sempre fez questão de expandir na Terra Indígena de Dourados - MS.

Ângelo Massi Terena, da família *Massi*, foi grande liderança na Terra Indígena, assim como “Geromão”, que faz parte da família *Mamede*. Percebemos que, na contextualização do entrevistado *Kaxé*, os Indígenas Terenas vieram para trabalhar em Dourados - MS.

Corroborando com Kaxé, o Xúmono enuncia sobre a vinda da sua família Terena para Dourados: “Já faz uns 65 anos que eu moro aqui. Eu nasci em Aldeia Bananal, eu nasci lá. E nós viemos pra trabalhar aqui na reserva de Dourados. Quem trouxe nós foi o pastor Ângelo Massi, que trouxe nós pra cá” (*Xúmono*).

O entrevistado lembra da vinda de mais Indígenas Terenas, como os da família *Reginaldo*, em 1950, e acrescenta também do “Tio Lídio, tio Guilherme, tia Celestina, dona Teodora” (*Xúmono*). Ao ser questionado sobre os demais conhecimentos em relação à vinda dos Terena para Dourados - MS, *Xúmono* responde que: “Eles contavam a história. Os que já foram contam a história pra nós”. Notamos que, na narrativa do entrevistado, os Indígenas Terenas vieram para trabalhar em fazendas.

A entrevistada *Arunóe* contextualiza como se deu a chegada da sua família no município, em razão da sua avó, que era professora, não ter conseguido mais emprego na cidade de Aquidauana por questões políticas, desencadeando possíveis alternativas para solucionar esta questão:

Aí a minha avó lembrou: **eu tenho parente em Dourados**; eu tenho o meu tio, eu vou procurar os meus parentes. A minha vó escreveu uma carta, não me lembro de como que essa carta chegou e ela falava desse, desse tio dela, mais aí ela ficou viúva, mas já fazia muito tempo já. Aí eu falei assim: “eu tenho esse tio em Dourados, eu tenho o meu tio”, porque a minha vó era filha única desse irmão do seu Guilherme, aí ele já morreu faz muito tempo. Aí falou assim: “eu vou procurar, eu vou procurar os meus parentes em Dourados, beleza, e falo assim: “eu preciso ir pra Dourados, eu preciso ir trabalhar, já que as portas se fecharam aqui, eu vou procurar, eu vou procurar o meu tio. Mandou carta para o seu Guilherme, e o seu Guilherme devolveu uma carta, falando assim: “minha sobrinha, você é muito bem-vinda aqui, vem pra cá, vem pra Dourados” (*Arunóe*, grifo nosso).

Arunóe discorre que, da sua família, veio primeiro a sua tia, que já fazia faculdade e foi a primeira professora de Língua Materna Terena em Dourados - MS na Missão Caiuá. Sua tia contou para sua avó como foi a recepção, o que impulsionou a sua vó e vir para Dourados – MS:

Eu lembro que a gente tinha um orelhão, tinha um orelhão lá no posto da FUNAI, aí a minha tia ligava e falava: “aqui é bom, mãe, né, eles me acolheram bem, né, o seu tio meu acolheu bem e ta ta ta”. Aí chegou a metade do ano, assim, aí a minha vó falou: “aí eu vou embora pra Dourados”. Falo pro meu pai: “eu vou embora pra Dourados, lá é minha família, né, e eles vão me acolher bem. O tio falou que tem uma terrinha lá pra mim que eu posso, né, eu vou seguir, seguir o meu instinto, vou tentar”. E minha vó veio embora pra Dourados (*Arunóe*).

Sua avó pediu para o pai de *Arunóe* que a deixasse ir para Dourados - MS, já que ela estava terminando o Ensino Médio e iria iniciar a faculdade. No começo de 2000, *Arunóe* chegou ao município, junto de sua avó, para concluir o terceiro ano do Ensino Médio. Logo, a vinda das mulheres de sua família estava relacionada ao estudar e lecionar.

Sobre os primeiros Terenas de Dourados, *Arunóe* aponta que:

Então vou contar o que o seu Guilherme sempre contava pra gente né, quando ele chegou Dourados, sempre foi um lugar assim muito atrativo em questões assim atrativo em questões de emprego de terras, sabe, e o seu Guilherme sempre contava pra gente que quem veio antes foi o seu Boni, e eles eram parentes quase de longe, mas eles eram parentes, quase primos, né. E falava: “vem pra Dourados, aqui é bom, né, tem muita terra, dá pra gente plantar, a terra é boa pra plantar, né”. Aí o seu Guilherme, na história dele, ele conta que veio primeiro. O seu Guilherme sempre foi um evangelista, né, do lado cristão da igreja liderança espiritual. Aí ele, ele ia lá na Missão que ele pertencia, era a missão Uniedas, lá no Bananal Ipegue. Aí ele falou assim: “tô querendo ir lá, qual missão será que me recebe lá, que me acolhe”. Missão Caiuá, aí ele veio, ficou na casa do seu Boni e foi procurar o pessoal da Missão. Ele se apresentou e falou: “eu sou isso, sou aquilo, posso ser isso, posso ser aquilo. Se apresentou para a Liderança, se eu não me engano, parece que era a liderança naquela época era a liderança Jacaré, não sei se você já ouviu falar, diz que que tinha lá, lá no Jacaré, disse que o povo que ele virava bicho, né, então o povo tinha medo de passar lá na frente do seu Jacaré. Mas é uma história muito interessante desse Jacaré, ele era indígena Kadiwéu (*Arunóe*).

Arunóe conclui que o Acião Guilherme já tinha um contato anterior com o seu Jacaré, que era liderança naquela época, como mostra a narrativa. Os mesmos já se conheciam, pois tinham se encontrado quando o seu Guilherme trabalhava em Aquidauana – MS, mas ele não sabia que Jacaré era a liderança de Dourados - MS e, quando chegou, aqui Jacaré disse que ele poderia escolher a terra que quisesse para morar. *Arunóe* comenta também que, naquela época, os metros eram contatos por léguas e por pernadas e as vindas dos Terenas foram da família⁵ *Lili*, a do seu Guilherme que é da família *Valério*, a Família dos *Joaquim*, a Família dos *Mamede*, a Família da tia *Lambe* e a Família dos *Massi*. *Arunóe* não sabe a ordem de quem veio primeiro e quem veio depois.

O entrevistado *Xúnati* nasceu e foi criado dentro da Terra Indígena Jaguapiru, pois é filho de *Xúmono*. Sobre como se constitui e se territorializa os Terenas na Terra Indígena de Dourados, ele narra:

Bom, o processo aqui em Dourados, é, não foi nada democrático. O processo aqui foi imposição, foi imposto conforme as famílias iam chegando, elas iam se ocupando dos espaços que tinham disponíveis, não foi nada assim, é demarcado pelo governo ou algo do tipo, cada família iria ficar em cada espaço. **As famílias iam chegando, tinha espaços vazios, tinha espacinho bom, então a família já possuía aquele espaço ali, já se autodenominava proprietário, e foi assim a ocupação na nossa aldeia** (*Xúnati*, grifo nosso).

Xúnati conclui que a aldeia (atualmente Terra Indígena Jaguapiru e Bororó) foi destinada pelo governo para receber os Indígenas que vieram de fora.

Podemos observar que, a partir das narrativas de Indígenas Terena, moradores(as) da Terra Indígena Jaguapiru, acerca do processo de constituição das Terras Indígenas de Dourados - MS, evidencia-se a presença do povo Terena desde o início da criação desses

⁵ Nesta entrevista, não foram citadas todas as famílias que vieram para a Terra Indígena de Dourados - MS à época.

territórios, como apontado nos relatos. Consequentemente, esta terra constitui-se como Reserva⁶ Indígena Guarani, Terena e Kaiowá, uma vez que a presença dos povos Indígenas é ancestral, há mais de 100 anos.

As narrativas mostraram que os Indígenas Terenas que participaram desta pesquisa vieram para Dourados - MS por motivos diferentes, se territorializando para trabalhar, praticar o evangelho, lecionar e estudar.

Sobre a presença Terena, o entrevistado *Kaxé* explica que:

Essa história de que o Terena teria vindo, essa história inventada aí pelos antropólogos que o Terena teria vindo para cá, na época do Rondon, para ensinar o Kaiowá a agricultura, isso é mentira, não procede, né. Os Terenas vieram para cá por outros interesses e os que iniciaram, eles vêm depois da guerra do Brasil com o Paraguai, são os Terenos originários da aldeia, né, eles se originam com a aldeia aqui e aqui é marcada uma reserva. Então, desde lá, aos 100 anos, convivem Guarani, Terena e Kaiowá, e sempre conviveram numa grande harmonia, não teve muitos problemas, embora a língua não seja a mesma, a do Kinikinau e do Terena é a mesma língua, é como se fosse a língua do Guarani com o Kaiowá. Dá para se entender, né (*Kaxé*).

Vale ressaltar que o intuito deste capítulo é contextualizar a história do território a partir de Indígenas Terenas no município, com a sua perspectiva ancestral Terena, e suas narrativas transcendem de geração para geração, percorrendo todo o território. Logo, toda e qualquer pesquisa assume o compromisso de ética e responsabilidade no seu desenvolvimento, por isso, devem ser valorizadas cada vez mais e visibilizar o protagonismo de cada povo.

Corroborando as narrativas Terenas, Troquez (2019) desenvolve uma pesquisa nas Terra Indígenas de Dourados sobre a presença Terena e entrevista uma senhora Indígena Terena de 66 anos: “Conforme uma senhora Terena de 66 anos, nascida e criada na Reserva de Dourados, seus avós maternos Sr. Antônio Roberto, conhecido como Bororó e Dona Maria Julieta (Terena) teriam vindo para a Reserva logo no início de sua criação” (2019, p. 98). Seguindo o relato apresentado, os Indígenas foram abrindo as “picadas” e, durante esse processo, na aldeia, eles *acharam mais Terenos*, que se juntaram para abrir mais picadas. Troquez afirma que: “a presença de Indígenas Terenas na região da atual Reserva Indígena de Dourados (RID) é notada desde os primórdios do século XX” (2019, p. 95).

De modo geral, sobre a história dos Indígenas Terenas descrita por Mamede (2017), juntamente de relatos orais de anciãos do Território Indígena Buriti e de alguns autores, discorre-se que houve três etapas históricas dos Indígenas Terenas. A primeira foi o momento em que os Terenas saíram do Êxiva, no qual havia grupos Indígenas como os Guanás e os Guaicurus. Sobre isso, Mamede (2017) enuncia que: “Conforme relatos orais de anciões da

⁶ Vale lembrar que este é o nome que está nos documentos e em legislações em relação a este Território.

aldeia Buriti, o povo Guaná era constituído de bons agricultores ao contrário dos Guaicuru, que tinha como fonte de sobrevivência a caça e a pesca e, por isso, faziam o controle de grandes Territórios” (2017, p. 18).

Os Indígenas que fazem parte do grupo Guanás são os Terenas, Kinikinau, Laiana e Echoaladi, enquanto os Guaicurus são os *Mbya* Guaicuru e Guaraní. Em um site, uma professora Indígena Terena de Dourados⁷ analisa relatos orais de avós Terenas, contando que antigamente viviam no Êxiva, lugar conhecido pelos *purutuye*, como Chaco, apontando, assim, a origem geográfica dos Indígenas Terenas.

Trazendo outra perspectiva sobre a possível origem geográfica dos Indígenas Terenas, a professora *Arunoé* contextualiza, na entrevista, que: “Eu vou te falar o que, o que eu sei, o que os meus avós, sempre falaram para mim e ele sempre falava, aí a gente veio do chaco boliviano, por isso que eu estou falando para você, né? Ele sempre falava isso. Aí a gente veio do chaco boliviano. Eu lembro até hoje”. Ela ainda narra que esta história contada pelo seu avô sobre a vinda é triste e, infelizmente, muitas histórias dos povos Indígenas são assim.

Na travessia dos Terenas no Rio Paraguai, muitos ficaram para trás e outros tantos morreram afogados, porque não tinham um barco. Para o seu intento, eles precisam analisar qual seria a parte mais rasa para conseguirem atravessar, seja a cavalo, seja nadando. Os Indígenas Terenas atravessaram da maneira como dava. Após a travessia do Rio Paraguai, eles foram andando até chegar na região de Miranda, descendo para a região de Aquidauana - MS, como relata o avô de *Arunoé*.

Neste momento, precisamos contextualizar a história e a trajetória dos Indígenas Terena, a fim de termos uma maior compreensão quanto às respectivas presenças neste território. Ainda conforme Mamede (2017), a segunda parte do processo histórico marcante dos Indígenas Terenas foi durante a Guerra do Paraguai. O pantanal sul-mato-grossense foi palco de horror contra os nossos patrícios e muitos Indígenas serviram ao Brasil para guerrear nas lutas, mostrar rotas de estratégias para a fuga dos guerrilheiros e oferecer comidas para os soldados brasileiros.

A Guerra do Paraguai foi um dos maiores momentos de concentração de resistência dos Indígenas Terenas contra a presença da colonização na história deste país. Em relação à participação dos Indígenas Terenas neste momento histórico, Mamede aponta que “a participação dos índios Terenas na guerra do Paraguai foi considerada como sendo o episódio mais importante que o nosso povo já vivenciou, no período de 1864 a 1870, e que afetou profundamente a nossa vida” (2017, p. 22).

⁷ Disponível em: marianoegi.wixsite.com. Acesso em 6 de abr. de 2025.

O momento foi marcado pelo sangue Indígena, já que muitos morreram em combate junto dos soldados brasileiros. O autor supracitado comenta que os relatos escritos partindo de Indígenas Terenas ainda são escassos e que há pouco registro, mas não há dúvidas da participação direta dos Indígenas Terenas durante o conflito contra o exército de Solano Lopes. Corroborando com Mamede sobre este período árduo dos Indígenas Terenas durante a Guerra do Paraguai, Troquez enuncia que: “O movimento histórico desfavorável constituído pela guerra do Paraguai, pelas frentes de ocupação não indígena sobre os territórios Indígenas e pela ação do indigenismo brasileiro reforçou a dispersão dos Terenas” (2019, p. 97).

Esta dispersão também implica as primeiras presenças dos Terenas que chegaram em Dourados - MS, como já apontado pelo entrevistado *Kaxé*, uma vez que, devido ao conflito, muitos saíram do seu Território tradicional em busca de novos refúgios.

Concluindo sobre as etapas históricas dos Indígenas Terenas durante a Guerra do Paraguai, Mamede relata a terceira parte deste momento:

Após a Guerra do Paraguai, o terceiro fator que corresponde ao momento também mais marcante para os Terenas, e que significou a perda da maior parte do seu território, período considerado como o tempo da servidão, foi delimitação das reservas, iniciada com a chegada da Comissão da Construtora das Linhas Telegráficas Chefiada por Rondon. Neste período, até o presente momento, houve, assim perdas bastantes significativas em relação ao povo Terena [...] (2017, p. 25).

Falar sobre uma determinada presença de um povo em um Território requer contextualização histórica, em respeito à toda trajetória percorrida e sua constituição cultural até dias atuais, seja ela aprofundada, seja pincelada, mas deve-se trazer a sua história. Os Indígenas Terenas são povo guerreiro, assim como os demais povos originários do Brasil, mas, devido à guerra, tiveram que se locomover para outros Territórios. Além de servirem na Guerra do Paraguai, foram explorados antes, durante e pós-guerra. Sobre isso, Pereira (2009) aponta que:

Na situação de camarada, o Terena estava em completa dependência do proprietário da terra e não tinha nem mesmo liberdade para deixar o local sem sua autorização. É por isso que muitos Terena mais idosos se referem ao tempo de camaradagem como o tempo de cativo, pois se sentiam excluídos de quaisquer direitos, inclusive o de ir e vir. Muitos Terena, quando não suportavam as condições de trabalho em uma fazenda, eram obrigados a fugir, e se acontecia de serem pegos eram severamente castigados ou mortos pelos seguranças das fazendas. O próprio General Rondon, quando transitou pela região, registrou atrocidades cometidas contra os Terenas, em seus relatórios [...] (2009, p. 43).

Nota-se uma trajetória árdua e desumana com os Indígenas Terena, uma vez que muitos(as) idosos(as) carregaram consigo as más lembranças e traumas desse tempo de guerra, como escravização e exploração. Porém, esta contextualização do processo histórico reafirma a resistência do povo Indígena Terena, pois não devemos e nem queremos focar a

história do nosso povo somente nos crimes e na covardia que foram cometidos contra nós, mas também visibilizar a nossa força ancestral.

Os Indígenas ainda enfrentam muitas lutas, de guerra e resistência, seja em conflitos com a polícia, seja em lutas e discussões com o papel e a caneta. Atualmente, a Terra Indígena de Dourados é composta por três povos Indígenas permanentes, além da presença de Indígenas de outros povos, como já enunciado. São notórias várias retomadas neste Território, como a retomada Terena e as retomadas Guarani e Kaiowá. As Terras Indígenas da Reserva são: Jaguapiru e Bororó, e, nos distritos de Dourados - MS, Terra Indígena Panambizinho.

Marques (2024) comenta que os dois municípios (Itaporã - MS e Dourados - MS) estão engolindo o Território Indígena, ocasionando a insuficiência territorial para a quantidade de moradores Indígenas, não obtendo, com isso, a promoção do viver com qualidade.

O quadro abaixo apresenta a organização dos Territórios Indígenas de Dourados:

Quadro 2: Territórios Indígenas de Dourados - MS

TERRITÓRIO	POVO/ETNIA
Jaguapiru	Guarani, Kaiowá e Terena
Bororó	Guarani, Kaiowá e Terena
Panambizinho	Guarani e Kaiowá
Retomada Boqueirão	Terena
Retomada Guyra Kamby	Guarani, Kaiowá
Retomada Itahum	Guarani, Kaiowá
Retomada Mudas Ms	Guarani Kaiowá
Retomada Ñu Vera I	Guarani Kaiowá
Retomada Pacurity	Guarani, Kaiowá
Retomada Picadinha	Guarani Kaiowá
Retomada Curral de Arame	Guarani Kaiowá
Retomada Tekohara Itay	Guarani Kaiowá
Retomada Aratikuty	Guarani Kaiowá
Retomada Ñu Vera Guassu I	Guarani Kaiowá
Retomada Ñu Vera Guassu II	Guarani Kaiowá
Retomada Ñu Vera II	Guarani Kaiowá
Retomada Ava'ete I	Guarani Kaiowá
Retomada Ava'ete II	Guarani Kaiowá

Fonte: elaborado juntamente da Coordenadora Regional do MS da Confederação Nacional dos Agricultores Familiares e Empreendedores Familiares do Brasil (CONAFER) (2025).

Observamos, neste quadro, um número significativo de áreas de retomadas, pois, de modo geral, as Terras Indígenas de Dourados - MS estão sendo “esmagadas” por duas cidades, já que as mesmas se localizam entre dois municípios, Dourados e Itaporã. As Terras Indígenas demarcadas são reconhecidas pela legislação como territórios federais, uma vez que são “cortadas” por uma via, a BR 156, que é estadual. A população indígena aponta a ilegalidade desta via e alerta sobre os grandes riscos desta BR dentro das Terras Indígenas, como o fácil acesso de pessoas não Indígenas ao Território.

Marques (2024) discorre que muitos Indígenas se sentem pertencentes a Territórios maiores do que os atuais e que necessitam de terras mais amplas do que as até estão demarcadas. É válido ressaltar que, para os povos Indígenas, nunca houve esta imposição de delimitação ou marcador de território antes do colonizador, toda Pindorama era Território Indígena sem limites.

A população das Terras Indígenas de Dourados - MS está concentrada em três povos/etnias, nos(as) quais podemos observar uma população interétnica, pois existem casamentos de Indígenas de povos/etnias diferentes. Para Marques (2024), a divisão destes três grupos se dá pelo fato de terem seus usos e costumes distintos, bem como diferença linguística e peculiaridade na cultura material e não-material de cada povo. Segundo a autora, “[...] as três etnias convivem no seu cotidiano compartilhando atendimentos em postos de saúde, escolas, ações sociais e políticas. De certa forma impondo a aceitação de suas peculiaridades, sem um devido preparo cultural para que esses propósitos se efetuem” (Marques, 2024, p. 35).

Os conhecimentos tradicionais/ancestrais de cada povo na Terra Indígena de Dourados - MS se apresentam no cotidiano, e a prática expõe suas especificidades de ser e viver na Terra. Conforme Troquez (2019), há a presença de Indígenas de outros povos e de *purutuye* que se casam com Indígenas e se encontram dentro da Terra.

Sobre as etnias/povos presente nas Terras Indígenas, de acordo com a autora:

A presença de etnias diferentes na mesma área é uma questão polêmica. Dentre pesquisadores, indigenistas e Indígenas, há os que defendem a ideia de que há uma convivência pacífica na RID. Contudo, há os que se contrapõem a esta ideia afirmando a existência de sérios conflitos de origem étnica (Troquez, 2019, p. 101).

Troquez verificou que, em casos de buscas dos interesses da Terra, os grupos na RID se unem enquanto Povo Indígena. A história da Terra Indígena de Dourados - MS não se limita somente em momentos aguerridos. Nota-se uma população de luta em prol da garantia dos direitos básicos humanos e da eficácia dos serviços, uma Terra que refloresta corpos, mentes e o Território, desempenhando trabalho familiar, artesanal e formal.

Marques (2024) comenta acerca de estigmas que a população não Indígena ainda promove na sociedade, como “a fama de não aptos para o trabalho, não corresponde à verdade, são ao contrário, muito requisitados pelos empresários do setor da construção civil, agronegócios, por serem muito competentes e não recusarem o trabalho pesado” (2024, p. 39).

Precisamos nos atentar à importância de quebrar os estereótipos sobre os Indígenas, que são construídos desde a colonização e nos impôs um mundo que não era nosso, no entanto, em consequência, nós, Indígenas, utilizamos as ferramentas dos *purutuye* a nosso favor, por sermos inteligentes, como problematiza Munduruku (2020).

A Terra Indígena de Dourados - MS continua com suas raízes ancestral Guarani, Terena e Kaiowá, exercendo a sua identidade e cultura no dia a dia, praticando os cantos, as rezas, as danças e os costumes específicos do seu respectivo povo. A educação se perpetua como diferenciada nas unidades escolares, com os(as) profissionais e com os estudantes Indígenas e não Indígenas. Os moradores destas Terras transitam em dois municípios, sem deixar a sua identidade de lado, pois não deixamos de ser Indígenas pela localidade; a nossa identidade está no sangue e não importa onde formos, sempre estará conosco o sangue Indígena.

1.3 A Cosmovisão Terena de Pessoas com Deficiência a partir de Terenas Ouvintes

Iniciaremos este subtópico enunciado previamente a análise de Aranha (1995) em relação à concepção de deficiência na história e à integração destas pessoas na sociedade, objetivando romper com as análises mecanicistas da deficiência, propondo outro método de compreender a realidade, que se consolida nas características de organização sociopolítica-econômica.

Assim, Aranha (1995) traz a concepção da sociedade sobre as pessoas com deficiências e uma breve contextualização na história, em que expõe a forte influência das atividades econômicas. Na Antiguidade, as pessoas com deficiência, sobretudo as crianças, eram vistas como problemas e abandonadas ao relento. Durante a Idade Média, “em função da disseminação das ideias cristãs, o diferente não-produtivo (deficiente) adquire, nesta época, *status humano*, também possuidor de uma alma. Sendo assim, não mais se fazia aceitável sua exterminação” (Aranha, 1995, p. 65). A autora aponta a influência da Igreja Católica e a Reforma Protestante, quando a igreja assumiu gradativamente a responsabilidade destas pessoas em detrimento das famílias. Esse momento de poder sobre os corpos caracteriza a deficiência como fenômeno metafísico devido a desígnios divinos ou possessão do demônio.

Segundo a autora, durante a Revolução Burguesa, momento de quebra de sistema, de homogeneidade da igreja e de produção, surgiu o capitalismo mercantil. Logo, começaram a denominar os deficientes como seres não produtivos. No século XIX, a responsabilidade pública sobre as pessoas com deficiência começou a aparecer, embora de maneira sucinta. No século XX, se fortaleceu o capitalismo moderno, dissolvendo cada vez mais as leituras em relação às pessoas com deficiência. Assim,

Multiplicam-se as leituras de deficiência, representadas por diferentes modelos; permanece, em certa proporção, o modelo metafísico, coexistente com o modelo médico, o modelo educacional; o modelo da determinação social e, aparecendo neste final do século, o modelo sócio-construtivista ou sócio-histórico. A origem do fenômeno, portanto, permanece sendo de natureza sócio-político-econômica [...] (Aranha, 1995, p. 66).

Em resumo, a autora demarca a concepção de pessoas (homem) a partir da sua produção no mercado de trabalho, em que aqueles que não são capazes de produzir são considerados como deficientes. Fomentando as reflexões, é possível citar as sequelas dos soldados nas guerras, bem como a não responsabilização do sistema público e o processo de ideologia de normalização.

Para Figueira (2021), em relação à concepção das pessoas com deficiência no Brasil, durante séculos, a identidade destas pessoas era considerada dentro da categoria de pessoas doentes e de pessoas pobres “miseráveis” e “pobres dos pobres”.

Trazendo agora o contexto da Cosmovisão Terena em relação às pessoas com deficiência desenvolvida nesta pesquisa, foi questionada⁸ a explicação sobre “como você vê ou explica as doenças e as enfermidades nas pessoas?” e “as pessoas com diferenças físicas, de linguagem, que não veem e não ouvem, como você explica a existência delas?”.

Vale ressaltar que as narrativas expostas aqui partem de sujeitos Indígenas Terena, tendo como base da Cosmovisão Terena, a vivência e criação dentro da Terra Indígena. O entrevistado *Xúnati*, por ser um profissional da área de Educação Física e ter uma colaboração significativa com o desenvolvimento do seu trabalho há muito tempo, em relação à saúde dentro e fora da Terra Indígenas de Dourados - MS, tanto com o corpo, como o da mente, comenta que tais doenças estão relacionadas com a comida e com a água, trazendo também a influência do tempo no seu desencadeamento, principalmente ao adquirir repetitivos consumos continuamente.

Doenças atuais estão aí, que é muito relacionada ao nosso alimento, até nossa água, a água que a gente bebe, a comida que a gente come, isso pode reproduzir coisas que no nosso corpo... pode nos fazer muito mal. Muitas vezes não é imediato, não é na hora, mas com o passar do tempo, consumindo o mesmo alimento, você acaba contraindo aí uma infecção, você acaba contraindo algum tipo de doença aí, é por parte de alimentos e, quando eu me refiro aos alimentos, eu me refiro àqueles

⁸ Verificar os anexos.

alimentos industrializados, né? Que tem muita química, possui muita química, muitas vezes para dar um aroma, para dar um sabor. Os fabricantes não estão muito preocupados lá na ponta, quem é que vai ficar doente, tá preocupado é como que vai vender! Então, assim, esse capricho nos aromatizantes é sabor e as pessoas acabam que, por conta disso, sendo induzidas pelo paladar delas, encontrando e consumindo não só elas, mas levando para o filho, para a filha, enfim, contaminando a família inteira. Eu vejo isso aí, então, minha associação a essas doenças, muitas pessoas doentes atualmente, é, sim, por causa da alimentação, da má alimentação e há, muitas vezes, a água, que também está presente nisso daí (*Xúmati*).

Xúmati traz uma problematização em relação aos alimentos, colocando os industrializados com alto teor de química como a causa de doenças desencadeadas pelo seu consumo de curto e longo prazo. O entrevistado denuncia que as causas de tais doenças partem também da água, como enfatiza na entrevista sobre pedido de socorro da Terra Indígena de Dourados - MS, após o traumático episódio de violência durante o protesto pela falta de água no dia 27 de novembro de 2024. *Xúmati* complementa dizendo que o uso desses alimentos durante as gerações afeta diretamente outros membros da família, como os(as) filhos(as).

Xúmati comenta como era tratada a presença de pessoas com deficiência na Terra Indígena onde morava. Segundo ele, elas escondidas pelas famílias, mas não sabe dizer se por vergonha ou que as famílias entendiam que eram “castigo de Deus”:

Bom, a existência dessas pessoas antigamente é quase invisível. A família mesmo escondia elas. Eu não sei se era por vergonha, se achavam que era castigo de Deus, era alguma coisa assim, mas as pessoas que tinham deficiências, antigamente, eram escondidas até o máximo, o tanto que podiam esconder, eles escondiam essas pessoas. Com o passar do tempo, com a introdução, com a visão, com pessoas estudando sobre isso na nossa Terra, foi mudando, foi mudando, foi mudando, colocam nas escolas que são diferenciadas. É..., tem já as escolas, oferecem cursos de Libras de pais de pessoas que querem aprender. Hoje eu vejo o avanço que foi excelente nesse sentido, de acolher, de cuidar mais dessas pessoas (*Xúmati*).

A partir da fala do entrevistado, podemos perceber a importância de estudos e discussões voltadas para as pessoas com deficiência. Logo, é legítima a luta nesta contemporaneidade contra o capacitismo sofrido por essas pessoas, promovendo, assim, a importância de exercer e desenvolver políticas públicas e específicas às pessoas com deficiência.

Sobre esse tema, Jesus (2018), professor Indígena Pataxó, afirma que, ao tratar da população indígena que apresenta alguma condição física, intelectual, sensorial ou mental diferenciada, é fundamental considerar a diversidade étnica existente, bem como a singularidade e a subjetividade de cada povo e etnia. O autor destaca que não há uma concepção padronizada acerca das pessoas com deficiência, uma vez que cada povo, em cada região, constrói, a partir de suas referências ancestrais e contemporâneas, compreensões próprias sobre essa condição.

Quanto às causas de doenças e enfermidades contemporâneas, *Arunoé* conta que atualmente está enfrentando um problema de saúde que está interligado com a alimentação e aponta de início que a causa das doenças se relaciona à grande quantia de salito nos alimentos. Para ela, antigamente, os pais tinham tempo para preparar para a família uma comida de qualidade e saudável.

Sobre o papel da mulher Terena nos tempos passados, a entrevistada comenta sobre a sua realidade enquanto mãe e a realidade enquanto filha que vivenciou com a sua mãe, que era dona do lar. Para ela, antigamente, o papel da mulher era limpar a casa, lavar a roupa e fazer a comida, e a comida feita pela mulher Terena⁹ era saudável, como: arroz, feijão e carne de caça. Sua alimentação, na infância, era feita com base na carne de caça:

A infância do meu filho, eu fiz de tudo pra deixar uma comida pronta, porque eu trabalhava e estudava. Olha só minha realidade, diferente da realidade da minha mãe, eu já não tinha mais tanto tempo de oferecer algo natural para o meu filho, né, aí, tipo, eu chegava da faculdade cansada: “ah, pede um lanche, pede um lanche”. Olha o tipo de oferta que eu tô tendo com o meu filho, né, aí chega na era do meu neto, o meu neto é fast food, fast food, o dele é doce, presença, é kit franguinho, ele fala assim pra mim, é Bobs (*Arunoé*)

Arunoé faz reflexão em relação aos componentes dos alimentos atuais e problematiza os nutrientes presentes na comida, indagando quais são os nutrientes em lanches e qual a sua qualidade. A entrevistada também coloca que os “falsos” nutrientes influenciam diretamente na vida das mulheres e em seus corpos, ocasionando dificuldade na gestação:

Hoje, as mulheres, elas não têm mais filhos, hoje, se você vir a quantidade de abortos espontâneos que tem, não é porque elas que não querem, ou elas não produzem, é que o corpo dessas mulheres hoje já não dá mais pra procriar, porque só tem química. Aí vou comer frango porque é saudável, será que aquele frango que você come branquelo daquele jeito vai ter o que de nutrientes? Nada! Aquele frango foi só criado só com ração, entendeu? Aí, olha lá a comida da minha vó, era só galinha, era frango, mas era caipira, aí, outro tipo de nutriente, outro tipo de gosto. Aí, dá outros nutrientes pra mulher ter outro filho, né, pra criar, pra ter uma gestação. Hoje as mulheres já não são mais assim, já não estão mais preparadas, o como que vou falar, pra ser mãe. É muito difícil por isso, que tem essas gestações. Hoje as mulheres vão é ganhar neném antes do tempo, o corpo não consegue mais ter aquela gestação saudável (*Arunoé*).

A entrevistada comenta que, pela precariedade dos componentes alimentares e pela má alimentação, é provocada a antecipação dos nascimentos de bebês prematuros, devido ao alto teor de química e agrotóxicos. Como citado por *Arunoé*, os corpos das mulheres não aguentam ter uma gestação saudável completa.

Finalizando a sua fala, ela contextualiza sobre os remédios caseiros, argumentando que a utilização deles atualmente não é como nos tempos de quando era criança. *Arunoé* comenta que trabalhou com seus(suas) estudantes, plantas medicinais e que atualmente as pessoas preferem drogas a acreditarem no efeito da cura das plantas. Para tanto recorrem às

⁹ Lembrando que a participante e a sua mãe são mulheres Terenas.

farmácias para comprarem remédios que contêm química, em vez de tomar um chá, pois o efeito das ervas demora um pouco para se realizar, e os remédios de farmácia têm um efeito mais rápido.

Segundo o ancião *Xúmono*, partindo dos seus saberes tradicionais, passados pelo seu pai, as causas das doenças hoje em dia são por conta do alimento e pela ausência deles:

Doença ,filha... Muitas vezes é por causa de... Às vezes também falta de alimento. Alimento. Causa também, filha. Fica doente porque não come. Não tem onde pegar comida. Né? Vive muito isolado, muito patriciado, né? Os pais muitas vezes não trabalham. Não dá comida pras crianças. E causa doença (*Xúmono*).

Dando continuidade a sua fala, o ancião denuncia também a frequente utilização de muitos venenos em terras próximas aos Territórios Indígena de Dourados, pois há plantações em volta da Terra prejudicando diretamente a saúde da população Indígena. Ele enfatiza que os mais atingidos são as crianças, adverte que atualmente “nós comemos venenos sem perceber” e que, na Terra, existem muitos Indígenas que são contra a utilização de venenos e agrotóxicos dentro e em volta das Terras.

Sobre as pessoas com deficiência, o ancião *Xúmono* relatou que elas não existiam antigamente, era quase rara a sua existência, Para ele, nos tempos atuais, a existência dessas pessoas é bem maior do que antes. *Xúmono* contextualiza como eram curadas essas pessoas: “O próprio pajezeiro curava, dava o remédio pra ele. O remédio que ele criou, o *Koixomúneti*, porque sabia tudo né” (*Xúmono*).

Notamos, em sua fala, que, em tempos anteriores, é como se existisse uma cura para as pessoas com deficiência e com diferenças físicas. Como mostra em sua narrativa, o *Koixomúneti* sabia de tudo. Segundo Seizer da Silva (2009), professor Indígena Terena, para os *Koixomúneti* (Xãmas em Terena), não existe separação entre corpo e espírito, as pessoas recorrem a esses líderes espirituais em busca de curar doenças.

O entrevistado, emocionado, também narra sobre a tentativa de massacre que ocorreu no dia 27 de novembro de 2024 na Terra Indígena de Dourados. Ele finaliza dizendo que tem suas plantações de milho, mandioca, quiabo e maxixe juntamente da sua criação de galinha caipira e que acredita e consome os saberes das plantas medicinais, no tereré, chimarrão e chás no dia a dia.

As contribuições dos entrevistados corroboram as narrativas significativas na perspectiva da Cosmovisão Terena, já que eles pertencem a este povo e carregam em seu sangue modos de viver Terena em seus respectivos territórios. Podemos observar que os enunciados se encontram quando se é questionada a causa das doenças, trazendo a resposta a partir dos alimentos, de sua qualidade, de sua ausência e da sua utilização inadequada.

Verificamos que as entrevistas indicam que a existência de pessoas com deficiência era rara antigamente, no entanto, quando havia, as famílias escondiam da Terra por acharem ser “castigo de Deus”. Também foi apontada a cura dessas pessoas a partir do *Koixumúneti* (porungueiro Terena). Atualmente, a presença visível das pessoas com deficiência na Terra provoca olhares e concepções diferentes em relação a elas. Cita-se como exemplo, na entrevista, o curso de Libras nas escolas Indígenas de Dourados, que mostra aos responsáveis e amigos(as) uma possibilidade de se comunicar, quebrando tabus.

Além disso, há a denúncia sobre o abuso de uso de agrotóxicos na Terra Indígena de Dourados, bem como a falta de água dentro do Território. Foi apontado que o grande consumo de alimentos industrializados corrobora a má gestão de mulheres Indígenas Terenas.

CAPÍTULO II

AS MODALIDADES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA, EDUCAÇÃO ESPECIAL INDÍGENA E EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS

Neste capítulo, será apresentada uma breve contextualização histórica da Educação Escolar Indígena no Brasil, o movimento político Indígena em prol desse direito, como a Constituinte de 88, bem como as legislações recentes. Para tanto, tem como recorte a realidade dos(as) professores(as) Indígenas Terenas de Dourados – MS e as políticas da Educação Especial Indígena e da Educação Bilíngue de Surdos(as). Autores como Krenak (2020), Munduruku (2012; 2024), Santos (2024), Baniwa (2019), Coelho (2019) e Marques (2024) contribuem com a contextualização da construção das legislações e do cenário da realidade atual.

Este capítulo tem como objetivo demarcar as principais políticas vigentes das modalidades da Educação, quais sejam: Escolar Indígena, Educação Especial Indígena; Educação Bilíngue de Surdos, colaborando também com as análises e reflexões do terceiro e último Capítulo deste estudo.

2.2 A Educação Escolar Indígena: breve contextualização no Brasil e um enfoque em Dourados-MS.

Estamos presentes na história de hoje como antes nossos antepassados também estavam, somos seus contemporâneos, partes importantes da história do Brasil — Daniel Munduruku, 2020.

O cenário da Educação Escolar Indígena passou por muitos momentos históricos em Pindorama/Brasil, momentos de muita violência contra os povos Indígenas e, de outro lado, uma união absurda e resistência na forma de luta pelo direito à identidade, pela diferença e pelo respeito às especificidades de cada povo/etnia Indígena, como o direito à Educação diferenciada, a Educação Escolar Indígena, como discorre Munduruku (2012).

Refletindo sobre a vida dos povos originários antes da invasão dos europeus, em Pindorama, já existia uma Educação Indígena, não necessariamente dentro de uma construção de concreto, mas uma Educação tradicional, uma Educação de Território e de maneira coletiva. É necessário pensarmos que cada povo Indígena carrega sua utopia em relação ao conceito de Educação/Educação Indígena/Educação Escolar Indígena/Educação Especial Indígena, tendo, assim, uma vasta gama de diferenciação de cosmovisão sobre tais. Desse modo, é importante visibilizar a existência da Educação antes da invasão, quebrando falácias

sobre isso somente com a presença dos *purutuye* neste Território. Enfatizamos também a não padronização do conceito de Educação e suas modalidades em contexto Indígena.

A Educação Escolar Indígena, segundo Munduruku (2012), é simultaneamente concreta e mágica e se consolida em diferentes espaços sociais. Concreta, como afazeres e aprendizados, e mágica, partindo da própria existência que se solidifica pelos sonhos e pela busca da harmonia, seguindo uma lógica compreensiva para os povos Indígenas, onde não se nega a coexistência dos diferentes modos e que, para os Indígenas, se efetiva como uma forma de a mente operacionalizar o que temos para pensar e viver.

Sobre a Educação no Brasil durante a invasão, Daniel discorre sobre a visão dos europeus em relação aos povos originários, estigmatizando a identidade destes como “um papel em branco”, desenvolvendo uma apropriação cultural sobre os corpos dos Indígenas, seguido de um discurso de salvação de suas almas, já que os seus modos de ser e viver não correspondiam à civilização.

Sobre isso, Munduruku (2012) comenta que:

A catequese e a educação ministrada aos povos Indígenas significaram, na verdade, o emprego de outro tipo de violência contra esses povos, configurada pela imposição de valores sociais, morais e religiosos, acarretando a desintegração e a consequente destruição de incontáveis sociedades Indígenas, o que caracterizou o etnocídio, um processo diverso de genocídio, porém com resultados igualmente nefasto para os povos dominados (2012, p. 29).

É imprescindível, ao falarmos sobre a Educação Escolar Indígena no Brasil, trazermos a desumanidade cometidas pelos colonos e pelos jesuítas durante séculos. A educação e a religião, como exemplo, a própria catequese, foram manobras de aculturação contra os povos Indígenas, uma ferramenta genocida.

Para Coelho:

Desde os primeiros contatos dos europeus com Indígenas durante o período colonização já existiram tentativas de comunicação que impulsionaram a alfabetização e escolarização desses povos. Na perspectiva do colonizador não indígena, os povos desse lado do oceano eram incivilizados e condenados ao castigo eterno, precisavam das luzes do conhecimento que os conduziria à salvação (2019, p. 56-58).

A exclusão da língua materna e a implementação da língua portuguesa fizeram com que se perpetuasse consequências e sequelas em nós Indígenas até hoje, refletindo no cenário em que muitos Indígenas não se comunicam com a sua língua materna. Em relação a essa tentativa de apagamento da língua, Marques enuncia que:

Observando por séculos, a imposição da comunicação em solo brasileiro em língua portuguesa foi uma prática constante, e apenas a partir da promulgação da Constituição de 1988 é que foi assegurado aos povos Indígenas o seu direito à diversidade linguística cultural (2024, p. 41).

Historicamente, a Educação Escolar Indígena se perpetuou a partir da catequização e da promoção do apagamento da língua materna, desencadeando um mecanismo para o modelo assimilacionista e integracionista, como aponta Munduruku (2019).

Antes da consolidação de políticas públicas e, em especial, com a presença do protagonismo Indígena, houve grandes mobilizações e movimentos Indígenas na sociedade brasileira em prol dos direitos específicos Indígenas, tendo ênfase maior no início da década de 70. Assim, foi se rompendo estereótipos e a homogeneização sobre a definição de Indígenas genéricos. Em uma entrevista de Daniel Monteiro da Costa Munduruku com Ailton Lacerda Krenak (2012), é perguntado por que Ailton ingressou no movimento Indígena, e ele responde: “Não ingressei...Eu ajudei a inventar uma coisa que não existia. Antes de 1960 não havia. Movimento Indígena... pode pesquisar a literatura toda. Antes só teve Ajuricaba, rebeliões... Movimento Indígena é coisa de 1960 para cá...” (Krenak *apud* Munduruku, 2012, p. 81).

Ailton acrescenta que o movimento surgiu da vontade de sobreviver ao genocídio programado, à ditadura militar, ao racismo, ao preconceito e à aniquilação total das famílias Indígenas. Ajuricada, como citado pelo autor, foi um dos maiores líderes Indígenas em meados do século XVII e século XVIII, pertencente ao povo Manáos na região do Alto Rio Negro, que lutou com veemência contra os invasores de Pindorama junto ao seu povo, sendo símbolo de resistência contra os colonizadores.

Para Baniwa (2019), em 1500, eram quase 10 milhões de Indígenas, no entanto, em 1970, estimou-se menos de 100 mil. O autor demarca o período de 70 com os movimentos Indígenas como um momento de otimismo: “[...] iniciava-se na década de 1970, por um lado, ainda com o fantasma do desaparecimento dos povos Indígenas no Brasil, por outro lado, com uma forte reação de uma importante parcela da população brasileira contra a possível extinção dos povos originários” (2019, p. 35).

Nessa época, os povos Indígenas não tinham muito acesso ao contexto da realidade nacional, ocasionando lutas e reivindicações somente aos seus respectivos territórios. Mudando este cenário, como coloca Munduruku (2012), Krenak (1984; 2015) e Baniwa (2019), os parentes que fizeram a frente na resistência nesse período foram: Marçal Guarani, Álvaro Tukano, Ailton Krenak, Mário Juruna, Celestino Xavante, Samado Pataxó, Marcos Terena, Ângelo Kretã, Nelson Xangrê, Angelo Pankararé, Domingos Terena, Paulo Tikuna, Lino Miranha, Idjarruri Karajá, Eliane Potiguara, Paulo Bororo, entre outros Indígenas.

Simultaneamente a este momento histórico, pela primeira vez, os Indígenas podiam discutir e propor políticas específicas aos seus territórios, cultura, educação, identidade e direitos pela diferença. Desse modo, as mobilizações denominadas como as primeiras

assembleias, como coloca Munduruku (2012), começaram a ser elaboradas com o apoio do Conselho Missionário Indigenista (CIMI), ocorrendo a primeira em Mato Grosso, em 1979.

Segundo Krenak (1984; 2015), foram preparados outros encontros em outros territórios, com a presença de vários povos/etnias, longe dos currais. Mesmo com algumas reuniões sendo boicotadas de todas as formas pela FUNAI, floresceu, a partir dessas assembleias/encontros/reuniões, a União das Nações Indígenas (UNIND/UNI) em 1980. Nesse momento, o termo nações incomodava o Estado, por entender que só existia uma nação, a brasileira.

O movimento Indígena influenciou a criação de novas parcerias, como o Centro de Trabalho Indigenista de São Paulo (CTI), a Associação Brasileira de Antropologia (ABA), o Núcleo de Direitos Indígenas (NDI), a Comissão Pró-Índio de São Paulo (CPI), a Operação Amazônia Nativa (OPAN), o Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI), o Conselho de Missão entre Povos Indígena (COMIM), a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e o Conselho Missionário Indigenista (CIMI), entre outros.

Esta breve contextualização histórica é decisiva no cenário Indígena da época e se desenvolve com a premissa de evidenciar as lutas dos povos originários e aliados. Entendemos que há a necessidade de discorrer sobre os respectivos movimentos como forma de respeito a todos/as aqueles que lutaram e que já ancestralizaram em prol dos direitos, diferenças e especificidades Indígenas. No entanto, podemos nos questionar: e se não tivesse acontecido essa mobilização crucial, as políticas atuais teriam se consolidado? Teria um capítulo na Constituinte somente dos Índios, como está na própria lei?

Munduruku, Krenak e Baniwa, autores Indígenas, salientam a importância desses movimentos em suas publicações e a união Indígena, mostrando que a colheita (políticas/legislações/reconhecimento) dependeu exclusivamente dos Indígenas e do movimento, pois não houve, por parte do Estado, a voluntariedade em, por exemplo, deixar um capítulo específico para os Indígenas em 88. A visibilidade Indígena se desencadeou pelo coletivo Indígena. A quebra da hegemonia da sociedade brasileira não ocorreu “do nada”, mas custou sangue e vida de muitos parentes Indígenas!

No dia 4 de setembro de 1987, o discurso de Ailton Lacerda Krenak na Assembleia Nacional Constituinte, que se pintou com a tinta tradicional Indígena feita com jenipapo, é uma das maiores cenas históricas de Pindorama. Em seu discurso, proclama:

Espero não agredir com a minha manifestação, o protocolo desta Casa. mas acredito que os srs não poderão ficar omissos. Os srs não terão como ficar alheios a mais esta agressão movida pelo poder econômico, pela ganância, pela ignorância do que significa ser um povo indígena (Krenak, 1987).

Ainda em seu discurso, Krenak salienta que os povos Indígenas têm seu modo próprio de pensar e de se manifestar e que a cultura não coloca em risco sequer uma vida animal. Além disso, comenta que o povo, que sempre esteve à parte das regalias das riquezas, mora em casas com palhas e dorme em esteiras no chão, não deve ser, de maneira nenhuma, contra os interesses do Brasil, pois não coloca em risco qualquer tipo de desenvolvimento nacional.

A política/legislação anticolonial em prol dos direitos dos povos Indígenas, na CF88, rompeu as práticas assimilacionistas e homogeneizadoras até então vigentes em relação aos povos Indígenas. A Constituição Federal (Brasil, 1988) estabelece aos povos Indígenas o direito de terem educação na sua língua originária, especificamente no Art 210 § 2º (Brasil, 1988), que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena e garante aos povos indígenas o direito a uma educação específica e diferenciada ao reconhecer o uso das línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Vale ressaltar que as Línguas Indígenas de Sinais (LIS), que apresentarei mais à frente, também são línguas maternas do seu respectivo povo/etnia e região, conforme apontam as discussões e pesquisas do Grupo de Trabalho Nacional das Línguas Indígenas de Sinais (GT LIS)¹⁰ e de instituições de ensino.

Em mais uma violência etnocida no processo histórico dos povos originários, o SPI/FUNAI¹¹ foi responsável como órgão da Educação Escolar Indígena durante muito tempo. Somente em 1991, com o Parecer do Conselho Nacional de Educação nº14/99 e a Resolução nº 03/99, aconteceu a desvinculação deste órgão, passando a responsabilidade para o Ministério de Educação (MEC), surgindo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, aprovada no congresso no dia 17 de dezembro e promulgada no dia 20 do mesmo mês. Esta legislação substitui a Lei nº 4.024, de 1961, que tratava da educação nacional e não contemplava a Educação Escolar Indígena.

Marques (2024) aponta que a legislação propôs uma visibilização na importância de uma educação diferenciada para os povos Indígenas, a partir da qual, em primeiro momento, se entende como apropriado para as escolas Indígenas serem bilíngues. Ressaltamos que Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) (1998) é marcado como um momento de luta e de respeito às pluralidades dos povos Indígenas e de suas línguas maternas, sendo um documento desenvolvido com a participação de Indígenas e indigenistas, como um aporte legislativo na elaboração dos currículos das Escolas Indígenas e na promoção

¹⁰ GRUPO DE TRABALHO NACIONAL DAS LÍNGUAS INDÍGENAS DE SINAIS (Brasil). Resumo da mesa Panorama das Línguas Indígenas de Sinais no Brasil. **Década das língua indígena Br.** 2024. Disponível em: https://www.decadalinguasindigenasbr.com/wp-content/uploads/2024/06/Resumo-GT_LIS_DILI.pdf. Acesso em: 04 fev. 2026.

¹¹Serviço de Proteção ao Índio (SPI), os povos originários, atualmente, traduzem esta sigla como Serviço de Perseguição aos Indígenas. Fundação Nacional do Índio (FUNAI) na época, atualmente, se denomina como Fundação Nacional dos Povos Indígenas.

da autonomia das Terras, como exemplo, o planejamento anual. No entanto, Vilhalva (2024) problematiza a falta das LIS no documento, que, mesmo trazendo a questão dos Indígenas surdos(as), não as cita.

Trazendo agora as legislações recentes sobre a Educação Escolar Indígena, temos o Plano Nacional de Educação Escolar Indígena nos Territórios Etnoeducacionais (PNEEI-TEE) (Brasil, 2025), tendo como base o Decreto nº 6.861 (Brasil, 2009), que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena e sua organização em territórios etnoeducacionais.

Seguindo o documento do Conselho Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul n.º 83/2015, sobre os territórios etnoeducacionais do MS, lemos: “No Estado, foram criados dois Territórios Etnoeducacionais: TEE Cone Sul, ao qual estão diretamente ligadas as etnias/povos Guarani e Kaiowá, e TEE Povos do Pantanal, com as etnias Atikum, Guató, Kadiwéu, Kinikinau, Ofaié e Terena” (CEEMS, 2015, p. 2).

A cidade de Dourados - MS não está localizada no Território Etnoeducacional do Povos do Pantanal, ou seja, a política vigente não contempla os mais de 5 mil Indígenas Terenas do município¹², ocasionando a falta de políticas públicas e específicas na educação para este povo. O documento ainda discorre sobre as características de cada povo/etnia citados e sua localização e evidencia a presença de Indígenas Terenas no município, mas não os contempla em nenhum Território Etnoeducacional.

Com população atual de aproximadamente 29 mil habitantes, o povo Terena pertence à família linguística Aruak. Ocupam áreas Indígenas localizadas nos municípios de Anastácio, Aquidauana, Campo Grande, Dois Irmãos do Buriti, Miranda, Nioaque, Rochedo, Dourados e Sidrolândia (CEEMS, 2015, p. 4).

O curso Normal Médio Intercultural Indígena dos Povos do Pantanal, que visa a formação técnica para professores Indígenas da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, também não chega aos(as) professores(as) Indígena Terenas do município, mesmo que seja específico para seis povos do Pantanal. A base deste documento (CEEMS, 2015) gera a falta deste curso para os Indígenas Terenas de Dourados - MS, promovendo a invisibilização e o não pertencimento a este Território, que, conforme colocado no Capítulo I, há a presença de Indígenas Terenas desde a homologação desta terra. Mesmo que o povo Terena seja citado no documento, a política não chega nos Territórios.

Esta formação é pontuada nos processos seletivos dos(as) professores(as) Indígenas a cada ano. Além da pesquisadora, muitos professores(as) se sentem prejudicados por não terem este curso em Dourados - MS.

¹² Segundo a população Indígena de Dourados, são mais de 5 mil Indígenas Terena na Terra Indígena de Dourados MS.

As lideranças de Terra Jaguapiru e a Organização Terena da Grande Dourados (OTGD) enviaram um documento ao diretor do Centro Estadual de Formação de Professores Indígenas de MS, solicitando a Abertura de turmas do curso Normal Médio Intercultural dos Povos do Pantanal, anexando também uma lista extensa com mais de 100 nomes de Indígenas Terenas interessados no curso. Como resposta, ocorreu uma visita técnica do assessor educacional da Coordenadoria de Modalidade Específica (Comesp), que desenvolveu um relatório, mas, até então, não foi repassada nenhuma devolutiva, nem mesmo a cópia do relatório. Seguimos na esperança.

É de valia enunciar a possibilidade peculiar existente deste curso fora do Território Etnoeducacional, na extensão Eliseu Lili em Campo Grande – MS, que está em um contexto urbano, já em sua segunda turma¹³.

Diante do contexto, a Educação Escolar Indígena necessita ser cada vez mais específica e atualizada, conforme o seu povo e Território. Mesmo com um processo histórico levantado pelos Indígenas como violento contra os povos originários, a política deve se fazer presente cada vez mais. Ainda há uma luta extensa aos Indígenas Terenas de Dourados - MS na promoção do fortalecimento e visibilidade de suas demandas, mas isso não quer dizer que “nada” tenha sido feito.

O povo Terena do município está organizado enquanto movimento na busca ativa de políticas públicas e afirmativas, e o Território não passa por cima da identidade, pois é um complemento dela (identidade). Fruto dessa união é a Organização Terena da Grande Dourados (OTGD), que teve o seu primeiro encontro¹⁴ para reafirmar esta organização em março de 2023, seguindo anualmente com Assembleia do Povo Terena em anos consecutivos, indo para a 4ª edição no ano de 2026. Neste encontro, florescem narrativas Terenas demarcando a presença deste povo há muitos anos em Dourados - MS.

A política no Ensino Superior na distribuição de vagas no Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade (PPGET), da Faculdade Intercultural Indígena (FAIND), na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), está organizada da seguinte maneira conforme a Resolução CEPEC nº 524, de 14 de dezembro de 2022 do regulamento institucional:

§ 1º A distribuição das vagas seguirá a proporção de 1/3 (um terço) para Indígenas egressos de Licenciaturas Interculturais Indígenas; 1/3 (um terço) para camponeses egressos de cursos em Educação do Campo, Programa Nacional de Educação na

¹³ Abertas inscrições para a 2ª turma do Curso Normal Médio Indígena Território Etnoeducacional Povos do Pantanal – Extensão Eliseu Lili, em Campo Grande (SED).

¹⁴ MARIANO DA SILVA, Egizele. I Encontro do Povo Terena da Reserva Indígena de Dourados-MS. **Mariano Egi.** 18 mar. 2023. Disponível em: <https://marianoegi.wixsite.com/meusite/post/i-encontro-do-povo-terena-da-reserva-ind%C3%ADgena-de-dourados-ms>. Acesso em: 04 fev. 2026.

Reforma Agrária (PRONERA), Licenciaturas em Educação do Campo e Professores que atuam nas escolas do campo; e 1/3 (um terço) entrada universal de egressos de outras áreas de conhecimento (Resolução 524, PPGET).

Atualmente, neste programa, são disponibilizadas 18 vagas distribuídas por cotas, segundo o edital N. 023 de 27 de Setembro de 2024¹⁵, a saber: seis vagas para camponeses egressos de cursos em Educação do Campo (PRONERA) e professores de escolas do campo; seis vagas para egressos de Licenciaturas Interculturais Indígenas; três vagas para entrada universal de outras áreas de conhecimento; uma vaga destinada a Indígenas de outras licenciaturas, conforme política de ações afirmativas da UFGD; uma vaga de cotas para pretos, pardos e Indígenas, de acordo com a política de ações afirmativas da UFGD, e uma vaga às cotas para pessoas com deficiência, conforme política de ações afirmativas da UFGD.

A entrada de Indígenas Terenas na Faculdade Intercultural Indígena, a nível de mestrado, pode se consolidar; se forem professores(as) em uma escola do campo; pela entrada da Licenciatura Intercultural; pela entrada universal e outras licenciaturas (1)¹⁶

A Faculdade Intercultural Indígena (FAIND) foi criada em 2012 a partir da Portaria nº 435, de 21 de maio, em 2002¹⁷. O curso Ára Verá para a formação de professores Indígenas Guarani e Kaiowá já existia. Esta faculdade é um marco histórico na visibilidade e respeito à Ciência Indígena, sendo uma instituição que se consolidou com a luta de povos Indígenas e parceiros.

No cidade de Dourados - MS, não há a presença da Licenciatura Intercultural Indígena para os Indígenas Terenas, o curso existente neste município é o curso do Teko Arandu/FAIND, que é destinado para os Indígenas do povo/etnia Guarani Kaiowá. Assim, não atendem o perfil para ingressar no curso e concorrer a vaga de mestrado por esta cota.

Os(as) professores(as) Indígenas Terenas, bem como o povo Terena de Dourados - MS, vêm, cada vez mais, se mobilizando em prol da demarcação da sua identidade neste Território, mesmo não havendo resultados imediatos por parte de instituições. Necessita ainda ser dialogado cada vez mais sobre a especificidade de um povo que é limitado somente a um Etnoterritório (Pantanal), deixando os Terenas do município supracitado, cuja existência/presença já se configura como tradicional por estarem a mais de 100 anos aqui, ainda que com acesso limitado a políticas afirmativas.

Para além dos(as) profissionais de Educação, as sementes, as crianças e a comunidade Terena ainda vão/estão chegando nos espaços da universidade, onde não devem ter seu acesso

¹⁵ FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS (Brasil). Editais de seleção – Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade (PPGET). **Portal UFGD**. Disponível em: <https://portal.ufgd.edu.br/pos-graduacao/mestrado-educ-territorialidade/editais-selecao>. Acesso em: 04 fev. 2026.

¹⁶ A pesquisadora ingressou mediante esta vaga.

¹⁷ Portal UFGD

dificultado. Existe a demanda de estarmos reflorestando as políticas afirmativas com o recorte do Povo Terena de Dourados. Desse modo, aos poucos, estamos Terenando a Universidade.

Conforme o último edital de mestrado PPGET N° 22 de 3 de novembro de 2025, professoras Indígenas Terenas tentaram entrar na Pós-Graduação, que obteve como resultado nenhuma ingressa. Em diálogos e buscas de informações com o Secretário e o Coordenador do programa, foi levantado que a pesquisadora deste estudo é a primeira Indígena Terena de Dourados - MS a estar neste programa.

2.3 Educação Inclusiva e da Educação Bilíngue de Surdos (as): a realidade da construção da Educação Especial Indígena em Dourados - MS.

Este tópico apresentará as legislações existentes em relação à Educação Especial, Educação Bilíngue de Surdos(as) e a Educação Especial Indígena¹⁸, trazendo o seu percursos de construção e percorrendo a consolidação de tais na Comunidade Indígena de Dourados-MS.

Os momentos históricos na luta das pessoas com deficiência, juntamente de seus familiares, colegas e ativistas, foram recepção e publicação dos documentos: Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), Declaração de Salamanca (1994), Conferência Mundial sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), o Art. 205 e 206 da Constituição Federal (Brasil, 1988), Decreto Legislativo n° 186, de 2008 (Brasil, 2008) e a Lei n° 13.146, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), conhecida como LBI (Brasil, 2015).

A partir desses movimentos, floresceram políticas para fortalecerem os direitos das pessoas com deficiência, e a Educação é um dos direitos cruciais para todos e todas, desencadeando cada vez mais mobilizações contra uma Pindorama desigual, racista e discriminatória. Nesse momento de discussões e de lutas, a Educação das pessoas com deficiência passou por quatro eras, segundo Sassaki (2010), a saber: exclusão, segregação, integração e inclusão, mostrando um processo de mudanças em prol do exercício do direito das pessoas com deficiência.

Este cenário aponta que as políticas para as pessoas com deficiência resultam de um processo de construção, lutas e mobilizações. As legislações estão sendo aprimoradas conforme as especificidades das pessoas e de suas realidades, bem como no contexto das Comunidades Indígenas. No entanto, há muito que ser discutido e elaborado, para que, de

¹⁸ Esta terminologia é a maneira como professores(as) e gestão escolar Indígena nomeiam a interface da modalidade da Educação Especial no contexto Indígena.

fato, seus direitos sejam exercidos em todos os âmbitos, como na escola e nos Territórios Indígenas,

Como já colocado, as políticas estão em constante processo de construção, como exemplo as políticas em relação às pessoas com deficiência, refletindo também nas políticas quanto aos Indígenas com deficiência e aos Indígenas Surdos(as). Atualmente a política da Educação Especial está organizada de maneira transversal a todas as modalidades e níveis de ensino, e recentemente criaram a modalidade específica da Educação Bilíngue de Surdos(as).

Trazendo agora legislações em relação à Educação Especial no país, temos como base vigente: Decreto nº 3.298/99, que regulamenta a Lei nº 7.853/89; Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, que define a Educação Especial (Brasil, 1999); Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001 (PNE, 2001); Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (CNE/CEB 17/2001); Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (CNE/CEB nº 13/2009).

O Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, através de um documento elaborado pelo Grupo de Trabalho, apresentou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008), que defende:

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover a respostas às necessidades educacionais especiais.

A política da perspectiva da Educação Inclusiva na Educação Especial defende a proposta da pedagogia da escola regular, onde estes estudantes também vão estar nas classes regulares e que a interface da Educação Especial na Educação Indígena, do campo e quilombola deve garantir, nos projetos pedagógicos, recursos, serviços e atendimentos educacional especializado, com base nas diferenças socioculturais desses grupos. Reforço que, no documento, é citada várias vezes “línguas de sinais”, e não somente a Libras.

Atualmente, uma das políticas recentes em relação à educação de pessoas surdas é a Lei nº 14.191, de 03 de agosto do ano de 2021, que altera a LDB de 1996, que diz sobre a modalidade de ensino educação bilíngue de surdos. O Art 60-A preconiza:

Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos (Brasil, 2021).

A legislação reconhece como primeira língua dos(as) estudantes Surdos(as) somente a Libras e a segunda como o português escrito. Apurinã (2020) relata que a língua portuguesa não é a língua materna dos povos Indígenas, tampouco a Libras deve ser considerada como primeira língua dos povos originários que são Surdos.

A Lei nº 14.191 dispõe: “a respeito da diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva” (Brasil, 2021). Bruno e Coelho (2023) apontam que o reconhecimento da interface da diferença linguística dos(as) Indígenas Surdos(a)s nas políticas não são suficientes para a efetivação do ensino no cotidiano escolar.

Os documentos são pioneiros e um marco na luta das pessoas com deficiência, logo, devem ser lembrados e respeitados por serem os primeiros e por mostrarem que há um direito garantido para todas as pessoas. Porém, ainda não mencionam as especificidades, a identidade e a realidade Indígena em Pindorama, considerando a não padronização de cada comunidade, já que são mais de 391 povos/etnias no país (IBGE, 2022).

Em contrapartida, realizando buscas em documentos que regem a Educação Escolar Indígena, obtivemos a Resolução nº 5 (CNE/CEB, 5/2012), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Em seu Art. 11, do Capítulo da Organização da Educação Escolar Indígena, salienta que:

A Educação Especial é uma modalidade de ensino transversal que visa assegurar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação, o desenvolvimento das suas potencialidades socioeducacionais em todas as etapas e modalidades da Educação Básica nas escolas Indígenas, por meio da oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) (CNE, 2012, p. 5).

No § 1º, relata sobre o dever do MEC na realização de diagnósticos das demandas da Educação Especial nas Terras Indígenas, visando elaborar políticas aos estudantes Indígenas que necessitam de atendimento educacional especializado. O § 2º indica que o ensino deve assegurar acessibilidade aos estudantes Indígenas público-alvo da Educação Especial. O § 3º discorre sobre aqueles que apresentam dificuldade de comunicação, logo, deve-se ser assegurado o meio utilizado de linguagens, como Braile e Línguas Brasileira de Sinais.

Ainda neste documento, o § 4º preconiza a comunicação e os Indígenas Surdos(as):

Para que o direito à aprendizagem dos estudantes Indígenas da Educação Especial seja assegurado, é necessário também que as instituições de pesquisa desenvolvam estudos com o objetivo de identificar e aprimorar a Língua Brasileira de Sinais ou outros sistemas de comunicação próprios utilizados entre pessoas surdas Indígenas em suas respectivas Terras (CNE, 2012, p. 6).

Salientamos que estas diretrizes não são especificamente limitadas à Educação Especial Indígena, Educação Escolar Indígena com a interface da Educação Especial, ou ensino bilíngue de Indígenas Surdos(as).

Corroborando a comunicação própria utilizada por Indígenas Surdos(as) em seus respectivos Territórios, conforme aponta a resolução, as Línguas Indígenas de Sinais (LIS) constituem línguas maternas utilizadas em suas comunidades. Mamende (2024) destaca que essas línguas ainda são pouco conhecidas por grande parte da população brasileira; entretanto, iniciativas como o Grupo de Trabalho Nacional das Línguas Indígenas de Sinais (GT-LIS), bem como o avanço das pesquisas e da legislação, vêm promovendo, de forma crescente, a visibilidade e o fortalecimento das LIS.

Uma legislação crucial em relação às pessoas Surdas no Brasil se efetivou no ano de 2002, com o reconhecimento legal de comunicação e expressão da Língua Brasileira de Sinais (Libras) — Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, um marco histórico na luta das comunidades Surdas. Observa-se que esta Lei não reconheceu as LIS, nem considerações a identidades étnicas e culturais das comunidades Surdas, como exemplo a identidade Indígena. Mostrando assim, a necessidade de discussões e análises em relação a cultura e o meio linguístico dos Indígenas Surdos/as.

De modo geral, a Libras sofre a influência da regionalidade. No entanto, quando se trata das Línguas Indígenas de Sinais (LIS), ainda se observa uma expressiva invisibilidade na promoção das especificidades dessas línguas por parte do poder legislativo.

Recentemente, no entanto, avançando na pauta das LIS. No ano de 2023, foi aprovada a Lei Municipal nº 1.538, por meio de emenda aditiva à Lei nº 1.382, de 12 de abril de 2017, que dispõe sobre a co-oficialização da Língua Terena no município de Miranda - MS. Além dessa língua, foram também co-oficializadas a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a Língua Kinikinau e a Língua Terena de Sinais (LITS). Essa legislação configura-se como a primeira no país a reconhecer legalmente uma Língua Indígena de Sinais, utilizada no território indígena Cachoeirinha.

Em Santa Cruz Cabralia, no extremo-sul da Bahia, foi aprovado o Projeto de Lei nº 013/2025, de Co-oficialização da Língua Indígena Patxôhã e da Língua Indígena Pataxó de Sinais (LIPS), assegurando, assim, a segunda LIS reconhecida pelo poder legislativo brasileiro. Dois momentos cruciais no fortalecimento das Línguas Indígenas de Sinais e da educação dos Indígenas surdos(as), além da fomentação da importância de reconhecer as demais LIS de outros Territórios.

Mamende (2022) aponta que ainda não se tem dados oficializados e reconhecidos pelo poder público em relação ao número exato de Indígenas Surdos(as) em Pindorama. Os

movimentos, bem como as pesquisas, são cruciais para a consolidação de dados a fim de ampliar as políticas em prol das comunidades Surdas.

No movimento linguísticos para os Indígenas Surdos/as, há diálogos sobre a distinção entre LOS (Língua Originária de Sinais) e LIS (Línguas Indígenas de Sinais), que surge das discussões desenvolvidas no campo de estudos sobre línguas de sinais em contextos Indígenas, também relacionadas ao contexto da Década Internacional das Línguas Indígenas – DILI (2022-2032). Discussões que vem se amadurecendo conforme o movimento do grupo.

Na realidade de Dourados -MS, em diálogos com os(as) profissionais Indígenas da área entendem como Educação Especial Indígena, a Educação que é composta por estudantes público alvo da Educação Especial, que se tem o seu marcador na identidade Indígena, é composta por profissionais Indígenas e não Indígenas, dentro da Terra Indígena¹⁹. A quantidade de profissionais Indígenas formados nesta área não supre a demanda dos estudantes público-alvo da Educação Especial, ocasionando a presença de professores(as) *purutuye* na Educação Escolar Indígena, como intérpretes, professor(a) de apoio e da Sala de Recurso Multifuncional (SRM).

O departamento da Educação Especial de Dourados-MS, está localizado na Prefeitura Municipal do município, onde o setor responsável é a Secretária Municipal de Educação - SEMED. Em buscas de iniciativa para a qualidade dos estudantes com deficiência e transtornos, no dia 10 de novembro de 2025 o prefeito sancionou a Lei Complementar 503, elaborando cargos conforme a Lei Complementar 118, de 31 de dezembro de 2007, onde dispõe sobre o plano de cargos, carreiras e remuneração do Profissional da Educação Municipal de Dourados²⁰. Resultando na convocação de 210 profissionais, na função de Professor de Apoio Pedagógico Educacional

Realizando pesquisas em relação ao setor ou departamento em relação à Educação Bilíngue de Surdos/as em Dourados- MS, verificou-se nenhum presente, tanto quanto na prefeitura como em outro espaço dentro da cidade.

Foi desenvolvido um breve levantamento em relação aos estudantes Indígenas Surdos(as) matriculados nas escolas do Território Indígena de Dourados - MS. A metodologia usada englobou diálogos com diretores(as), professores(as) e profissionais da Educação Especial Indígena de oito escolas, considerando a quantidade e a etnia/povo dos respectivos estudantes. Preservando a identidade das instituições, não será colocado o nome das escolas no quadro abaixo, que apresenta as informações sobre a quantidade de Indígenas Surdos(as) matriculados(as) na Terra de Indígena do município:

¹⁹ Ver em anexo as camisetas utilizadas por estes profissionais.

²⁰ [Prefeito sanciona Lei que cria 210 cargos para professores de apoio à Educação Especial](#)

Quadro 3: Quantidade de Indígenas Surdos(as) matriculados(as) na Terra Indígena de Dourados - MS

ESCOLA	QUANTIDADE	ETNIA/POVO
Escola 1	3 estudantes/sementes	Kaiowá
Escola 2	Não há	Não há
Escola 3	3 estudantes/sementes	2 Terena e 1 Guarani Kaiowá.
Escola 4	Não há	Não há
Escola 5	1 estudante/semente	Kaiowá
Escola 6	Não há	Não há
Escola 7	1 estudante/semente	Kaiowá
Escola 8	1 estudante/semente	Guarani

Fonte: desenvolvido pela autora juntamente da comunidade escolar Indígena.

Podemos observar que há nove estudantes Indígenas Surdos(as) matriculados, dos quais dois são Terenas, um Guarani, um Guarani-Kaiowá e quatro Kaiowá. Na escola municipal em que se realizou este estudo, foi desenvolvida uma pesquisa no ano de 2024, on-line, com os(as) professores(as) da Educação Especial Indígena, via Google Forms, que mostrou que, dos sete professores(as) entrevistados(as), somente dois eram Indígenas (povo/etnia Kaiowá). Este reflexo se dá por ainda não ter o número suficiente de professores(as) Indígenas formados(as) ou com especialização na Educação Especial.

A Sala de Recursos Multifuncionais - SRM, da respectiva escola deste estudo, direciona seu acompanhamento e atendimento aos estudantes com deficiência e com transtornos. Apresenta que, uma sala ou um espaço em relação a Educação Bilíngue de Surdos/as está ainda em processo de discussões.

Coelho (2019) relata que a inserção de professores(as) Indígena na escola é central na luta pela visibilidade da diferença, trazendo a demanda em relação à formação de respectivos(as) profissionais Indígenas para atuarem na Educação Especial Indígena. Para Santos (2024), para a efetivação de uma Educação Escolar Indígena que exerça os direitos linguísticos dos Indígenas Surdos/as, é necessário ainda ter discussões sobre a formação específica de profissionais Indígenas. “Pensar na formação de professores para seu atendimento e formação de tradutores intérpretes Indígenas de línguas de sinais, valorizando assim, os(as) profissionais de territórios que conhecem e vivem em intimidade com as manifestações culturais locais” (Santos, 2024, p. 72).

O(a) profissional mais apropriado(a), não exclusivo(a), mas específico(a) para o fortalecimento da identidade Indígena Surdo(a) seria o(a) patrício(a) que mora no Território e que já exerce ou conhece a cultura presente ali. Santos (2024), juntamente do GT LIS e demais pesquisadores, utiliza terminologia de TILIS para se referir aos Tradutores Intérprete das Línguas Indígenas de Sinais.

A Lei nº 14.704, de 25 de outubro de 2023, altera a Lei nº 12.319, de 10 de setembro de 2010, que dispõe sobre o exercício profissional e as condições de trabalho do(a) profissional tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Além disso, cita diversas vezes a Língua de Sinais, e não se limita somente a Libras, pois o papel dos(as) profissionais é traduzir e interpretar.

Através deste cenário apresentado, discorreremos quanto à existência da Educação Indígena antes mesmo da invasão colonial e à importância dos movimentos Indígenas para a consolidação das políticas existentes, como a Constituição de 88. Ambos os fatos devem ser citados cada vez mais nas pesquisas, em forma de respeito à trajetória dos Povos Indígena de Pindorama.

Contextualizamos ainda, que algumas políticas básicas educacionais que não chegam aos(as) Indígenas Terenas de Dourados - MS, por não estarem inseridos(as) em nenhum Etnoterritório, conforme a PNEEI/TEE 2025. Em contrapartida, há mobilizações dos respectivos povos para a chegada de tais políticas, tendo como um dos frutos da luta a OTGD. Nota-se a necessidade de maiores diálogos para solucionarmos esta dificuldade de acesso à formação e ao Ensino Superior, tendo em vista o baixo número de Indígenas Terenas no curso de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade (FAIND/UFGD).

Apontaram-se as lutas e debates em relação às pessoas com deficiência no país e a existência de uma gama de políticas sobre a Educação Bilíngue de Surdos(as), não necessariamente eficazes no chão da escola, mas consolidadas no papel. É de suma importância apresentá-las, pois, através de muitas mobilizações pela inclusão social, em defesa dos direitos de todos(as) os(as) as pessoas.

Podemos notar o reconhecimento das dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino, uma vez que a diversidade é presente nas escolas. Logo, a educação inclusiva assume espaço central no debate da sociedade (uma maior visibilidade), sendo repensadas as escolas e as classes especiais. As políticas da Educação Bilíngue de Surdos(as) seguem a vertente transversal, porém, para os Povos Indígenas, é necessária a demarcação identitária de ambos.

Foi realizado um levantamento breve quanto à quantidade de estudantes Indígenas Surdos(as) matriculados(as) nas escolas da Terra Indígena de Dourados - MS, apresentando as etnias dos respectivos estudantes. Diante desse contexto, vemos a escassez do número de

profissionais Indígenas na Educação Especial Indígena, problematizando que o mais adequado seria a presença de ambos(as) profissionais.

Verificamos que as políticas estão em constante processo de construção, desse modo, ainda não há leis específicas sobre a Educação Especial Indígena, ou que contemple esta terminologia, nem sobre o atendimento plurilíngue dos(as) Indígenas com deficiência, já que as realidades e identidades dos(as) estudantes são completamente diferentes de contextos urbanos, tendo como um marcador principal o seu povo/etnia e a sua comunidade.

CAPÍTULO III

A DOCÊNCIA TERENA EM UMA ESCOLA MUNICIPAL NA TERRA INDÍGENA DE DOURADOS - MS: TERENCEANDO O ENSINO

Este tópico está relacionado à realidade da docência Terena com uma estudante Indígena Terena surda, contextualizada em uma escola municipal na Terra Indígena de Dourados - MS, durante as aulas na disciplina Cultura Indígena. Para tanto, apresentamos a realidade da Educação Escolar Indígena, Educação Especial Indígena e a Educação Bilíngue de Surdos(as) nessa escola durante as aulas.

O primeiro subtópico deste capítulo irá apresentar a metodologia utilizada na docência, em especial, junto da estudante *Kalivôno*, e o planejamento das aulas, que visava o fortalecimento da identidade Terena, uma vez que esta pesquisa tem como recorte este povo. No entanto, não significa que não houve a promoção do fortalecimento de outros povos/etnias, como já citado anteriormente.

Em busca de mostrarmos a temática, foram selecionadas cinco aulas para serem discutidas e refletidas neste capítulo. A escola retratada neste estudo segue a filosofia cristã, o que reflete o não aprofundamento em questões da religião Indígena durante as aulas da disciplina Cultura Indígena, prezando e respeitando a ideologia da instituição.

O segundo subtópico irá discorrer sobre a crise da atual realidade nas Terras Indígenas de Dourados - MS, ocasionada pelo descaso do Estado, que implica diretamente a vida escolar dos(as) estudantes, sobretudo o acesso à Educação de *Kalivôno*. Este capítulo foi escrito em cima de lágrimas, uma escrita emocionante, árdua e triste, pois narra um momento que rasgou todos os direitos dos povos Indígenas presentes neste território e de protagonismo que enuncia uma realidade já bastante denunciada por outros autores, com o termos como de genocídio e etnocídio.

O terceiro e último subtópico deste capítulo reflete o projeto coletivo “Tereneando o ensino”. Este é percebido por mim como um ato que parte de um(a) ou mais Indígenas Terenas nos espaços. “Tereneando ou Tererando o ensino” nasce a partir de ideias discutidas em alguns movimentos, com o objetivo de plantar sementes Terena e demarcar nossa identidade através da prática da nossa cultura, como *Hiyokena Siputerena*, por exemplo, e falar sobre nosso povo, com exposição de artesanatos, estudar o povo Terena, entre outros assuntos. Seja na docência, seja em outros espaços, “tereneando” os lugares.

Neste estudo, o projeto se consolida no primeiro subtópico deste capítulo, com foco na docência de uma professora Indígena Terena com uma estudante Indígena Terena Surda. No

último subtópico, as reflexões juntam-se à colaboração de autores como Munduruku (2012;2024), Coelho (2019), Freire (2024;2025) e Marques (2024), incluindo também as legislações e a realidade da Educação Escolar Indígena, apontadas no segundo capítulo.

Com a consciência histórica já contextualizada no primeiro capítulo, em relação ao processo da presença dos povos Guaraní Terena e Kaiowá neste território, entendemos a importância da diferenciação entre “ser Terena” e “o que é ser Terena”, como afirma *Arunoé*: “Você ser Terena é uma coisa, agora, você saber o que é ser Terena é diferente, então, é o momento. Para mim, o que é ser terena? É quando eu fui começar a pesquisar e entender quem é esse povo”. Estamos diante, pois, de uma fala extremamente potente, com um recorte identitário Terena que vai bem além do chão da escola.

Nas entrevistas realizadas, foram desencadeadas buscas de estudos para um ensino mais significativo e respeitoso às identidades presentes²¹. Este subtópico procurou verificar se foi possível desenvolver uma docência Terena na disciplina Cultura Indígena de forma inclusiva para *Kalivôno* e se “Terenando o ensino” promoveu o fortalecimento da identidade Terena, nos baseando para isso nos autores e nas legislações já citados sobre a realidade da escola municipal com a Educação Escolar Indígena e interface da Educação Especial Indígena.

3.1 No chão da Escola: “Terenando o ensino”

Aqui iremos discorrer sobre a realidade em que se encontra a docência na escola e sua extensão, trazendo as possibilidades e os desafios de estar “Terenando o ensino”. Cinco aulas foram escolhidas para contribuir com esta pesquisa, a partir de registros escritos e fotografados, que serão apresentados neste subtópico.

Enquanto Indígena Terena, percebo este projeto como sendo relacionado à docência partindo de um(a) professor(a) Terena que trabalha o povo/etnia Terena. Esta pesquisa não se limitou necessariamente e exclusivamente ao povo Terena, mas, de maneira significativa e ancestral, trabalhou e estudou os respectivos povos/etnias presentes na escola.

A docência que inspirou o estudo se desenvolve também com o planejamento anual, baseado no Currículo Municipal para a disciplina Cultura Indígena, desenvolvido e elaborado por professores(as) Indígenas de Dourados – MS, e no Referencial Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI).

O decorrer do ano letivo sofreu algumas alterações no planejamento, considerando alguns dias sem aula, devido ao forte excesso de chuva, que impossibilitou o transporte

²¹ Nesta pesquisa teve como objetivo a identidade Terena.

escolar que passa na comunidade para levar os(as) estudantes até a escola, à falta de água no território e aos feriados/formações letivas.

A docência e a história de vida²² Enquanto professora Terena possibilitaram a conscientização da importância da identidade Indígena, para que não fossem realizados depósitos de conteúdo, como aponta Freire (2024), trazendo o fortalecimento da identidade Terena, juntamente de *Kalivôno*, estudante Indígena Terena Surda.

Lecionar a disciplina Cultura Indígena é algo desafiador, já que são 45 minutos de aula, uma vez por semana e em cada uma das 15 turmas, para desenvolver uma temática tão abrangente, pois nesta escola estudam Indígenas Terenas, Guarani, Kaiowá, Xavante e Marúbo, tendo maior número significativo populacional os povos Terena, Guarani e Kaiowá, considerando todo o processo histórico apontado no primeiro capítulo.

Há também estudantes Indígenas que são público-alvo da Educação Especial, além de estudantes não Indígenas. Nota-se uma ampla diversidade identitária e cultural, que fica na responsabilidade do(a) docente e dos(as) demais profissionais da unidade pesquisarem e estudarem os respectivos povos, bem como o planejamento, a preparação de aulas e as atividades para desenvolverem as especificidades de cada povo e sua identidade, como o canto, a dança, o grafismo, as palavras na língua materna, os significados dentro de cada povo etc.

Sobre esta vasta diversidade presente tanto no Território, como na escola, Marques (2024) enuncia que certamente essas diferenças também poderão estar na escola e, para os(as) professores(as) que atuam com esses alunos no dia a dia escolar, ela ainda afirma que:

[...] quando se questiona, o que deve contar uma escola indígena para assim ser denominada, percebe que muito além da simples atuação bilíngue, há de se verificar as ações culturais e sociais do seu povo, o seu dia a dia. Como no caso das escolas da Reserva Indígena Francisco Horta Barboza de Dourados (MS), que buscam atuar seguindo preceitos e valor das culturas presente em seu interior (2024, p. 40-41).

Para além da atuação bilíngue, é presente na escola em que se baseou este estudo a docência multilíngue nas aulas da disciplina Cultura Indígena: Língua Guarani-Kaiowá, Língua Terena, Língua Portuguesa, Língua Indígena de Sinais (LIS), Língua Brasileira de Sinais (Libras), e a Língua Indígena Terena de Sinais (LITS). Não há disciplina da Língua Materna na escola, porém, nas aulas de Cultura Indígena, são estudadas algumas palavras na Língua Guarani-Kaiowá e Terena, bem como LIS e Libras. Ao se tratar de uma educação de pessoas Indígenas com deficiência dentro das salas de aula regulares, é necessária uma busca

²² Para mais informações, ver a introdução desta dissertação.

maior para lecionar com qualidade, atendendo às especificidades e às identidades das sementes.

Para desenvolver as aulas com perspectiva inclusiva e atendendo ao planejamento anual da disciplina, foram realizadas pesquisas por metodologias e atividades diferenciadas através de diálogos informais com a professora intérprete de *Kalivôno*, que não é Indígena (*purutuye*), e com a professora efetiva SRM. Sobre essa busca para o ensino, Freire (2025, p. 81) comenta que “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também”.

A professora Indígena do povo Kaiowá, que é efetiva da Sala de Recursos Multifuncionais, é considerada pela comunidade como pioneira na atuação da Educação Especial Indígena, sendo referência nesta área por dedicar mais de 20 anos nesta carreira. Sua atuação com o compromisso, afeto e carinho provoca admiração e estimula os(as) demais profissionais para a área.

A docente me entregou, assim como para outros(as) profissionais uma carta de apresentação dos(as) estudantes da Educação Especial Indígena, incluindo uma carta contendo o nome de *Kalivôno*, idade, povo/etnia, deficiência da estudante, e sua língua de comunicação, que, segundo a carta, é Libras, além de sua coordenadora responsável. Ainda menciona as habilidades que a estudante apresenta como: a boa comunicação em Libras, a utilização de gestos e mímicas com pessoas que não se comunicam em Libras e a aprendizagem de sinais relacionados ao conteúdo escolar e sinais que expressam conceitos, e as dificuldades da estudante, como não realizar leitura labial e dificuldade de leitura e interpretação na modalidade escrita.

Traz sugestões de práticas pedagógicas para as aulas, como: uso de materiais pedagógicos com pistas visuais que favorecem a compreensão sobre o conteúdo trabalhado, pesquisar na plataforma do *YouTube* o conteúdo já sinalizado em Libras, disponibilizar o conteúdo da aula com antecedência para que a mesma possa pesquisar o sinal em Libras, solicitar ajuda, caso não consiga fazer as adequações dos conteúdos, ter a iniciativa de preparar o material com adequação e disponibilizar os conteúdos com antecedência ao APE/AEE para adequações de provas ou atividades.

Vilhalva (2024) defende a importância da utilização dos Objetos Digitais de Aprendizagem (ODAs) nas unidades escolares e fora delas, além da necessidade de um ambiente acessível e evidente para a promoção de um ensino de qualidade, apontando a eficácia deste ensino a partir da incorporação das tecnologias digitais e de sistemas

imagéticos, a fim de possibilitar um ensino mais dinâmico, visando a autonomia e emancipação dos estudantes, em especial, aos estudantes Indígenas Surdos(as).

Ademais, salienta a presença de materiais ligados a seres humanos, não humanos e espirituais dos respectivos povos e a presença da natureza nesses materiais, bem como no ensino. Segundo a autora, em relação a ODAs, “[...]podemos conceituar os objetos digitais de aprendizagem (ODAs) como recursos educacionais digitais interativos os quais abrangem diversos formatos, como textos, imagem e vídeos projetados para facilitar o processo de ensino e aprendizagem” (Vilhalva, 2024, p. 22).

Para a autora (2024), a utilização da ODAs fortalece a identidade cultural dos estudantes Indígenas Surdos(as), pois promove uma compreensão mais profunda dos conteúdos curriculares de uma maneira mais direta e fomenta o multiletramento ao prepará-lo para compreender e para se comunicar em diversas modalidades de linguagem, oportunizando aos(as) estudantes, juntamente de seus pares e colegas de sala, mudanças significativas dentro e fora dos seus Territórios.

Sobre a proposta multilíngue, a autora defende que o desenvolvimento não deve ocorrer somente em Libras ou português escrito, mas também em LIS e na língua escrita de cada etnia, tendo em vista a perspectiva da educação de Surdos(as) com a busca da valorização da ancestralidade dos povos Indígenas.

Nas aulas, os recursos utilizados foram imagens, *slides*, vídeos, atividades em LIS e celular para trabalhar com a *Kalivôno*. Os conteúdos propostos no planejamento bimestral/anual foram elaborados em conjunto com a coordenadora da disciplina. Como já citado, são 45 minutos para lecionar em cada sala, ou seja, uma aula por semana nas séries para o 1º ao 5º do Ensino Fundamental, ocasionando dificuldade no lecionar com qualidade devido ao pouco tempo de aula. Na sala de *Kalivôno*, preciso esperar os(as) alunos(as) terminarem o lanche para que a aula inicie.

Neste momento, apresentamos as cinco aulas escolhidas para a colaboração deste estudo, nas quais buscamos promover uma docência na perspectiva da Educação Inclusiva em uma sala regular, enunciando as metodologias utilizadas na promoção do fortalecimento da identidade. Existe uma familiaridade por minha parte com a escola, por lecionar há três anos e, também, por ter famílias bem próximas atuando nesta unidade há mais de 20 anos, fazendo parte deste Território pela profissão e pelas raízes que se encontram nela.

Importante salientar que a metodologia utilizada para fazer os registros de imagens para o desenvolvimento desta pesquisa foi a partir de *smartphone*, sem uma câmera de categoria profissional e que alguns dos registros foram obtidos por meio de *prints* de vídeos gravados na sala de aula. A professora intérprete de *Kalivôno* contribuiu de maneira extensiva

e significativa para esta pesquisa com gravações, diálogos produtivos e auxílio na comunicação com *Kalivôno*, mesmo em aulas onde ela não se encontrava presente, buscando desenvolver uma aula com qualidade.

Ressalto que algumas aulas serão apresentadas com bastante ilustrações, e outras somente com uma foto, pois, em alguns dias, a professora intérprete não estava presente e não tive seu auxílio. Algumas gravações foram realizadas de maneira automática no celular, também houve caso de imprevistos técnicos para o registros dessas aulas. Algumas atividades utilizadas estão disponíveis em anexo.

3.1.1 Aula sobre a Cerâmica do Povo Terena - março de 2025.

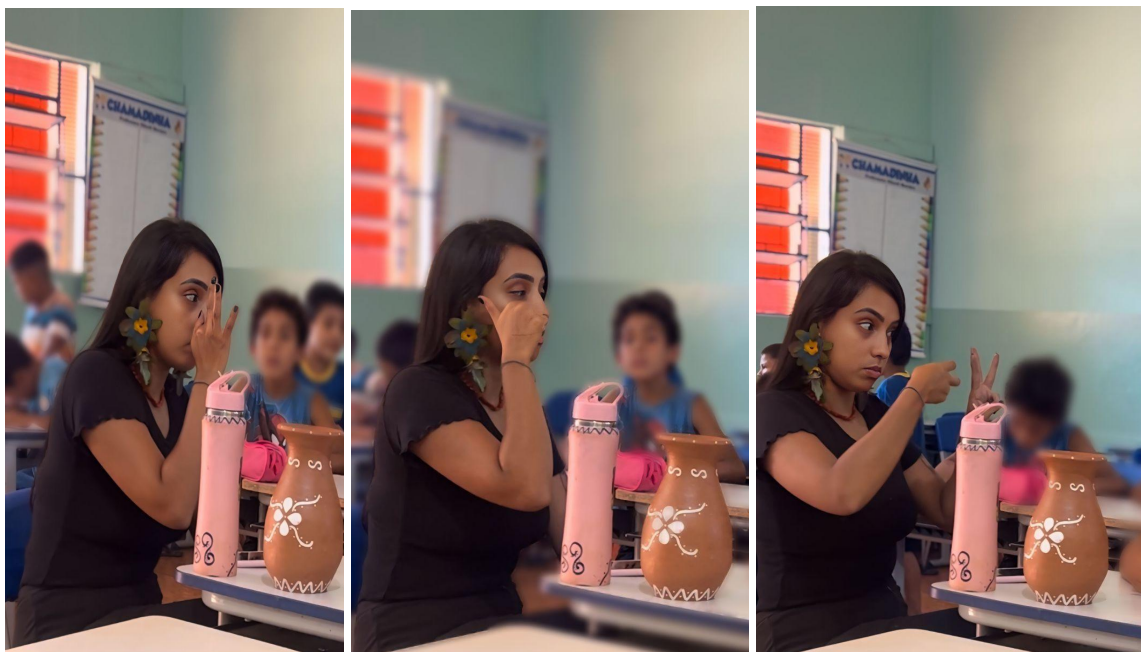
Nesse dia, antes de começar a aula, estava na sala dos(as) professores(as) e dialogando com um professor que lecionava geografia e história, questionei se ele fazia adaptações de atividades para a *Kalivôno*, já que também era professor dela. O professor me respondeu que não, que não precisaria fazer adaptações, porque a estudante acompanhava muito bem.

Nas salas, iniciei as aulas cumprimentando os(as) estudantes na língua Terena e na língua Guarani-Kaiowá como de praxe e, com *Kalivôno*, em Libras, perguntando como estavam. Em seguida, pedi à professora intérprete que esperasse eu terminar de explicar a atividade oralmente para que, com o seu auxílio, me voltasse para a nossa aluna Surda.

A cerâmica utilizada na aula não era a tradicional do povo Terena, mas, em busca de evidenciar essa prática artesã ancestral, realizou-se a compra das peças e foram feitas somente as pinturas, como forma de fortalecer a cultura, nomeando-as como cerâmica Terena contemporânea.

Segue abaixo a sequência de ilustrações da aula, que teve como objetivo explicar que os grafismos florais significavam alegria e festa, sendo utilizados somente por mulheres Terenas.

ILUSTRAÇÃO 1: Sinais: flor+mulher+Indígena

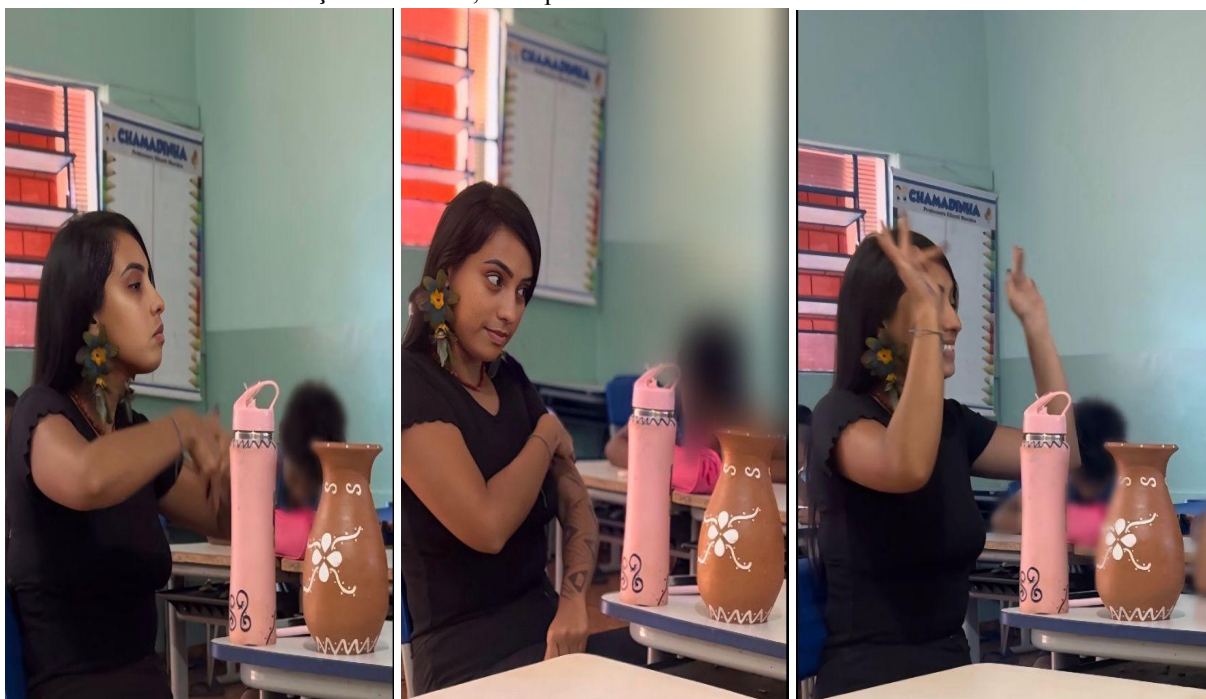


Fonte: acervo da autora - março de 2025.

Continuando a explicação sobre os grafismos na cerâmica que foi pintada, a professora intérprete me auxiliou no desenvolvimento da explicação. A cerâmica Terena contemporânea presente no chão da escola é um ato de estar “Terenando” o ensino, trazendo, demarcando e fortalecendo a cultura específica que é do povo/etnia Terena.

Segue abaixo ilustração da continuidade da explicação.

ILUSTRAÇÃO 2: Sinais, etnia/povo+Terena+Felicidade



Fonte: Fonte: acervo da autora - de março de 2025.

A explicação procurou trazer o significado dos grafismos florais utilizados pela mulher Terena, que são alegria, felicidade, festividade e acolhimento. Antigamente, somente as moças e as crianças podiam usar esses grafismos e, nos dias atuais, as mulheres Terenas usam como forma de resistência e promoção da visibilidade da identidade Terena. Algumas delas são casadas, viúvas e solteiras. Vale lembrar que, mesmo pertencendo ao mesmo povo/etnia, e o modo de ser e viver muda de Território para Território, sem perder a essência e a ancestralidade Terena, alguns grafismos podem ser diferenciados.

Durante a explicação da aula, mostramos para a estudante os grafismos na cerâmica e a flor-de-maracujá na imagem impressa que foi levada e, também, na garrafinha de água. Considerando que são somente 45 minutos de aula, como já apontado, e o fato de a aula ser durante o lanche, com quase 25 estudantes ouvintes presentes na sala, esta docência requer um manejo na distribuição do tempo, já que são muitos fatores expostos na realidade. Portanto, houve a necessidade de separar os minutos para que chegasse o mais perto possível de um ensino com qualidade para os estudantes, prezando pelo respeito às culturas locais.

Na imagem seguinte, mostramos o sinal de Guarani utilizado por *Kalivôno*. Foi questionado aos estudantes se os grafismos florais são dos(as) Indígenas Guarani.

ILUSTRAÇÃO 3: O grafismo de flor é do povo Guarani? (sinal de Guarani)



Fonte: acervo da autora - março de 2025.

Foi a primeira aula diferenciada que realizei com a estudante nesta disciplina. Quando perguntei se o grafismo floral era do povo Guarani, ela me respondeu com o sinal de etnia/povo. Repeti o questionamento, e a aluna olhou para a professora intérprete, me respondendo que era o sinal de Terena.

3.1.2 Atividade sobre o penacho *Kipaê*²³ - março de 2025

Em 2025, foi o primeiro ano em que lecionei a disciplina Cultura Indígena. Fazendo a autoavaliação enquanto docente inspirada em Freire (2024; 2025), observei a necessidade de conceituar um pouco mais a fundo os temas da aula antes de desenvolver as atividades. Considerando, mais uma vez, a ampla diversidade étnica presente nesta escola, as especificidades de cada povo/etnia, e o tempo de 45 minutos de aula, a metodologia utilizada anteriormente (nas primeiras aulas de fevereiro) eram menos profundas em relação à contextualização da temática da aula.

Com este pequeno tempo de aula, muitas vezes, não conseguimos dar continuidade às dúvidas e ao diálogo sobre as aulas, uma vez que há um planejamento anual para ser trabalhado com os estudantes, são necessárias atividades impressas ou com outros tipos de registros, como devolutiva (produção) dos estudantes e algumas aulas chocam com o horário de lanche (caso que ocorre na sala de *Kalivôno*). Ressalto que a metodologia utilizada anteriormente foi um viés para que pudesse trabalhar mais temáticas que o planejamento exige, não compactuando com a metodologia “apressada”, mas tendo consciência da realidade na qual estamos inseridos(as).

No decorrer da docência e praticando a autoavaliação, houve a mudança na metodologia, para que pudesse, de alguma forma, dialogar com o conteúdo de maneira mais respeitosa, necessitando de maior tempo em tais diálogos, de maneira devagar), mais respeitosa, por serem saberes e conhecimentos ancestrais da nossa identidade, que é uma cultura sagrada, com histórias e significados milenares e que não devem ser trabalhados de maneira apressada, mesmo com a dificuldade do tempo nesta realidade.

Então, para fomentar maior compreensão, a metodologia do ensino se desenvolveu com a preparação de duas aulas²⁴ para um determinado conteúdo, onde a primeira estava relacionada à contextualização da temática, diálogos, dúvidas e, algumas vezes (quando o tempo permitiu) produção de desenhos, e a outra se desenvolveu com a retomada rápida da explicação da aula anterior e desenvolvimento de atividades.

²³ Verificar em glossário Terena.

²⁴ Ressalto que é uma aula na semana em cada turma.

Esta metodologia se consolidou na aula sobre o conteúdo de: “penacho *Kipaê* e *Mbaraka/Itakâ*”. Segue a ilustração da aula:

ILUSTRAÇÃO 4: Imagem impressa do penacho *Kipaê*



Fonte: acervo da autora - março de 2025.

Foi realizado somente um registro fotográfico nesta aula. As imagens impressas do penacho *Kipaê* e *Mbaraka/Itâka* como mostra a ilustração, ficaram coladas no quadro para que todos(as) os(as) estudantes visualisassem. Um dia antes desta aula, fui até a SRM, onde estavam os(as) Indígenas Terenas Surdos(as), oriundos(as) de outros Territórios Indígena Terena que não são estudantes da escola, porém, vão à escola às vezes.

Como a próxima aula seria sobre o penacho *Kipaê* na sala de *Kalivôno*, perguntei aos(as) parentes Indígenas se conheciam, mostrando no celular a imagem que iria utilizar na aula do dia seguinte. Eles(as) me responderam que era um abanador. Insistente, perguntei novamente se já tinham visto ou se conheciam dentro do Território Indígena e ficaram pensativos. Assim, mostrei um vídeo gravado no celular de uma *Koixomúneti*²⁵ cantando uma

²⁵ Que já ancestralizou.

reza em T.I Buriti, dando um zoom no penacho *Kipaê* que ela estava segurando junto de seu *Itâka*.

Após mostrar o vídeo, os(as) Indígenas Terenas Surdos(as) tiveram outra reação em relação ao que estava sendo questionado, desenvolvendo um diálogo entre eles(as) sobre o sinal de penacho *Kipaê*. Nesse momento, *Kalivôno* entrou na SRM e também participou brevemente da conversa. Aproveitei também para perguntar qual seria o sinal de *Koixomúneti*. Com a ajuda de uma professora intérprete que também estava presente na sala, tentei explicar para ela o que seria um(a) *Koixomúneti*, uma pessoa que tem contato direto com o sagrado, um líder espiritual do povo Terena. Os(as) Indígenas Terenas Surdos(as)²⁶ fizeram o sinal com uma mão balançando o *Itâka* e, com a outra mão, o sinal de cruz lentamente com o penacho *Kipaê*.

Assim, para se referir tanto ao penacho *Kipaê*, *Itâka*, quanto à *Koixomúneti*, utilizei este sinal desenvolvido pelos Indígenas Terenas Surdos(as) nas aulas da sala de *Kalivôno*. Ainda nesse momento, a professora intérprete efetiva da SRM, que é Indígena, problematizou a questão de co-oficializar uma língua Indígena de Sinais e comentou que, quando oficializa uma língua, você encobre a outra.

Outra professora intérprete, que não é Indígena, estava presente na SRM nesse dia também e comentou, com ela, que os Indígenas Terenas Surdos(as) que estavam presentes se comunicam em Língua Terena de Sinais (LITS), porém, não era uma língua e, sim, uma classificação da Libras. Concluindo o momento de trocas de saberes, os(as) estudantes Indígenas Terenas Surdos(as) fizeram quatro sinais de mandioca. Afirmar que os sinais eram em LITS, mas a professora intérprete disse que eram sinais que variam de região para região, marcando a narrativa de ser uma classificação da Libras.

Precisamos, neste momento, contextualizar este processo, como parte do “Terenando a docência/ensino”, uma vez que há pesquisa no coletivo para promover o fortalecimento desta identidade, que, neste caso, foi através dos sinais de penacho *Kipaê*, *Itâka* e *Koixomúneti*. Salientamos que não se esmerou o estudo sobre tais conteúdos relacionados à religião Indígena Terena, buscou-se apenas evidenciar a existência desses instrumentos sagrados, os respeitando, mas sem ferir a filosofia da escola.

No dia seguinte, como planejado, foi a aula sobre o penacho *Kipaê* e *Mbaraka/ItakÁ* na sala de *Kalivôno*. Porém, a professora tradutora intérprete não estava presente por motivos de saúde. Atualmente, consigo me comunicar com alguns sinais em LIS e Libras, desse modo, consegui me comunicar *Kalivôno* com os conhecimentos desses sinais.

²⁶ Vale lembrar que não são estudantes/semestres da escola.

Relatei que iria apresentar as atividades primeiro para seus colegas e depois me sentaria com ela a fim de explicar o conteúdo e desenvolvê-lo em conjunto. Confesso que isso me remeteu ao conceito de integração, um processo em que a Educação Especial deveria ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, em vez de ser organizada somente em instituições separadas. Porém, a presença dos(as) estudantes com deficiência e/ou surdos(as) em sala regular não significa uma inclusão.

Jannuzzi (2004) comenta que a implementação desse processo, entre meados de 1950 e 1980, obteve algumas dificuldades, como a falta de capacitação para os professores, resistência social e a falta de recursos e materiais adaptados. Isso ocasionou um desconforto durante a docência, pois refletiu-se que o estudo coletivo que defendemos não estava acontecendo na prática, mesmo tendo consciência da realidade na qual estamos inseridos(as) na escola. Logo, senti veemente na pele a necessidade de formação em LIS e Libras nesse dia.

O objetivo desta aula estava relacionado à apresentação do penacho *Kipaê* e do *Mbaraka*. Após a explicação para os estudantes ouvintes, solicitei que fizessem o desenho dos instrumentos sagrados da cultura e que escrevessem o nome do povo/etnia à qual pertence. Peguei uma cadeira e me sentei perto de *Kalivôno*. Em seguida, perguntei se ela se lembrava do penacho *Kipaê*²⁷, mas ela não se expressou quanto ao conteúdo da aula, dando a entender que não compreendeu a pergunta. Para solucionar esta questão, no celular, mostrei a ela o vídeo da *Koixomúneti* que foi gravado. A menina sorriu e repetiu o sinal que foi feito pelo Indígenas Terenas Surdos(as) na SRM.

Continuando a aula, comuniquei a ela que o penacho *Kipaê* não é do povo Guarani, e, sim, do Povo Terena. Com o celular, mostrei imagens de ema, para dizer que as penas do penacho *Kipaê* são delas.

Como neste dia a professora tradutora intérprete não estava, sendo que me auxiliava nas gravações e registros do “Terenando o ensino”, não foi possível realizar muitos registros. Assim, foi pedido para um estudante tirar foto segurando a imagem impressa do penacho *Kipaê*²⁸ em mãos. Fechando a aula desse dia com o desenho desenvolvido pelos estudantes, marcando qual é utilizado pelo Povo Terena e qual é utilizado pelo Povo Guarani Kaiowá, vale ressaltar que o povo Terena também utiliza o *Itâka/Mbaraka*.

3.1.3 Aula sobre a comida tradicional do Povo Terena - *Hîhi* de a de 2025

²⁷ Lembrando que, no dia anterior, ela passou na SRM quando estava sendo discutido o sinal para *penacho Kipaê*, *Itâka* e para *Koixomúneti*.

²⁸ Imagem compartilhada online. Disponível em: <https://share.google/images/bE1xmvuaCGTWREtX3>. Acesso em: 09 fev. 2026.

Nesse dia, iniciei a aula como de costume, cumprimentando nas línguas maternas Terena e Guarani Kaiowá, e *Kalivôno* também em Libras, pensando em estimular os(as) estudantes da sala a se comunicarem mais com a menina. Na sala de *Kalivôno*, não havia estudantes do povo Xavante e nem Marúbo, somente em outras salas. Preparei o *Híhi* “bolinho de mandioca” em casa — uma comida tradicional do Povo Terena, feita de mandioca ralada e cozida na folha de bananeira —, e levei para a escola. Os(as) estudantes experimentaram antes de iniciar a atividade, que teve início nesse dia e foi concluída na aula da outra semana.

Novamente pedi ajuda da professora intérprete para explicar a atividade para a *Kalivôno*, sendo a mesma metodologia explicada acima, pois eram muitos(as) estudantes eufóricos(as) e curiosos(as) para realizarem a atividade, então, infelizmente não consegui explicar primeiro para *Kalivôno* e pedir para os demais esperarem.

Era completamente desafiador esta metodologia, mesmo que repensada algumas vezes, ainda assim, passava um sentimento de que não chegava a uma “verdadeira” inclusão. Vale lembrar que não foram todas as aulas com esta metodologia, somente algumas, outras foram desenvolvidas com a explicação inicial exclusivamente da professora intérprete.

Segue abaixo ilustração da aula sobre o *Híhi*.

ILUSTRAÇÃO 5: De qual etnia/povo é o *Híhi*? (sinal de etnia/povo)



Fonte: acervo da autora - abril de 2025.

Expliquei do que é feito e como é feito o *Híhi*, marcando que esta comida tradicional é do Povo Terena. Na ilustração, aparece o sinal de “etnia/povo”, com o qual questionei a *Kalivôno* de qual etnia/povo é a comida *Híhi*, o que me respondeu fazendo o sinal do povo Terena.

Quase todos(as) os(as) estudantes quiseram experimentar o bolinho *Híhi*, alguns(mas) comentaram que nunca viram, e outros(as) disseram que já comeram algo parecido. Vale ressaltar que esta atividade foi desenvolvida em todas as salas em que leciono e, também, foi estudado sobre a bebida tradicional do povo Guarani-Kaiowá *Chicha/Xixa*, mas não fiz o registro.

Na atividade²⁹, há imagens de uma mulher Terena fazendo o *Híhi*, disponíveis na *web*³⁰ e, na sequência, a receita do bolinho de mandioca. Como mostra a ilustração, coloquei um *Híhi* em cima da mesa de *Kalivôno*, junto da atividade, e a folha de bananeira. Nesse dia, utilizei o celular para mostrar de onde vinha a folha, e os(as) estudantes relataram que já sabiam qual pé era da folha. Depois da explicação sobre a comida tradicional Terena, os estudantes responderam às perguntas da atividade, *Kalivôno* responde em conjunto com a professora intérprete.

Conforme o diário de campo, houve um diálogo com os estudantes sobre a comunicação com *Kalivôno* e, de maneira coletiva, a sala, simultaneamente, respondeu que somente dois estudantes sabiam se comunicar com a mesma “professora, só o fulano e a fulana que conversam em Libras com *Kalivôno*”. Questionei quais são os sinais que eles sabem para se comunicar com ela, o que sinalizaram “sentar”, “hora do recreio”, “banheiro”, e o sinal de “oi”.

3.1.4 Aula sobre os povos/etnias presentes na escola - maio de 2025.

Conforme o planejamento anual/bimestral da disciplina, em 2025, no período vespertino, para além dos povos/etnia Guarani, Terena e Kaiowá, os povos/etnia Xavante e Marúbo também estão no planejamento, já que estão presentes na Escola. Com o objetivo de desenvolver uma docência progressista e inclusiva, os pais dos(as) estudantes Indígenas Marúbo e Xavantes desenvolveram uma aula dividida em dois dias, no refeitório da escola com todas as turmas.

²⁹ Verificar em anexo 03.

³⁰ MACIULEVICIUS, Paula. À base de mandioca, comida passa por gerações enrolada em folha de bananeira. **Campo Grande News**, Campo Grande, 28 dez. 2015. Disponível em: <https://www.campograndenews.com.br/lado-b/sabor/a-base-de-mandioca-comida-passa-por-geracoes-enrolada-em-folha-de-bananeira>. Acesso em: 09 fev. 2026.

O primeiro dia de aula foi sobre o Povo Marúbo, quando se falou sobre sua cultura, como danças, língua, grafismo e identidade Marúbo, com um *slide* projetado. Um dos pais também levou artesanato diretamente do Amazonas - AM para mostrar e vender. O segundo dia (em outra semana) foi sobre o Povo Xavante, quando um dos pais das estudantes Indígenas Xavantes utilizou a mesma metodologia para dar a aula, com o *slide* projetado com imagens do seu povo. *Kalivôno* estava presente nestes dois dias, juntamente da professora intérprete.

Após as aulas sobre os instrumentos sagrados *Itâka* e *Mbaraka* e as aulas sobre o Povo Marúbo e Xavante, foi elaborada uma atividade sobre o que já se tinha estudado (atividade disponível nos anexos).

Como as aulas são uma vez por semana em cada turma do 1º ao 5º, notei a relevância de lembrar o que foi estudado na aula anterior, uma vez que, por outros fatores, as aulas podem não ocorrer, por exemplo, devido à grande quantidade de chuva dentro dos Territórios, o que impossibilita os ônibus escolares passarem para buscar a maioria dos estudantes que dependem desse transporte para ir à escola. Professores(as) e profissionais da unidade escolar também usufruem deste transporte. Quando esta aula não acontece, temos quase duas semanas de intervalo até a próxima aula.

Foi desenvolvida a atividade na turma de *Kalivôno*, solicitando à professora intérprete que gravasse a explicação com a estudante. Enfatizo que as condições reais para produzir a mídia e registrá-la nesta pesquisa não foram as ideais, pois utilizamos um *smartphone*, e não uma câmera profissional, tendo, assim, algumas imagens da docência Terena através de *prints* do vídeo, o que ocasiona também baixa qualidade na ilustração, mesmo que tenha passado por editores.

Iniciei o diálogo com *Kalivôno* com o auxílio da professora intérprete. A estudante a consultava quando não lembrava um determinado sinal. Perguntei a ela qual etnia/povo utilizava o *Mbaraka*, colocando o dedo em cima da imagem do *Mbaraka*, impressa na atividade³¹, dizendo a *Kalivôno* que o povo Terena também usa o artefato.

Segue abaixo imagens do “Terenando o ensino”:

ILUSTRAÇÃO 6: De qual etnia/povo é o *Mbaraka*? (sinal de etnia)

³¹ Disponível em anexo.



Fonte: acervo da autora - maio de 2025.

Depois de ser contextualizado e dialogado sobre o *Mbaraka/Itâka*, passamos para a imagem do Penacho *Kipaê*. Para isso, fiz o sinal desenvolvido pelos Indígenas Terenas Surdos(as) na SRM, perguntando para os(as) estudantes o que era aquela imagem. *Kalivôno* respondeu fazendo o sinal de uma peteca. Novamente fiz o sinal de Penacho *Kipaê*, *Itâka* e *Koixomúneti* e a questioneei se ela se lembrava. No mesmo instante, *Kalivôno* soltou uma risada e fez o sinal desenvolvido com os(as) demais Indígenas Terenas Surdos(as) na SRM. Ao sinalizar, o movimento da mão que estava com o penacho era diferente; em vez da forma de cruz, como foi sinalizado pelos outros Indígenas, ela fez o movimento em “V”.

Prezando a identidade de *Kalivôno*, nenhum registro com a estudante foi colocado neste texto. Para enfatizar a compreensão em relação ao Penacho *Kipaê*, mostrei o vídeo da *Koixomúneti* para a estudante.

ILUSTRAÇÃO 7: Mostrando o vídeo da *Koixomúneti* com o Penacho



Fonte: acervo da autora - maio de 2025.

Nesta ilustração, exibe para *Kalivôno* o vídeo da *Koixomúneti* exclusivamente com o zoom no *Penacho Kipaê* que a mesma está segurando, tendo como objetivo contribuir para o melhor entendimento do instrumento sagrado a partir da imagem e do sinal desenvolvido. Fomentamos a diferenciação dos instrumentos sagrados de cada povo/etnia, do Povo Guarani-Kaiowá (*Mbaraka*) e, também, do Povo Terena (*Itâka*). Como é bem demarcado historicamente através da Cosmovisão Terena apresentada no primeiro capítulo deste estudo, há presença de três povos/etnias desde a origem deste Território. Ressalto que a docência preza a filosofia da escola, resultando no estudo da cultura em si, e o não aprofundamento na religião Indígena dos respectivos povos.

Depois do vídeo, a estudante sinalizou mais uma vez o sinal desenvolvido pelos Indígenas Terenas Surdos(as), e perguntei de qual povo/etnia é o *Penacho Kipaê*. A mesma respondeu com o sinal de Terena. Ainda questionei, apontando para a imagem do *Penacho* na atividade: “isso é peteca”? *Kalivôno* riu e respondeu que não.

Ainda na atividade, perguntei se ela se lembrava da aula da semana passada no refeitório, sobre o povo Marúbo e o povo Xavante realizada pelos pais dos estudantes de ambos povos. Coloquei o dedo em cima da imagem do adereço do povo Xavante (*Abzumawê*), a “gravata³²”, *Kalivôno* mostrou com o sinal do povo/etnia Xavante que utiliza, sinal desenvolvido e utilizado por ela, configuração das suas mãos na letra “R”, se direcionando

³² Verificar em anexos 04.

para a parte da franja na cabeça, com o movimento de cima para baixo com as duas mãos na configuração de “R” de cada lado na parte da franja na cabeça/testa.

Em relação ao povo Marúbo, presente na atividade por uma imagem de uma Indígena desta etnia, comentei com *Kalivôno* que é outro povo, outra etnia que foi estudada na semana passada no refeitório, constantemente tendo auxílio da professora intérprete para lecionar da melhor maneira possível e respeitosa com *Kalivôno*. A estudante não sinalizou nenhum sinal em relação ao povo Marúbo. Vale lembrar que tenho o desafio de lecionar em um tempo de 45 minutos, tempo este que se divide entre lanche, chamada, diálogos sobre a atividade e realizações das mesmas.

“Terenando o ensino” não está exclusivamente ligado ao estudo da cultura do povo Terena, como foi colocado no início deste capítulo. Esta aula abrange os povos presentes na escola, reflorestando a metodologia com o protagonismo dos pais falando do seu respectivo povo/etnia. Finalizo a explicação e de imediato diálogo com os(as) estudantes ouvintes para tirar dúvidas e contribuir no desenvolvimento da respectiva atividade.

3.1.5 Aula com atividade em Línguas Indígena de Sinais - setembro de 2025

Fechando as cinco aulas escolhidas para estar nesta pesquisa, foi preparada uma aula sobre as Línguas Indígenas de Sinais (LIS), com o recorte no Povo Terena e Guarani. A atividade está disponível em anexo. Ênfase aqui que todas as aulas relatadas foram trabalhadas em todas as turmas, algumas com adaptações para as séries.

Seguem abaixo duas ilustrações com o diálogo de início da aula

ILUSTRAÇÃO 8: Sinal da Língua Brasileira de Sinais - Libras



Fonte: acervo da autora - setembro de 2025.

Iniciei a aula dialogando com os estudantes, sinalizando e oralizando como mostra a ilustração. Quando chego nas salas, sempre faço o cumprimento na Língua Materna Terena³³ e na Língua Materna Guarani Kaiowá³⁴. A professora intérprete de *Kalivôno* estava presente, interpretando a explicação da aula para a mesma. Em conversa com as sementes, perguntei se eles(as) conhecem pessoas que não ouvem e se existiam pessoas surdas, o que eles responderam que sim e alguns até disseram o nome da *Kalivôno*.

Continuando com o diálogo, questionei a eles(as) como essas pessoas se comunicam. Alguns(mas) responderam que é através da Libras. A professora tradutora intérprete também estava na sala. Comentei na explicação que, para além da Libras (como mostra a ilustração), existem outras Línguas de Sinais, como as Línguas Indígenas de Sinais (LIS).

Segue abaixo a ilustração com o sinal de LIS.

ILUSTRAÇÃO 9: Sinal da Língua Indígena de Sinais - LIS

³³ *Nakeyeye?*

³⁴ *Mbai 'chapa?*



Fonte: acervo da autora - setembro de 2025.

Seguindo, comentei com os estudantes que, para além da Libras, os Indígenas Surdos(as) se comunicam também em LIS, que é a sua língua materna dentro do Território Indígena (Santos, 2024) como mostra na ilustração. Enfatizei que as LIS mudam de povo para povo, de região para região, e que a mesma não é uma variante da Libras. Após esta explicação sobre a LIS, comecei a focar no desenvolvimento da atividade, dialogando com as sementes quanto ao objetivo dela, mostrando as imagens que estão nela³⁵, sendo a primeira sobre o sinal de Guarani utilizado por *Kalivôno*, como vemos na imagem abaixo:

ILUSTRAÇÃO 10: Sinal de Guarani utilizado em Dourados - MS+Sinal de Aqui+Sinal de Guarani usado por alguns Indígenas Surdos(as) e pelo GT LIS

³⁵ Disponível em anexo 05.



Fonte: acervo da autora - setembro de 2025.

Como a primeira imagem da atividade era do sinal de Guarani, comecei sinalizando com a configuração de mão na letra “G” e balançando, fazendo junto dos(as) estudantes, dizendo que este sinal significava o povo/etnia Guarani. Na sequência da segunda ilustração, relatei que era o sinal utilizado aqui em Dourados - MS. Porém, também existia outro sinal de Guarani, utilizado, como exemplo, pelo Grupo de Trabalho Nacional das Línguas Indígenas de Sinais (GT LIS), no qual tinha Indígenas surdos(as), Indígenas ouvintes e indigenistas.

Eram duas imagens em LIS que estavam na atividade: a primeira imagem, era do sinal de Guarani, como já comentado; a segunda imagem era do sinal de Terena. Continuei a aula comentando sobre a segunda imagem:

ILUSTRAÇÃO 11: Sinal de Terena utilizado por *Kalivôno* + Sinal de Terena também utilizado em Dourados - MS



Fonte: acervo da autora - setembro de 2025.

Junto das sementes, fomos sinalizando Terena, conforme a primeira ilustração da sequência. Na segunda ilustração, comentei que também já havia observado outro sinal do povo/etnia Terena utilizado aqui no Território Indígena de Dourados - MS. Na primeira imagem, o sinal se movia de maneira reta com os dois dedos, o indicador e o do meio, de forma horizontal, e, na segunda imagem, com a mesma configuração, a mão se movia em forma de ondas.

Aqui na cidade, observamos Indígenas surdos(as) e Indígenas ouvintes usarem esses dois sinais. Por problemas técnicos, não foi possível finalizar a gravação da aula desse dia. Para além dos sinais em LIS de Terena e Guarani, foram estudados, com as sementes, também o sinal de Indígena e o sinal de “etnia”, em que cada estudante sinalizava: “eu sou Indígena da etnia Terena” ou “eu sou Indígena da etnia Guarani”. O sinal de Kaiowá também foi estudado nessas aulas, porém, não foi colocado na atividade e nem foi registrado em vídeo.

Depois de estudarmos os sinais em LIS, foi explicada a metodologia da atividade, em que cada imagem do sinal de povo/etnia deveria se ligar à respectiva imagem dos sinais e à imagem do grafismo e do instrumento sagrado do seu respectivo povo/etnia. Ressalto que as

imagens de grafismo e dos instrumentos já haviam sido estudadas anteriormente, em outras aulas.

Estas foram as cinco aulas selecionadas para discorrer na pesquisa; outras atividades e saberes foram desenvolvidos durante o ano letivo com essas sementes. Coloco aqui que “Terenando o ensino” se deu a partir de uma professora Terena com estudantes Terenas, isso não queria dizer que a identidade dos estudantes desta sala de ensino fosse, exclusivamente, limitada somente a este povo/etnia. Nesta pesquisa, temos a docência multiétnica, pois há a presença de cinco povos, porém, enquanto professora Terena ouvinte, relatei o ensino com uma estudante indígena Terena surda.

3.2 A docência em meio ao descaso com a realidade Indígena de Dourados: a falta de água e a guerra

Ter água em nossas vidas é o mínimo para que possamos ter uma vida humana digna. A falta de acesso a ela se configura como crime. Na Terra Indígena de Dourados – MS, é um problema crônico e recorrente que segue há mais de anos neste território. Ocorreram vários momentos de discussões, de denúncias, e até mesmo de possíveis “acordos” para solucionar esta realidade, deixando a população à mercê da dependência de caminhões-pipas e alguns lagos poluídos com agrotóxicos, como relata a própria comunidade. Esta desigualdade afeta a população Indígena no dia a dia, sobretudo na educação e nas escolas.

No dia 27 de novembro de 2024, aconteceu uma investida do estado, onde a comunidade Indígena analisa como tentativa de massacre e genocídio contra a população Indígena de Dourados - MS, durante uma manifestação pacífica que aconteceu na forma de bloqueio da MS-156, em razão da falta de água nas Terras. Ao comando do governador do estado de Mato Grosso do Sul, foi enviado até a população, dentro da Terra Indígena, o Batalhão da Tropa de Choque da Polícia Militar, sem qualquer diálogo prévio com as lideranças Indígenas ou autorização judicial apresentada aos manifestantes.

Vale ressaltar que esta pesquisa foi desenvolvida nesse período traumático a nós, Indígenas, refletindo diretamente na vida dos moradores e das crianças, tendo como consequência a não ida às escolas. E, quando retornaram, relatos dos(as) estudantes expõem o episódio de horror em suas vidas, presenciados dentro da sua própria casa. Porém, enfatizam que não fugiram e lutaram na guerra ao lado de seus pais e familiares, mesmo com muito medo de morrer.

Nesse dia, a pesquisadora estava presente no bloqueio, juntamente de sua família e moradores, quando a tropa de choque chegou pela estrada que passa pela Missão Evangélica

Caiuá, mais conhecida como “ponte da Missão”, percorrendo o primeiro bloqueio da manifestação. Segundo o relato dos moradores, nem ao menos se deram o trabalho de conversar, chegaram de forma abrupta, atirando bombas de gás lacrimogêneo, tiros de borracha, spray de pimenta e até mesmo balas de chumbo nos moradores desarmados - incluindo idosos, mulheres, crianças, pessoas com deficiências, jovens e homens. E a repressão durou cerca de três horas.

Como já haviam passado mais de semanas sem água nas Terras Indígenas de Dourados - MS e nada tinha sido eficaz para sanar esta desigualdade, a população decidiu em conjunto fechar a BR 156 e as entradas da Terra. Vale lembrar que estes Territórios citados são Territórios Indígenas demarcados por meio de legislação federal, estadual e municipal. Ainda nesta contextualização, a Lei nº 14.701, de 20 de outubro de 2023 (Brasil, 2023), no capítulo III, Do uso e da gestão das Terras Indígenas, dispõe que: “Art. 21. Fica assegurada a atuação das Forças Armadas e da Polícia Federal em área indígena, no âmbito de suas atribuições, independentemente de consulta às Terras Indígenas envolvidas ou ao órgão indigenista federal competente”.

A tropa de choque é uma unidade especializada da polícia militar, e como mostra legislação, é proibida a atuação das forças de segurança pública, sem consultar a Terra Indígena, bem como a própria liderança, já que existe uma diferença entre Forças Armadas e Segurança Pública. Nesta tentativa de massacre no dia 27 de novembro, ao menos com diálogo foi iniciada esta operação, mas os policiais alegaram que estavam cumprindo ordens e que tinham o mandato para desobstruir a via. Tal documento, em nenhum momento, foi apresentado aos moradores.

Uma pesquisa desenvolvida em relação à interpretação dos conteúdos no manual de condutas e técnicas da tropa de choque da Polícia Militar de Goiás apresenta a seguinte definição sobre tais agentes:

Em sentido genérico, a expressão “tropa de choque” tem sido utilizada com o mesmo significado de “tropa de elite”, isto é, como grupamentos policiais treinados para enfrentar os crimes mais graves em que são utilizadas medidas e respostas policiais não convencionais, com emprego de armas e técnicas especiais (Costa; Junqueira, 2017, p. 202).

A tropa de choque usou também balas de ferro contra a população Indígena de Dourados, como já citado, após passar pelo primeiro bloqueio da manifestação que se localiza na “ponte da missão”. Os agentes policiais percorreram todo o Território Indígena e atiraram em posto de saúde e em escolas, segundo os relatos dos moradores.

Este ato representa uma grave violação dos direitos fundamentais e constitucionais, especialmente:

- O direito à manifestação pacífica, garantido pelo Art. 5, XVI, da Constituição Federal de 1988;
- O direito de acesso à água potável, como previsto na Lei nº 14.026/2020 (Brasil, 2020 - Marco Legal do Saneamento);
- O respeito à organização social e ao Território Indígena, conforme o Art. 231 da Constituição Federal (Brasil, 1988), que assegura aos povos originários o direito sobre suas terras tradicionalmente ocupadas e impõe à União o dever de protegê-las;
- O Estatuto do Índio (Lei nº 6.001/73, Art. 2- Brasil, 1973), que obriga o Estado a garantir o pleno exercício dos direitos civis, sociais e culturais dos povos Indígenas;
- A Convenção nº 169 da OIT, em vigor no Brasil, que exige a consulta prévia, livre e informada para quaisquer ações que afetem os povos Indígenas (Arts. 6 e 7), e
- A Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas (2007), que estabelece o direito à integridade física e cultural dos povos Indígenas e condena o uso de força estatal contra eles.

Esta guerra teve repercussão nacional pela mídia e noticiários. Em vivências e relatados as bombas que os policiais atiraram eram jogadas dentro da própria casa dos moradores, afetando cruelmente crianças, idosos e pessoas com deficiência que não tinham para onde recorrer, já que estavam dentro da sua própria casa.

As informações disponíveis na internet mostram a repercussão nacional e o grau de agressividade contra a população Indígena de Dourados - MS³⁶. A tropa de choque foi se distanciando e saindo do Território Indígena após cerca de três horas de conflito, onde a única arma dos moradores Indígenas foram pedras, paus, fogos de artifícios, mangas e *Mbarakas/Itâka*³⁷. O número de Indígenas feridos foi bem maior que o número dos policiais atingidos por pedras, crianças Indígenas foram atingidas e levadas às pressas aos hospitais, moradores(as) tiveram sua orelha dilacerada, entre outras violências físicas.

No pós-guerra, particularmente, foi difícil lecionar, pois as aulas e os diálogos na escola eram baseados somente nos conflitos. A idade das sementes desta pesquisa está entre

³⁶ CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO – CIMI. Ação violenta é ilegal na reserva de Dourados. **Cimi**, 27 nov. 2024. Disponível em: <https://cimi.org.br/2024/11/acao-violenta-e-ilegal-na-reserva-de-dourados/>. Acesso em: 08 jun. 2025. MPF ACIONA JUSTIÇA. Tropa de Choque tenta desmobilizar bloqueios e tiros são disparados contra comunidade indígena – Dourados Agora. **Dourados Agora**. Disponível em: <https://www.douradosagora.com.br/noticias/dourados/tropa-de-choque-tenta-desmobilizar-bloqueios-e-tiros-sao-disparados-contra-comunidade-indigena>. Acesso em: 08 jun. 2025. REVISTA FÓRUM. Vídeo: PM dispara tiros e bombas contra indígenas do MS que protestavam por água. **Revista Fórum**, 28 nov. 2024. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/direitos/2024/11/28/video-pm-dispara-tiros-bombas-contra-indigenas-do-ms-que-protestavam-por-agua-170045.html>. Acesso em: 08 jun. 2025.

³⁷ *Mbaraka*, na língua Guarani Kaiowá, e *Itâka*, na língua Terena, são objetos sagrados da religião de ambos.

seis e oito anos. Os(as) alunos(as) relataram que tiveram medo de morrer e dos “homens de preto”, mas que, mesmo assim, foram guerreiros(as). Foi difícil não se emocionar nesse contexto da tentativa de genocídio contra a população Indígena de Dourados - MS.

Segue abaixo um conjunto de imagens registradas pela pesquisadora e pelos(as) moradores Indígenas durante a tentativa de massacre, quando a Tropa de Choque investiu sem cessar e de maneira desproporcional contra a população Indígena do município.

Ilustração 12: A tentativa de massacre: manifesto pela falta de água



Fonte: acervo da autora e da população Indígena, 27 de novembro de 2024.

Os pontos fechados nas entradas das Terras e o bloqueio da MS 156 são um Território Indígena. Este lugar (MS 156) foi construído sem a consulta à comunidade Indígena,

conforme exige a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT, 1989). Vale lembrar que o MPF entrou com uma ação contra o estado em prol da reparação à população Indígena, pedindo melhorias nas vias e indenização aos moradores próximos a elas. Como já apontado, a atuação da tropa de choque da polícia militar foi uma operação ilegal no Território Indígena de Dourados - MS, como ordena as legislações apresentadas. A MS 156 está localizada dentro do Território Indígena, uma vez que foi construída após a consolidação desta Terra, tornando esta via também ilegal. É imprescindível narrar este momento histórico de violação de direitos dos povos Indígenas como uma forma de denúncia na tentativa de genocídio por parte da tropa de choque, dificultando e fragilizando diretamente a vida da população Indígena, como na saúde e na educação.

3.3 Reflexões e análises do “Terenando o ensino” com uma estudante Indígena Terena Surda

“De modo geral, os povos Indígenas enfrentam desafios e possibilidades comuns” — Gersem Baniwa (2019).

Este subtópico tem como objetivo discutir a docência Terena, percorrida no subtópico 3.1, trazendo autores Indígenas como Vilhalva (2024), Baniwa (2019), bem como não Indígenas, como Freire (2024;2025) e Coelho (2019), colocando os desafios e os avanços de “Terenar o ensino”. Cada aula contextualizada no subtópico acima será, novamente, comentada aqui, provocando reflexões sobre o ensino e aprendizagem, trazendo as dimensões significativas, como discorre Freire, e dimensões das totalidades constituídas em partes que interagem entre si, buscando promover análises críticas do significativo-existencial.

Conforme o descrito no trabalho, podemos perceber que há presenças multiétnicas de povos/etnias Indígenas na escola em que se baseia esta pesquisa. Como comentado nos capítulos I e II, o número significativo na Terra Indígena de Dourados - MS desde sua criação é, na maioria, dos povos Guarani, Terena e Kaiowá. Assim, ocasiona investigar os temas geradores, prezando pelo respeito aos povos/etnias presentes na realidade desta escola, com a contribuição do currículo da disciplina Cultura Indígena.

Sobre a investigação no ensino, Freire comenta que “Quanto mais assume os homens uma postura ativa na investigação de sua temática, tanto mais aprofundam a sua tomada de consciência em torno da realidade e, explicitando sua temática significativa, se apropriam dela” (2025 p. 137).

Assim, enquanto professora desta disciplina, assumo uma responsabilidade em investigar e estudar os respectivos povos/etnias presentes na realidade da escola, uma vez que são cinco povos diferentes, trazendo um dos objetivos desta docência: a conscientização de

não padronização étnica. Mesmo tendo o recorte do Povo Terena nesta pesquisa, não será invisibilizado o ensino sobre outros povos/etnias, já que são estudados anualmente no período escolar.

Podemos refletir que a docência desta pesquisa contextualizada no subtópico 3.1 baseia-se em uma investigação de temas desafiadores. Freire ainda discorre sobre a investigação das temáticas na docência conforme a realidade, que nasce da autoconsciência, originando o ponto de partida do processo educativo. Tendo em vista o desejo de seguir uma docência na perspectiva progressista e humanizadora, como defende Freire, percebemos uma necessidade de investigação nas temáticas e que, conforme o desenvolvimento das aulas, pode haver mudanças no planejamento anual, já que as aulas vão se consolidando no dia a dia, havendo necessidade de mudar o planejamento anual e bimestral.

Freire ainda acrescenta que a investigação se dá no domínio humano e não no das coisas, tendo em vista evitar atos mecânicos, como depositar o conhecimento nas sementes. Trazendo esta vertente que Freire coloca, procuramos investigar com qualidade um viés que pudesse atender a diversidade étnica presente na escola, com o objetivo de promover a conscientização da não padronização dos povos/etnias. Ainda sobre investigar temas, o autor coloca que “[...] toda investigação temática de caráter conscientizador se faz pedagógica e toda autêntica educação se faz investigação do pensar” (Freire, 2025, p. 142).

Freire salienta a importância do pensarmos no que investigar no coletivo “quanto mais investigo o pensar do povo, tanto mais nos educamos juntos. Quanto mais nos educamos tanto mais continuamos investigação”. Priorizando as perspectivas do autor, foi perguntado às sementes o que gostariam de estudar na disciplina, e a resposta foi quase a mesma em todas as salas: pediram para estudar sobre os grafismos. Na sala de *Kalivôno*, quando perguntada sobre o que gostaria de estudar, ela respondeu que tinha curiosidade em saber sobre os outros povos/etnias de outros Territórios.

Após esta pergunta com os estudantes, buscamos promover uma investigação a mais em relação aos grafismos e uma avaliação no desenvolvimento do planejamento, bem como nas atividades, visando a especificidade deste ensino, que se consolida em pouco tempo de aula.

Inspirados em Krenak (2021) e Ñunéz (2024) sobre mundos possíveis, em que fomentam possibilidades contra o fim do mundo e a existência de várias formas de amar, os caminhos de investigação, também baseados por Freire, se consolidam como mundos possíveis na educação, o reflorestando o ensino, a metodologia, o planejamento, as atividades, a didática e os diálogos.

Além de caminhos de investigação de Freire (2024;2025), com a premissa de respeitar a diversidade presente na realidade da escola, Baniwa (2019) indica a importância da qualidade na Educação Escolar Indígena, através da contextualização da realidade que se faz presente, como exemplo a não padronização dos povos Indígenas:

Pensar a **qualidade da educação escolar indígena** associada à formação de professores Indígenas e gestores deve levar em conta **a educação de cada povo indígena em particular**. Isso depende do processo histórico vivido e da realidade contextual presente dos povos ou de cada povo. Mas é possível pensar em indicadores de qualidade para a escola indígena desde que contextualizado (Baniwa, 2019, p. 26-27, grifo nosso).

No início desta pesquisa, foi contextualizado o processo histórico da criação desta Terra Indígena, bem como os decretos vigentes e como se dá a presença de outros povos Indígenas em Dourados - MS, como o acesso ao Ensino Superior e o trabalho da Missão Evangélica Caiuá presente nesta cidade, ocasionando identidades multiétnicas na Educação Básica e nas universidades. Existem estudantes com mãe ou pai Terena e pai ou mãe Guarani-Kaiowá, e vice-versa, os números são significativos. Quando se pergunta para alguma semente: “qual a sua etnia/povo?”, muitas vezes respondem “professora, meu pai/mãe é Guarani mais minha mãe/pai é Terena, o que eu sou?”.

Enquanto docente, na perspectiva de pensar juntos(as), como Freire coloca, de não pensar *pelos* homens, mas pensar *com* eles, questiono: “com qual você se identifica? Você junto de sua família escolhem o qual se identifica mais”. Vale lembrar que no documento Registro Administrativo Nacional Indígena (RANI), somente um povo/etnia consta.

Seguindo a premissa de Baniwa (2019) em relação à necessidade de se contextualizar a realidade da Educação Escolar Indígena, em busca de uma qualidade de ensino, realizou-se esta breve contextualização, antes de entrarmos de fato nas aulas do “Terenando o Ensino”. Após essa retomada da realidade na qual esta pesquisa se encontra, será comentado abaixo a docência Terena no projeto com uma estudante Indígena Terena Surda nas cinco aulas percorridas no subtópico 3.1.

Na aula sobre a cerâmica do Povo Terena, iniciou-se discorrendo sobre um diálogo com um professor que é Indígena e lecionando outra disciplina na sala de *Kalivôno*, que comentou não realizar adaptações de atividades para a estudante, já que a mesma acompanhava bem os conteúdos. Conforme a Lei nº 14.704 de 25 de outubro de 2023, enunciada também no Capítulo II, regulamenta-se a profissão de tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras), onde define no inciso 1º/I o tradutor e

intérprete: o profissional que traduz e interpreta de uma língua de sinais para outra língua de sinais ou para língua oral, ou vice-versa, em quaisquer modalidades que se apresentem.

Assim, a legislação não aborda a responsabilidade do professor(a) tradutor(a) intérprete realizar adaptações de atividades, bem como de materiais. Como já citado, a professora tradutora intérprete de *Kalivôno* é *purutuye*. Com base no diário de campo da professora pesquisadora deste estudo, foi descrito um diálogo com a professora intérprete de *Kalivôno*, que apontou que a estudante teve acesso a Libras desde o pré-escolar da Educação Infantil, que até então nunca teve professor tradutor intérprete Indígena e, durante a trajetória escolar de *Kalivôno*, em nenhum momento, foi desenvolvido um trabalho específico sobre as Línguas Indígenas de Sinais (LIS) com a estudante.

Ainda neste diálogo, a mesma me perguntou se alguns sinais, denominados como emergentes, são padronizados para serem considerados como sinais em LIS. Expliquei que as LIS não são sinais emergentes, e, sim, línguas específicas dos Indígenas Surdos(as). Ela acrescentou que nenhum docente da turma da *Kalivôno* fez atividades adaptadas, e que a mesma também não consegue adaptar as atividades, já que não possui hora/atividade. Encaminhando o diálogo, ela relatou que a política de 2008 “não acontece em nenhum lugar, em nenhuma escola, a não ser que a escola seja bilíngue”, e vê dificuldade na consolidação da política de 2023, que dispõe sobre os professores saberem Libras.

Ainda na conversa, disse que utiliza frequentemente o celular para melhor desenvolvimento das aulas com *Kalivôno*, que tem comunicação com a família, e que já se deslocou até a casa da estudante e promoveu a presença de *Kalivôno* em alguns eventos em relação às pessoas Surdas. Sempre que possível, ela está à disposição da estudante. Observei que acompanha com muito amor e carinho e demarca no diário de campo.

Silva, Candia e Santos (2022), professores Indígenas dos povos Pankararu, Terena e Pataxó hã-hã-hãe, trazem reflexões em relação ao papel do professor(a) tradutor(a) intérprete, à realidade de estudantes Indígenas Surdos(as) terem que se deslocar até a cidade mais próxima para ter acesso a estes(as) profissionais e à necessidade de discutir a formação dos professores tradutores intérpretes Indígenas e dos professores tradutores intérpretes não Indígenas que atuam nos Territórios, Enfatizam também a importância da presença da família e a aplicação dos direitos assegurados pela legislação CNE/CEB 05/2012.

Coelho (2019) apontou que aumenta a cada dia a demanda de formações aos profissionais que atuam com estudantes Surdos(as) e de profissionais Indígenas para atuarem com estes(as). Podemos observar que, na realidade de *Kalivôno*, não há necessidade de se deslocar até a cidade para ter acesso à professora tradutora intérprete, pois existem os(as) profissionais na escola da mesma. Mas, em contrapartida, como citado no Capítulo II, há a

escassez da presença de tais profissionais Indígenas nesta unidade escolar, ocasionando na Educação Especial Indígena, a maior presença de professores(as) *purutuye*.

Ainda na aula sobre a cerâmica contemporânea Terena, buscou-se promover o fortalecimento dos respectivos povos/etnias presentes na sala, já que a aula se iniciou com o cumprimento nas Línguas Maternas, Terena e Guaraní-Kaiowá, e, com *Kalivôno*, em Libras³⁸. Em relação a utilizar a palavra contemporânea para se referir a cerâmicas pintadas pela professora, “[...] estamos presentes na história de hoje como antes nossos antepassados também estavam. **Somos seus contemporâneos**, partes importantes da história do Brasil. Estamos em cada estado da federação, em muitos municípios e localidades” (Munduruku, 2020, p. 61, grifo nosso).

Seguindo a perspectiva de Munduruku, na realidade do hoje, em que ainda se perpetua uma sociedade colonial, preconceituosa, etnocida e genocida, o “Terenando o ensino” com a utilização da cerâmica contemporânea Terena, como nomeada pela pesquisadora, busca promover, como já citado, o fortalecimento da identidade Terena. Foi colocado no 3.1 que as peças da cerâmica não são produzidas em Dourados, mas, seguindo este viés, são realizadas somente as pinturas das *Senóhiko*³⁹ Terenas nas cerâmicas, que são compradas.

As ceramistas tradicionais Terenas existem e que, durante a utilização das peças contemporâneas, foi explicado nas aulas como é o processo das cerâmicas tradicionais Terena. A aula não teve como intuito a utilização dessas peças para invisibilizar o protagonismo das cerâmicas tradicionais que se fazem presente até nos dias de hoje, porém, não as encontramos no município.

As ilustrações mostram que, além da utilização da Libras, há também a Língua Indígena Terena de Sinais dentro deste Território, já que alguns dos sinais utilizados não fazem parte da Libras, e, sim, da comunicação da *Kalivôno*. Em outro texto, Mamende (2024) relata que ainda são línguas pouco conhecidas por grande parte da população brasileira, mas existem movimentos Indígenas potentes em prol dos direitos linguísticos dos Indígenas Surdos(as), como as ações do GT LIS.

Santos (2024) enfatiza que a LIS de cada Indígena Surdo(a) pertence ao seu respectivo povo/etnia, consolidando-se como uma comunicação mais respeitosa a estes(as) sujeitos(as): “Compreendendo o surdo, seja ele indígena, brasileiro, como pertencente a um povo que tem uma cultura, tem uma identidade e essa identidade, no caso dos Indígenas surdos, se consolida a partir das Línguas Indígenas de Sinais” (2024, p. 31).

³⁸ “Boa tarde, tudo bem?”.

³⁹ Ver no glossário.

Assim, os sinais de “etnia”, “Indígena”, “Terena” e “Guarani”, como mostram as ilustrações, são sinais da Língua Indígena de Sinais.

No relato sobre a aula do Penacho *Kipaê*, marca-se o desafio de lecionar com estudantes de cinco etnias/povos diferentes, já que possuem especificidades diferentes atribuídas a cada povo, além da complexidade da docência em um tempo de 45 minutos de aula. Tendo, novamente, a premissa Freiriana, buscou-se uma metodologia de ensino que realizasse a investigação respeitosa e a autoavaliação enquanto docente, ocasionando reflexões em prol de uma aula de qualidade aprofundada.

Após tais reflexões, a metodologia de ensino se modificou, visando maior compreensão e qualidade. Logo, duas aulas foram preparadas para trabalharmos o penacho *Kipaê* e o Mbaraka, mas, nesta pesquisa, focalizamos a parte do penacho *Kipaê*. Na preocupação desta metodologia, Freire (2025) aponta que “quanto mais metodicamente rigoroso me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre me sinto e esperançoso também”. Tendo a autonomia enquanto docente na escola, o planejamento conforme as experiências nas salas de aulas vão sendo rigorosos a fim de haver compreensão, exercendo a esperança das sementes trazerem/lembrarem/compartilharem/contribuírem sua realidade ao conteúdo da aula.

No dia anterior à aula, no diálogo na SRM com os(as) estudantes Indígenas Terenas Surdos(as) de outros Territórios, ao verem a imagem do penacho *Kipaê*, associaram ao objeto do abanador, e não como um instrumento sagrado da Cultura Terena. Na perspectiva esperançosa, como Freire coloca, foi utilizada a tecnologia do *smartphone* para mostrar o vídeo de uma *Koixomúneti* usando o penacho *Kipaê* e o *Itâka*, tendo como objetivo focar nos instrumentos sagrados utilizados. Os(as) Indígenas discutiram sobre os sinais de *Koixomúneti*, penacho *Kipaê* e *Itâka*.

Quanto à utilização do vídeo para maior compreensão sobre o que estava sendo discutido, Vilhalava (2024) coloca que:

[...] a forma de compreensão que se baseia na percepção visual, isto é, a informação é não só percebida, mas também interpretada por meio do olhar. Nesse sentido, a visualidade é muito mais do que apenas uma representação literal do que é visto, pois ela envolve uma interação complexa entre o observador e a imagem, incluindo a interpretação subjetiva, a cultura, as experiências passadas e as diferentes formas de classificar e categorizar as informações visuais, por isso, é por ela que o estudante indígena surdo será capaz de compreender e aprender as línguas ao seu redor (2024, p. 22).

Verificamos a importância da tecnologia para maior compreensão, como aponta Vilhalva (2024), o que se evidencia na realidade da escola no momento em que se mostra a

imagem do penacho *Kipaê* para os(as) Indígenas Terenas Surdos(as), que o associam a um abanador e, após mostrar o vídeo, tiveram outra interpretação do que estava sendo comentado. Ao mostrarmos somente a imagem do penacho *Kipaê*, *Kalivôno* não sinalizou, mas, após ver o vídeo, a menina repetiu o sinal desenvolvido pelos outros Indígenas Surdos(as). Usamos também o celular para mostrar a imagem da ema, dizendo que as penas são do respectivo animal.

Ainda na aula, vimos o desabafo dos desafios de consolidar uma Educação Inclusiva e não integracionista, pois, quando a professora tradutora intérprete não estava na sala, não houve uma forma específica para se comunicar com *Kalivôno*. Tais desafios se atravessam na problematização que a professora tradutora intérprete faz sobre a não consolidação da política de 2008.

Bruno e Coelho (2023) relatam que a falta de escolas especiais de Surdos ou de classes bilíngues em várias realidades educacionais, como no campo, rurais, da água e Indígena, indica que a modalidade da Educação Bilíngue de Surdos(as) não é uma realidade nesses espaços, o que corrobora com a fala da professora tradutora intérprete de *Kalivôno*.

“Terenando o ensino” no conteúdo da aula buscou promover a compreensão a partir do coletivo, já que o sinal para se referir ao penacho *Kipaê*, *Itâka* e *Koixomúneti* foi desenvolvido pelos Indígenas Terenas Surdos(as), assim como utilizado por *Kalivôno*, tendo um sinal para *Koixomúneti*, utilizado nesta pesquisa também para penacho *Kipaê* e *Itakâ*.

A aula sobre o bolinho de mandioca, o *Hîhi*, teve início com o cumprimento nas línguas, como já citado, e destaca-se o estímulo às sementes ouvintes a se comunicarem com *Kalivôno* em Libras. Segundo relatado pela sala, somente dois estudantes se comunicam com a estudante. Santos (2024) comenta sobre a importância da comunicação dos Indígenas Surdos/as e o respeito à inclusão:

A língua é a nossa maneira de existência e resistência, já que para os Indígenas surdos ao se comunicarem, serem entendidos e compreendidos é uma necessidade essencial da convivência humana e comunitária. Ou seja, essa necessidade costuma ser marcada por eles, justamente derivado dos desafios que enfrentam nas atividades mais básicas do cotidiano. Nesse sentido, nada mais inclusivo para nós Indígenas do que aprendemos com eles a própria língua de sinais específica, feita e utilizada na comunicada (2024, p. 74).

Com base no diário de campo, os respectivos estudantes, bem como a sala, conforme mostra o registro em caderno, não haviam estudado com estudantes Indígenas Surdos(as), logo, foi a primeira experiência. Acrescentaram que já viram pessoas surdas(os), mas que nunca tinham estudado na mesma sala com algum. Desse modo, podemos refletir que

possivelmente seus(suas) colegas de classe (principalmente os dois citados) aprenderam a Língua Indígena Terena de Sinais (LITS) e a Libras utilizada por *Kalivôno*.

Sobre a comunicação com os(as) seus(suas) colegas, enquanto estudantes Indígenas ouvintes e possivelmente como pares linguísticos em aprendizagem, Comapa (2022) destaca que “Quando o surdo encontra outros com a mesma condição linguística, esse fato auxilia em seu desenvolvimento e permite o compartilhamento de aprendizagem e experiência visuais de uma mesma língua” (2022, p. 37).

Os(as) estudantes Indígenas, Surdos(as) ou não, contribuem diretamente ou indiretamente no desenvolvimento e fortalecimento social e educacional de *Kalivôno*, pois, em algumas situações imprevistas, mas não frequentes, a professora intérprete não pôde estar presente em sala, então, as sementes ouvintes se comunicaram com a estudante, como mesmo já presenciei.

Continuando na premissa freiriana (2024; 2025) de que o ato de amor está no comprometimento com a causa, a atividade, bem como o bolinho de mandioca *Hîhi*, foi preparada com muito carinho para maior compreensão das sementes, e não ficar somente na utilização de imagens. Vilhalva (2024), em sua defesa na Educação de Surdos(as), aponta que: “Na busca de uma educação inovadora para a comunidade indígena surda, é necessário que a língua de sinais esteja presente e que o uso de recursos visuais seja constituídos de forma interativa no ambiente educacional” (2024, p. 38).

Podemos observar que, na ilustração, é utilizado o sinal de “etnia” quando se questiona para *Kalivôno* à qual povo o *Hîhi* pertence, o que ela responde com o sinal de Terena. Notamos que, nesta aula, as imagens e o bolinho de mandioca em si contribuíram com o “Terenando o ensino”, ocasionando a demarcação da respectiva comida tradicional do Povo Terena.

Refletindo sobre a aula dos povos/etnias presentes na escola, sendo esta a quarta aula contextualizada neste trabalho, observamos uma pesquisa para estudar os povos/etnias para além do povo Terena, Guarani e Kaiowá, consolidando aulas com o protagonismo de cada Indígena (pai dos estudantes) do seu respectivo povo (Marúbo e Xavante).

Marques (2024) enfatiza as especificidades e diferenças culturais presentes na Terra Indígena de Dourados - MS, que são costumes e peculiaridades material e não-material desses povos. A autora acrescenta que certamente essas diferenças também poderão estar presentes na escola, como evidencia a realidade desta pesquisa.

Foram apontados imprevistos e barreiras para aulas, como a grande quantidade de chuva no Território, uma vez que as estradas na comunidade são de terra, impossibilitando o

transporte no período chuvoso. Coelho (2019), em sua pesquisa dentro de outros territórios Indígenas, também marca esse imprevisto como barreira para a realização das aulas.

Nesta pesquisa, esta barreira alarma pelo fato de haver somente uma aula em cada sala, ocasionando um intervalo de quase duas semanas para próxima aula, uma realidade que se faz presente na Educação Escolar Indígenas de muitos territórios, mesmo que alguns, como o caso de Dourados - MS, sejam considerados como Territórios urbanos.

Podemos refletir que este intervalo de tempo também prejudica na nutrição do conteúdo estudado, como o penacho *Kipaê*. Quando questionado a *Kalivôno* sobre o que era e à qual povo pertencia, ela respondeu que era uma peteca.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008), como citado no capítulo II, dispõe que, para além da garantia de serviços e atendimentos especializados no projeto pedagógico, há a necessidade de garantir também recursos com base nas diferenças socioculturais dos respectivos grupos presentes e pertencentes à Educação Especial, com a interface na Educação Escolar Indígena na unidade escolar.

Nesta pesquisa, não foi observado nenhum recurso específico para *Kalivôno* em LITS na Terra Indígena de Dourados – MS; os materiais, como recursos visuais em Libras, foram desenvolvidos pela professora tradutora intérprete, ficando colados na parede da sala aula, como os horários das aulas e o cumprimento em Libras⁴⁰.

A professora efetiva da SRM, Indígena do povo Kaiowá, também elabora recursos/materiais em Libras para colocar na Sala de Recursos Multifuncionais. Conforme o diário de campo, a docente contou, veementemente, que a primeira Língua dos Indígenas Surdos(as) matriculados na escola da pesquisa é a Libras. Sobre a falta dos recursos/materiais em LIS, a professora comentou que a alfabetização/letramento dos(as) respectivos(as) estudantes é em Libras e português escrito, por isso, não há material na Língua Indígena escrito e Língua Indígena de Sinais. Segundo a entrevistada, em uma antiga escola em que trabalhava, havia material na Língua Guarani-Kaiowá, já que os(as) estudantes - na sua maioria - eram falantes da língua materna, tinham disciplina Língua Guarani-Kaiowá e, também, eram alfabetizados na língua. No entanto, na escola analisada, as sementes não são alfabetizadas na Língua Indígena e não há disciplina de língua materna.

Notamos que a garantia ou a tentativa da garantia desses recursos, conforme o seu povo/etnia, no projeto pedagógico, tal qual o PNEEPEI (2008), não se concretiza diretamente com o exercício do direito assegurado na escola. Existem materiais/recursos elaborados pelas professoras intérpretes, mas não com o recorte da identidade Indígena.

⁴⁰ Ver em anexo.

Neste cenário de ampla diversidade étnica e plural de cinco povos/etnias presentes na escola na qual *Kalivôno* está presente, Baniwa (2024) discorre sobre a Educação Escolar Indígena adequada às realidades dos povos Indígenas:

Não cabe, portanto, pensar escolas Indígenas genéricas ou modelos de escolar que possam servir para todos os povos Indígenas. Cada povo pode e deve organizar sua própria escola, de acordo com o seu sistema educativo societário e civilizacional próprio, que inclui necessariamente seus projetos coletivos, societários e civilizatório de presente e do futuro (2019, p. 42, grifo nosso).

Corroborando Baniwa, a Constituição Federal (Brasil, 1998) assegura às comunidades Indígenas o modo próprio organizacional da Educação Escolar Indígena, que atravessa também a Educação Especial Indígena e a Educação Bilíngue de Surdos(as). Desse modo, os(as) professores(as) têm autonomia para elaborar materiais/recursos específicos ao povo/etnia dos(as) estudantes.

A última aula — Aula com a atividade em Línguas Indígenas de Sinais (LIS) — contextualizou um diálogo sobre as pessoas Surdas. Na docência do “Terenando o ensino”, nota-se, mais uma vez, um ensino pluri/multilíngue e atravessado com a diversidade identitária das sementes na escola, uma vez que são cinco povos/etnias presentes, pessoas com deficiência (PCDs), estudantes Indígenas e *purutuye*.

Para Krenak (2025), as pessoas ainda acham que a Educação é somente letramento e realizar contas de matemática, mas, na verdade, “Educação é constituir, identidade, formar pessoas para se relacionar, se relacionar com outros seres humanos e com o planeta, essa terra maravilhosa que é a nossa casa comum” (Krenak, 2025).

A constituição dessas identidades citadas pelo autor através da Educação se consolida também com as identidades dos Indígenas Surdos(as), que, frequentemente, são lembradas, dialogadas, conscientizadas ou discutidas somente no dia 24 de abril⁴¹ e no dia 26 de setembro⁴².

Nesse sentido, a última atividade proposta propôs uma conversa sobre as identidades, levando em consideração o que mais poderia ser aprofundado, no entanto, a pouca duração da aula dificultou este processo.

As imagens utilizadas para a elaboração da atividade vão além do sinal de Guarani e do sinal de Terena, como disponível em anexo. Diante do exposto, oferecemos uma atividade com o objetivo de “ligar”; do lado direito, estavam duas imagens dos respectivos sinais

⁴¹ Dia Nacional da Libras.

⁴² Dia Nacional dos Surdos.

citados e, no lado esquerdo, quatro imagens: um *Mbaraka/Itâka*, grafismo do povo/etnia Guarani, penacho *Kipaê* e o grafismo Terena, de maneira vertical.

Vilhalva (2024) reforça a importância da utilização de imagens para maior compreensão de um conteúdo, saindo da bolha de textos impressos, uma vez que

Esses recursos são geralmente utilizados com o intuito de facilitar o entendimento de um tema. Por exemplo, ao apresentar, para um estudante indígena, a imagem de um instrumento usado por um rezador durante uma cerimônia ou festividade, a imagem auxiliará na construção de entendimento, complementando a informação que é passada em língua de sinais (2024, p. 77).

Através do vídeo da *Koixomúneti*, do sinal desenvolvido pelos Indígenas Surdos(as) Terenas, as imagens impressas e as atividades em LIS, colaboramos para um maior entendimento sobre o penacho *Kipaê*, *Itakâ/Mbaraka*. Nas últimas aulas, após toda a metodologia utilizada, quando falávamos sobre os instrumentos sagrados, *Kalivôno* passou a se comunicar com o sinal desenvolvido.

Finalizamos o subtópico deste capítulo discorrendo sobre as cinco aulas escolhidas para esse estudo, que procurou refletir e analisar, juntamente do aporte teórico, a realidade do “Terenando o ensino”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os objetivos propostos neste estudo foram analisar a realidade da docência Terena com uma estudante Indígena Terena Surda, projeto nomeado por nós de “Terenando o ensino”. Em específico, buscamos refletir sobre seu desenvolvimento, desafios, metodologias e possibilidades, mostrando também o impacto da disciplina Cultura Indígena na promoção do fortalecimento da identidade Terena.

Para tanto, estudamos as legislações existentes acerca da Educação Escolar Indígena e de Educação Especial Indígena e da Educação Bilíngue de Surdos(as) e analisamos os textos de autores que se lançaram a entender o assunto, a fim de darmos importância aos movimentos Indígenas e não Indígenas para a construção destas políticas.

Em seguida, procuramos entender a Cosmovisão Terena em relação às pessoas com deficiência e a vinda dos Terena para Dourados - MS, a fim de compreendermos quanto à promoção da luta pela visibilidade dos Indígenas Terena deste Território e aos movimentos dos(as) professores(as) Terenas para a garantia de políticas educacionais específicas.

No primeiro capítulo, foram apresentadas legislações relativas à Terra Indígena de Dourados, salientando a não utilização da palavra aldeia, uma vez que esta não foi escolhida pelos povos Indígenas, por ter um amargo e desumano passado por trás disto. Em busca de promover a visibilidade da presença e do protagonismo Terena, foram desenvolvidas entrevistas com Indígenas Terenas ouvintes de Dourados – MS para que pudéssemos contextualizar os momentos históricos do Povo Terena, como a participação na Guerra do Paraguai.

A partir das entrevistas, foi enunciada a Cosmovisão Terena sobre as pessoas com deficiências, a origem e a vinda dos Indígenas Terenas para Dourados. Os(as) participantes narraram, por motivos diferentes, a vinda para trabalhar e para estudar. Observamos que, em algumas narrativas, havia parentes em Dourados - MS. Através das entrevistas, nota-se a presença do povo Terena há mais de 100 anos no Território, antes mesmo da homologação.

As entrevistas mostraram a rara existência das pessoas com deficiência entre os povos Indígenas antigamente, já que eram “curadas” pelos *Koixomúneti*. Quando havia a presença dessas pessoas, era em pouca quantidade. A Cosmovisão Terena se entrelaça quando se questiona a causa das doenças, que, para muitos, é através dos alimentos e de sua má qualidade, sobretudo a grande quantidade de agrotóxicos (venenos) nos alimentos e na água.

O desenvolvimento deste capítulo também teve como o objetivo enunciar a história do Povo Terena de Dourados - MS, exercendo o protagonismo Indígena, quebrando alguns estereótipos e estigmas sobre este povo, conforme apontam os(as) entrevistados(as), trazendo a cosmovisão dos patrícios que são de base (do Território). A pesquisadora e a estudante focal desta pesquisa (*Kalaivôno*) são Indígenas do Povo Terena.

No segundo capítulo, seguindo a prática de escrever e evidenciar o protagonismo Indígena, tendo como exemplo vários autores Indígenas, analisamos a existência da Educação em Pindorama muito antes da chegada da invasão, não da forma como é nos dias atuais, dentro de um bloco de concreto.

Foi problematizada a importância de evidenciar a luta dos Povos Indígenas em meados da década 70, trazendo o protagonismo Indígena nesse momento crucial para a consolidação de políticas, colocando que a Constituição Federal não é o único marco na luta pelos direitos originários. Ainda a necessidade de visibilidade do protagonismo dos movimentos Indígena na escrita dentro da academia, uma vez que tais políticas foi a base de sangue e muita morte de Indígenas.

A parte histórica, que, de um lado, foi desumana por parte do Estado na época e, de outro, resistente por parte dos movimentos Indígenas, precisa ser salientada cada vez mais nas escritas universitárias, tendo como o ponto de partida estes movimentos como fundamentais na garantia das leis.

Houve a contextualização da luta Terena em Dourados - MS, com o recorte nos(as) professores(as) Terenas, observando que as políticas fundamentais da Educação ainda necessitam ser discutidas para contemplam a peculiaridade do respectivo povo que está em um Território, onde não se configura como Pantanal, nem como Cone Sul, e, sim, Centro-Oeste.

Algumas Políticas básicas da Educação Escolar Indígena estão presente no Território de Dourados - MS, porém não são suficientes para os Indígenas Terenas, tendo como desafio a implementação do Curso Normal Médio Intercultural Indígena Povos do Pantanal, formação para professores do Etnoterritório Pantanal, tendo nele o povo Terena conforme o Decreto nº 6.861 (2009) e o CEEMS nº 83/2015 e PNEEI - TEE (2025).

Logo, este fato é percebido pelos Indígenas Terenas de Dourados - MS, como uma contribuição na invisibilização da identidade Terena na Terra Indígena de Dourados - MS, porém é um cenário que vem mudando por parte dos Indígenas Terenas douradenses, com a criação da Organização Terena de Dourados (OTGD). A promoção da visibilidade e da garantia de direitos, em especial da formação dos professores Terenas, não se dá somente pela

criação de uma organização. Há, desse modo, a urgência de se discutir a especificidade dos Indígenas e professores(as) Terenas no município.

Ainda no segundo capítulo, obteve-se uma vasta gama de legislações e decretos em relação à Educação Escolar Indígena, Educação Especial, Educação Bilíngue de Surdos. Observamos que as políticas estão em constante processo de construção, bem como políticas sobre os Indígenas com deficiência e sobre a Educação Especial Indígena. Verificou-se a ausência dos termos/palavras “Indígenas com deficiência” e “Educação Especial Indígena”, em algumas legislações.

Foi colocado a importância demarcar a identidade e discuti-la dentro das políticas, colocando as especificidades dos povos Indígenas. É uma necessidade complexa, desafiadora e que se deve muito ao debate, já que existem mais de 391 povos/etnias, segundo IBGE (2022). Este é um estudo que contribui para o fortalecimento das Línguas Indígenas de Sinais e para a formação de professores(as) Indígenas bilíngues, dialogando com a Década Internacional das Línguas Indígenas (2022–2032).

Foi verificada a presença de oito Indígenas Surdos/as matriculados nas escolas da Terra Indígena de Dourados - MS, a saber: quatro Indígenas Kaiowá; dois Indígenas Terenas; um Guarani e um Guarani Kaiowá. Através de uma pesquisa on-line (*Google Forms*) na escola analisada, resultou a pouca presença de profissionais Indígenas na Educação Especial Indígena, que de sete profissionais, apenas dois eram Indígenas do povo Kaiowá..

O terceiro e último capítulo foi dividido em três subtópicos para discorrer o Terenando o ensino, entre a docente Indígena Terena e uma estudante Indígena Terena Surda. Descrevemos a iniciativa de fortalecer a identidade Terena com *Kalivôno* a partir de atividades e metodologias diferenciadas que contribuíram também para a visibilidade das LIS dentro da unidade escolar juntamente das sementes.

Em nosso relato, falamos sobre a grande dificuldade na promoção de uma Educação de qualidade e inclusiva, tanto no âmbito da Educação Especial Indígena, dentro de uma sala regular, como nas especificidades das identidades étnicas presentes na escola (5 povos/etnias).

Os desafios, de modo geral, do Terenando o ensino foram a pluralidade multiétnica das identidades dos estudantes (Terena, Guarani, Kaiowá, Xavante, Marúbo, *purutuye* (não Indígena) e estudantes com deficiência, como Indígenas Surdo(as); o curto tempo de aula (45 min); a grande quantidade de salas para lecionar (15); buscas e pesquisas constantes na metodologia e planejamento de aula; falta de água no Território Indígena de Dourados - MS, e a falta de transporte em dias chuvosos.

O não acesso das sementes/estudantes à escola, como já citado, pela extrema falta de água e pela falta de transporte em dias de chuva, ocasiona mudanças e adaptações no

planejamento da disciplina. Este não acesso também resulta em um grande intervalo de tempo sem aula da respectiva disciplina, podendo chegar a duas semanas, considerando que é somente uma aula por semana em cada sala/turma. A guerra contra a tropa de Choque pela falta de água, ocasionou a paralisação das aulas na Comunidade Indígena de Dourados - MS.

Foi observado o desenvolvimento do planejamento da disciplina Cultura Indígenas com base no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI, 1998), assegurando, assim, um ensino multilíngue no projeto, como o cumprimento das respectivas línguas.

Para tanto, lançamos mão de alguns recursos, como imagens impressas; vídeos; cerâmica; *slides*; *smartphone*; atividade específica, que foram cruciais para o fortalecimento da identidade Terena, da LIS e da LITS. Desse modo, o Terenando o ensino ocorreu de maneira coletiva, tendo o reflexo no desenvolvido do sinal para penacho *Kipaê*, *Koixomúneti* e *Itakâ*.

A comunicação em LITS na escola com Kalivono, utilizando, conforme citado, o sinal acima e o sinal de Xavante desenvolvido pela estudante, conforme discorrido no terceiro capítulo, evidenciou importantes aspectos do processo comunicativo. Este estudo apontou o não reconhecimento das LIS por parte de profissionais da Educação Especial Indígena. O desafio para a formação em Libras e em LIS.

Percebemos, por fim, o Terenando o ensino como mundos possíveis, nos quais houve o protagonismo Indígena de outras etnias/povos na escola, para além do povo Terena. Neste estudo, em específico, foi observada a intersecção da identidade Terena com a identidade surda de *Kalivôno*. O auxílio da professora tradutora intérprete foi crucial para a promoção de uma educação de qualidade e inclusiva e colaborou de forma significativa com o desenvolvimento desta pesquisa. A professora indígena efetiva da SRM também foi fundamental para o projeto.

Foi observado que a disciplina de língua materna e elaboração de material específico da identidade Terena para *Kalivôno*, poderiam contribuir diretamente com os conteúdos da disciplina Cultura Indígena, buscamos a demarcação identitária específica Terena, mostrando a diferenciação de cada povo.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. S. F. **INTEGRAÇÃO SOCIAL DO DEFICIENTE: ANÁLISE CONCEITUAL E METODOLÓGICA**. Universidade Estadual Paulista - Bauru. **Temas em Psicologia**. 1995. Nº 2.

BANIWA, G. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos**. 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.

BRASIL. **Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973**. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/16001.htm. Acesso em: 9 fev. 2026.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 9 fev. 2026.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853compilado.htm. Acesso em: 9 fev. 2026.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/innocenti/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 9 fev. 2026.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educacionais especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 17/2001**, aprovado em 3 de julho de 2001: Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2002-2005/2002/lei/10.436.htm. Acesso em: 9 fev. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004**. Promulga a Convenção nº 169 da OIT. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm. Acesso em: 9 fev. 2026.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 186, de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decretolegislativo/d186.htm. Acesso em: 9 fev. 2026.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 13/2009, aprovado em 3 de junho de 2009**: Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. (

BRASIL. **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.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos.

BRASIL. **Lei nº 14.704, de 25 de outubro de 2023**. Altera a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, para dispor sobre o exercício profissional e as condições de trabalho do profissional tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

BRASIL. **Lei municipal nº 1.538, de 4 de abril de 2023**. Dispõe sobre a co-oficialização da Língua Terena.

BRASIL. **Lei nº 14.701, de 20 de outubro de 2023**. Regulamenta o art. 231 da Constituição Federal, para dispor sobre o reconhecimento, a demarcação, o uso e a gestão de terras indígenas; e altera as Leis nºs 11.460, de 21 de março de 2007, 4.132, de 10 de setembro de 1962, e 6.001, de 19 de dezembro de 1973.

COELHO, L. L. **A Constituição do sujeito surdo na cultura Guarani-Kaiowá**: os processos próprios de interação e comunicação na família e na escola. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados.

COELHO, L. L. **A Educação escolar de indígenas surdos Guarani e Kaiowá**: discursos e práticas de inclusão. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados. Disponível em: <<http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/925>> Acessado em 03 fev. 2025.

COELHO, L. L.; BRUNO, M. M. G. A interface entre educação escolar indígena e a educação de surdos no MS. **Educação & Realidade**, v. 48, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-6236124017vs01>.

COMAPA, M. M. **Trajetórias, identidades e narrativas**: aproximações das histórias de aprendizagem de português por um surdo e uma indígena ouvinte. Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. 2022.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO – CIMI. Ação violenta da PM na Reserva de Dourados deixa feridos, presos e leva terror a indígenas que protestam por água. Disponível em: <https://cimi.org.br/2024/11/acao-violenta-e-ilegal-na-reserva-de-dourados/>. Acesso em: 09 fev. 2026.

COSTA, L. D., JUNQUEIRA, I. A. A. Manuais de condutas de tropas de choque: fundamentos para a repressão. **Revista Brasileira de Segurança Pública**, São Paulo, v. 11, n. 2, 200-215, Ago/Set 2017.

Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas. 2007.

DOURADOS AGORA. Tropa de choque tenta desmobilizar bloqueios e tiros são disparados contra comunidade indígena. **Dourados Agora**, 27 nov. 2024. Disponível em: <https://douradosagora.com.br/noticias/dourados/tropa-de-choque-tenta-desmobilizar-bloqueio-s-e-tiros-sao-disparados-contra-comunidade-indigena>. Acesso em: 9 fev. 2026.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 91. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 79. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

FIGUEIRA, E. **As Pessoas Com Deficiência Na História do Brasil**: uma trajetória de silêncios e gritos! 4. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2021.

GRESSLER, L. A., SWESSION, L. J. **Aspectos históricos do povoamento e da colonização do Estado de Mato Grosso do Sul**: destaque especial ao município de Dourados. Dourados (MS): História 981.712, 1988.

Imagem Penacho Kiapê - <https://share.google/images/bE1xmvuaCGTWREtX3> .

JANNUZZI, G. M. **Educação inclusiva**: o que é? Por quê? Como fazer? Campinas: Autores Associados, 2004.

JESUS, Jessiá Braz de, RAHME, Mônica Maria Farid e FERRARI, Ana Carolina Machado. Educação intercultural indígena e educação matemática: o percurso de um jovem surdo da etnia Pataxó. **Revista do Programa de Pós-graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)**. 2018. Disponível em <https://periodicos.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/7248/5511>. Acesso em: 17. jul. 2023.

KRENAK, A./ organização Sergio Cohn. - 1. ed. - Rio de Janeiro : Azougue, 2015. 264 p. : il : 18 cm. (**Encontros** ; 50)

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, A. **A vida não é útil**. Pesquisa e organização: Rita Carelli. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, Ailton. Discurso proferido em cerimônia de Outorga da Ordem Nacional do Mérito Educativo [vídeo]. Facebook, 14 nov. 2025. Disponível em: <https://www.facebook.com/Lula/videos/presidente-lula-participa-da-cerim%C3%B4nia-de-outorga-da-ordem-nacional-do-m%C3%A9rito-ed/1893251421286186/>.

MAMEDE, G. A. **A Língua Terena na Aldeia Buriti - MS**: Realidade Sociolinguística e Políticas Linguísticas. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, 2017.

MAMENDE, A. M. da S. **Contextualizando as línguas indígenas de sinais – LIS no Brasil, com enfoque na autoria indígena.** Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), 2024.

MAMENDE, A. M. da S. **Libras na educação escolar indígena em uma escola na Reserva Indígena de Dourados.** Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), 2022.

MARQUES, J. M. **Educação, inclusão e acessibilidade: proposta de avaliação de acessibilidade em escolas indígenas (Dourados – MS).** 2024. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Dourados, 2024.

MUNDURUKU, D. **Crônicas indígenas para rir e refletir na escola.** 1. ed. São Paulo: Moderna 2020.

MUNDURUKU, D. **Minha utopia selvagem: um manifesto.** 1. ed. Lorena: UK'A Editorial, 2022.

MUNDURUKU, D. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990).** São Paulo: Paulinas, 2012. (Coleção Educação em foco. Série educação, história e cultura).

NÚÑEZ, G. **Felizes por enquanto: escritos sobre outros mundos possíveis.** Ilustração de Aislan Pankararu. São Paulo: Planeta do Brasil, 2024.

OLIVEIRA, D. A. de, PARAÍSO, M. A., & SILVA, S. K. da. (2023). Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas: fraturas, aberturas e expansões nas investigações em educação e currículos. *Acta Scientiarum. Education*, 45(1), e69053.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência,** 2006.

Revista Fórum. VÍDEO: PM dispara tiros e bombas contra indígenas do MS que protestavam por água | Disponível em: <https://revistaforum.com.br/direitos/2024/11/28/video-pm-dispara-tiros-bombas-contraindigenas-do-ms-que-protestavam-por-agua-170045.html> Acessado em: 04/25/2025

SANTOS, David Kaique Rodrigues dos. **Língua Indígena Pataxó de Sinais: um enfoque na formação escolar dos indígenas pataxós surdos.** 2024. 226 f. Dissertação (Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2024.

SEIZER DA SILVA, Antonio Carlos. **Educação escolar indígena na Aldeia Bananal: prática e utopia.** Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, 2009.

PEREIRA, L. M., **Os Terenas de Buriti: as formas organizacionais, territorialização da identidade étnica.** Dourados, MS: Editora da UFGD, 2009.

TROQUEZ, M. C. C. **Notas sobre a Presença Terena na Reserva Indígena de Dourados, MS. Reserva Indígena de Dourados: Histórias e Desafios Contemporâneos.** E-book. São Leopoldo: Karywa, 2019.

UNESCO. Jomtirm/Tailândia, 1990.

VILHALVA, S. **Mapeamento das línguas de sinais emergentes:** um estudo sobre as Terras linguísticas indígenas de Mato Grosso do Sul. Dissertação de Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística do Centro de comunicação e Expressão da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Florianópolis - SC, 2009.

VILHALVA, S. **Objetos digitais e multiletramentos para o ensino de línguas na educação de indígenas surdos:** desafios e proposições. Campinas - SP 2024. Tese (doutorado)- Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Instituto de Estudos das Linguagem, 2024.

ANEXOS

ANEXO 1: Roteiro com as perguntas semiestruturadas das entrevistas (*print*)

Questionário semiestruturado para entrevista com o povo Terena 2024.

Orientadora: Profa. Dra. Luciana Lopes Coelho

Orientanda: Andressa Muniz da Silva Mamende

Questionário - origem do povo terena/ história oral.

- Qual o seu nome e idade?
- Exerce alguma função profissional dentro ou fora da comunidade?
- O que te faz feliz ou o que você gosta de fazer?
- O senhor se reconhece como indígena Terena?
- O que é ser Terena?
- Pode me contar de onde veio o povo terena? (fato histórico e fato cosmológico)
- E as pessoas? De onde elas vêm?
- O que é língua para o senhor?
- Fale mais sobre a relação entre identidade, cultura e língua para os Terena.
- Como foi sua infância como indígena terena?
- Como vieram parar aqui nessa região?
- Como foi o processo de organização e povoamento das primeiras aldeias indígenas?
- Como era a vida do povo terena nas aldeias?
- O que o senhor lembra ou sabe da criação da Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa (RID)?
- Quais foram as primeiras famílias a chegarem na RID?
- Existem falantes da língua terena atualmente na RID? Quantos?
- O senhor avalia que diminuiu ou aumentou o número de falantes desde que vieram morar na RID?
- Quais as mudanças que o senhor observa que aconteceram no modo de vida Terena, da sua infância para os dias de hoje?
 - Como o senhor explica as doenças/enfermidades nas pessoas?
 - Existem saberes tradicionais sobre os tratamentos de doenças e remédios caseiros?
 - E as pessoas com diferenças físicas, de linguagem, que não vêem e não ouvem, como o senhor explica a existência delas?
- Quais as orientações para a preservação da identidade e cultura Terena no contexto atual?
- Você se sente invisibilizado por estar no conesul?

**ANEXO 2 : Ilustração utilizada de maneira impressa para a aula do penacho -
março de 2025**



ANEXO 3: Atividade sobre o *Hîhi* - abril de 2025**Profa. Andressa Mamende****Cultura Indígena****Vespertino**

Nome: _____ Turma: _____ Data: _____

RECEITA DO HÎHI

O bolinho de mandioca, HÎHI na língua indígena Terena, é feito somente por mandioca e folha de bananeira, é uma comida tradicional do povo Terena. Segundo o relato da Professora Lindimara Francisco Indígena do povo Terena, da comunidade indígena Jaguapiru sobre como fazer o Hîhi, ela comenta que:

- 1- Você rala a mandioca.
- 2- Tire o caldinho da mandioca.
- 3- Com a massa da mandioca você molde uns bolinhos no tamanho da palma da mão.
- 4- Pegue a folha de bananeira e cozinhe na água, para quando for embrulhar ela não quebrar.
- 5- Embrulhe e amarre e coloque na água fervendo uns 30 minutos.
- 6- Escorra e sirva.

A Professora acrescenta que antigamente o bolinho de mandioca hîhi era servido com carne de caça. Segue abaixo imagens de como fazer o Hîhi realizado pela Dona Albertina em uma reportagem na Web.





RESPONDA:

1)- Quais são os ingredientes para fazer o hîhi?

2)- O que significa a palavra HÎHI na Língua Terena?

3)- Qual o primeiro passo da receita para fazer o bolinho de mandioca hîhi?

4)- Porque tem que cozinhar a folha de bananeira na água?

5)- Qual pode ser o acompanhante do hîhi?

6)- Complete:

a) O bolinho de mandioca, HÎHI na língua indígena _____, é feito somente por mandioca e folha de _____, é uma comida tradicional do povo _____.

b) Com a massa da _____ você molde uns _____ no tamanho da _____ da mão.

c) A Professora acrescenta que antigamente o _____ de mandioca _____ era servido com _____ de caça.

d) Pegue a _____ de bananeira e cozinhe na água, para quando for _____ ela não _____.

e) Embrulhe e amarre e coloque na água fervendo uns _____ minutos.

ANEXO 4: Atividade sobre os povos presentes na escola - maio de 2025**ATIVIDADE CULTURA INDÍGENA**
Profa. Andressa Mamende - Vespertino

NOME: _____ Turma: _____ Data: _____

Visando os cinco Povos/etnia presente na Escola Municipal, evidencie a necessidade de trabalharmos os cinco povos, bem como seus adereços e instrumentos da cultura.

_____
_____

pode usar.
e mandou,
do corpo.

_____



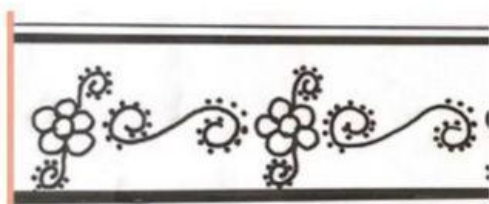
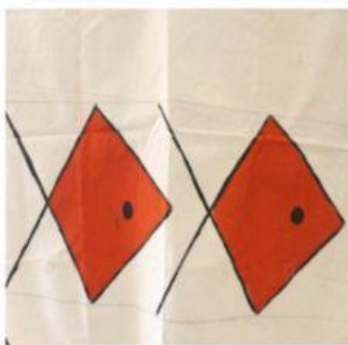
ANEXO 5: Atividade em Língua Indígena de Sinais (LIS) - setembro de 2025



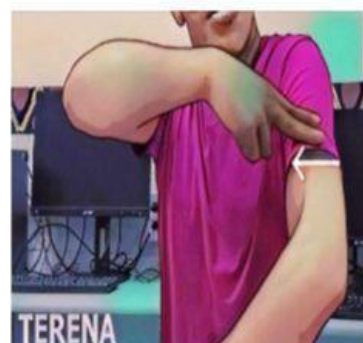
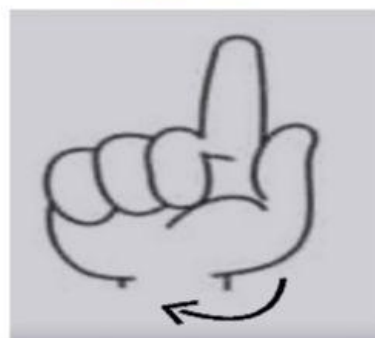
ATIVIDADE DE CULTURA INDÍGENA Profa. Andressa Mamende - Vespertino

NOME: _____ Turma: _____ Data: _____

Ligue o sinal de **Terena** em Língua Indígena de Sinais - LIS, na imagem dos aspectos culturais do povo Terena e ligue o sinal de **Guarani** na imagem dos respectivo aspectos culturais do povo Guarani.



GUARANI



**ANEXO 6: MATERIAL DESENVOLVIDO PELA PROFESSORA INTÉRPRETE DE
KALIVÔNO EM SALA (imagem disponibilizada pela mesma), novembro de 2025**



ANEXO 7: Frente das camisetas de Educação Especial Indígena utilizadas por profissionais da área. Arte desenvolvida por uma professora tradutora intérprete - não Indígena - dezembro de 2025



ANEXO 8: Verso da camiseta de Educação Especial Indígena utilizada por profissionais da área. Dezembro de 2025



ANEXO 9: Frente das camisetas de Educação Especial Indígena utilizadas por profissionais da área. Arte desenvolvida por uma professora tradutora intérprete - não Indígena - dezembro de 2025



ANEXO: Verso da camiseta de Educação Especial Indígena utilizada por profissionais da área. Dezembro de 2025



