

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
**FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL**

**ANA CAROLINA BEZERRA DOS SANTOS**

**IDENTIDADE, PARENTELA E INTERCULTURALIDADE: PROFESSORES  
TERENA E A PEDAGOGIA INDÍGENA NA ESCOLA CACIQUE JOÃO BATISTA  
FIGUEIREDO - ALDEIA TERERÉ - SIDROLÂNDIA/MS**

**CAMPO GRANDE – MS**

**2019**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL**

**ANA CAROLINA BEZERRA DOS SANTOS**

**IDENTIDADE, PARENTELA E INTERCULTURALIDADE: PROFESSORES  
TERENA E A PEDAGOGIA INDÍGENA NA ESCOLA CACIQUE JOÃO BATISTA  
FIGUEIREDO - ALDEIA TERERÉ - SIDROLÂNDIA/MS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS/FACH), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito final para a obtenção do título de mestra em Antropologia.

Orientadora: Profa. Dra. Jacira Helena do Valle Pereira Assis.

**CAMPO GRANDE – MS**

**2019**

**ANA CAROLINA BEZERRA DOS SANTOS**

**IDENTIDADE, PARENTELA E INTERCULTURALIDADE: PROFESSORES  
TERENA E A PEDAGOGIA INDÍGENA NA ESCOLA CACIQUE JOÃO BATISTA  
FIGUEIREDO - ALDEIA TERERÉ - SIDROLÂNDIA/MS**

DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL – PPGAS/UFMS

**Aprovado em** \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

**BANCA EXAMINADORA**

Presidente e orientadora:

Jacira Helena do Valle Pereira Assis (Dr<sup>a</sup>., UFMS) \_\_\_\_\_

2º Examinador

Antonio Hilário Aguilera Urquiza (Dr., UFMS) \_\_\_\_\_

3º Examinadora

Adir Casaro Nascimento (Dr<sup>a</sup>., UCDB) \_\_\_\_\_

Examinador Suplente

Esmael Alves de Oliveira (Dr., UFGD) \_\_\_\_\_

Dedico esta dissertação a memória dos queridos avós Tereza (Tekka) e Adilson, que tanto me amaram, me acarinharam e ensinaram a sempre sonhar e lutar pelo que acredito.

## AGRADECIMENTOS

Neste momento deixo aqui registrado minhas primeiras e últimas palavras escritas nesta dissertação. De início parecia-me uma tarefa fácil, no entanto, percebo que estruturar a dissertação em seus capítulos, fontes e outros elementos foi uma tarefa muito mais fácil do que deixar em tão poucas palavras a gratidão que tenho por todos e todas que estavam ao meu lado nesta caminhada, me incentivando e apoiando para que esta pesquisa conseguisse ser concluída.

Primeiramente agradeço a minha família que sempre me apoiou e me incentivou a continuar, principalmente nos dias em que eu achava que estava no lugar errado e/ou no caminho incerto, sem este amor não conseguiria realizar este trabalho. Agradeço a minha mãe Rose que sempre me ensinou a lutar bravamente pelos meus sonhos, minha guerreira. Ao meu pai Beto, homem que tanto amo e admiro, que sempre fez de tudo por mim e pelos meus irmãos, meu exemplo. Minha irmã Maria Luísa, mulher inteligente, forte que amo e admiro como ser humano. Ao meu irmão João Victor ser de luz, que veio para essa vida para me ensinar a cada dia.

Ao meu companheiro de vida, José Henrique Prado, quando nem eu mesmo acreditava mais em mim você me dava forças para continuar, sempre, desde o início, ainda no processo seletivo você apostava todas as suas fichas em mim, me ajudou, cuidou de mim. Obrigada pelas longas conversas motivacionais pela madrugada, pelas discussões e explicações teóricas estamos sempre aprendendo um com o outro. Você me faz perceber que fiz a escolha certa ao dizer “sim” para você entrar na minha vida e ser meu companheiro. Obrigada!

Agradeço a comunidade da Aldeia Tereré, em especial aos professores da escola Cacique João Batista Figueiredo que sempre foram muito receptivos, me acolheram e me ajudaram ao longo do trabalho de campo. Sem essa parceria eu jamais teria conseguido realizar esta pesquisa de mestrado.

Expresso meus agradecimentos a CAPES pela bolsa de estudo que possibilitou a realização dessa pesquisa.

A professora Dra. Jacira Helena do Valle Pereira Assis, gostaria de agradecer imensamente esse tempo de orientação e aprendizado que me proporcionou, sem dúvidas, muito contribuíram para o meu amadurecimento acadêmico e intelectual, sendo um exemplo de professora e orientadora, sempre muito dedicada e atenciosa.

Durante esses cerca de vinte e quatro meses muitas pessoas passaram em minha vida e contribuíram de alguma maneira, pois a vida é uma constante troca sempre aprendemos ou ensinamos algo a alguém que passa por nossas vidas e esses meses foram de constantes aprendizados e, também, de gratidão. Gostaria de agradecer a essas muitas pessoas que de maneira direta ou indireta contribuíram nesta caminhada.

Aos amigos de Naviraí, onde iniciei minha vida acadêmica no curso de Ciências Sociais da UFMS, cidade também onde nasci e construí amizades que carrego comigo mesmo a alguns quilômetros de distância. Em especial agradeço à Eliane, Michael, Bruna Ticiane os meus professores de graduação que contribuíram com a minha formação acadêmica em destaque para o professor Daniel Henrique Lopes que me orientou durante o PIBID e o professor Esmael Alves de Oliveira que me orientou na especialização *lato sensu* de formação de professores na temática das Culturas e Histórias dos Povos Indígenas (CHPI / UFMS).

As minhas queridas amigas e amigo de Campo Grande, Jéssica Maciel, por toda a ajuda que me deu durante o primeiro ano do mestrado, me acolhendo em sua casa. A Tânia Nugoli e ao Joílson pelas noites de conversas, risadas e felicidades ao lado de vocês, por sempre fazerem com que me sentisse amada e confortável.

Agradeço aos meus colegas de turma de Mestrado por esse tempo que passamos juntos compartilhando saberes, aflições, angústias e conquistas, onde pudemos construir amizades e vínculos que se estendem para além das aulas do mestrado, em especial ao grande amigo que conquistei e que levo para a vida Gilberto Pires.

Sou imensamente grata aos professores do programa PPGAS/UFMS Esmael Alves de Oliveira, Guilherme Rodrigues Passamani, Ricardo Luiz Cruz, Tiago Duque, Álvaro Banducci Junior, Antônio Hilário Aguilera Urquiza, Jacira Helena do Vale Pereira Assis e Victor Ferri Mauro, pelos ensinamentos e experiências compartilhados conosco durante as aulas ou nas rodas de conversa.

Não poderia deixar de mencionar a importância que a professora Dra. Adir Casaro Nascimento e o professor Dr. Antonio Hilário Aguilera Urquiza tiveram para esta etapa final do trabalho, as orientações, comentários e ensinamentos durante na banca de qualificação me ajudaram e colaboraram para a escrita final deste trabalho. Obrigada por aceitarem o convite para fazer parte da banca de defesa, pois ambos são minhas referências teóricos e exemplos docentes para mim, fico imensamente honrada em poder contar com contribuições e ensinamentos de ambos.

Aos amigos de Sidrolândia, cidade onde me descobri antropóloga e iniciei a minha carreira como professora, gostaria de deixar aqui meus agradecimentos em especial a algumas

peças que fizeram parte desse momento, a direção da Escola Estadual Sidrônio Antunes de Andrade, professora Márcia Bordignon e professor Vili Tognon por sempre me apoiarem e me ajudarem durante esta caminhada. Meus amados alunos que tiveram paciência nos dias de ausência ou de cansaço, sempre buscavam me alegrar durante as aulas, mostrando para mim que fiz a escolha correta. Agradeço também a minha comadre Aletânia, meu compadre Jardel e minha afilhada Ana Júlia que estiveram ao meu lado me deram apoio e auxílio em momentos que precisei. As minhas amigas que foram e são a minha família nesta cidade, Nelda, Eloísa, Viviane e Andréia Aparecida.

Por fim, gostaria de agradecer ao professor Maioque e ao professor Márcio que foram extremamente importantes nesta pesquisa, me auxiliando, me receberam e abriram os “portões” da escola para que pudesse realizar as atividades de campo. Aprendi muito com eles e encontrei nestas pessoas exemplos de professores engajados que buscam na educação escolar fazer a diferença. Muito obrigada!

## RESUMO

O presente estudo tem como objetivo compreender a atuação dos professores Terena da Aldeia Tereré (Sidrolândia/MS) e como influíram as relações de parentela e a identidade Terena nos processos de construção da pedagogia Terena em sala de aula e suas estratégias para a efetivação de uma educação escolar indígena voltada às práticas da interculturalidade na Aldeia Tereré, no município de Sidrolândia/MS. Além disso, busca-se caracterizar a partir da perspectiva da comunidade: como se deu a formação da escola indígena Cacique João Batista Figueiredo da respectiva aldeia; o papel do professor Terena dentro do contexto intercultural contemporâneo; o contexto de formação dos estudantes indígenas e elementos da prática pedagógica Terena e, por último, analisar o papel da escola indígena dentro da comunidade. Para a realização desta pesquisa a metodologia utilizada é preferencialmente etnográfica com os professores Terena da aldeia urbana Tereré, situada no município de Sidrolândia/MS, que foi combinada com fontes secundárias e primárias-, entrevistas, participação nos eventos da comunidade, conversas informais com os moradores, trabalhos acadêmicos sobre a comunidade e sites de notícias locais. Os resultados obtidos sinalizam que a prática dos professores Terena concorre para o protagonismo do professor/a indígena no processo da educação escolar indígena, pois esta educação intercultural diferenciada que ocorre na escola corrobora para o processo de construção da identidade do ser Terena dentro da Aldeia Tereré, ao fortalecer a comunidade e ensinar ao seu povo a lutar por seus direitos. Assim, há o reconhecimento que a escola ocupa um papel político na efetivação de direitos e na manutenção dos horizontes culturais que cada grupo pretende para si.

**PALAVRAS-CHAVE:** Terena; Educação Escolar Indígena; Professores; Pedagogia; Interculturalidade

## **ABSTRACT**

The present study aims to understand performance of Terena teachers in Aldeia Tereré (Sidrolândia / MS) and how they influenced kinship relations and Terena identity during Terena pedagogy construction in classroom and its strategies for realization of indigenous school education focused on intercultural practices in Aldeia Tereré. It seeks to characterize from perspective of community: how did indigenous school Cacique João Batista Figueiredo has born in same village; role of Terena teacher within the contemporary intercultural context; training context of indigenous students and elements of Terena pedagogical practice; to analyze role of indigenous school within the community. Methodology used is preferably ethnographic among Terena teachers from Tereré urban village, also located in Sidrolândia / MS. Ethnography was combined with secondary and primary sources, like interviews, participation in community events, informal conversations with residents, scholarly work on community, and local news sites. Results obtained indicate that Terena teachers' practice contributes to indigenous teacher's role in process of indigenous school education, since this differentiated intercultural education corroborates process of constructing identity of being Terena in Tereré Village. It happens by strengthening community and teaching people to fight for their rights. Thus, there is the recognition that the school plays a political role in the realization of rights and in the maintenance of the cultural horizons that each group intends for itself

**KEYWORDS:** Terena; Indigenous School Education; Teachers; Pedagogy; Interculturality

## LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** - Liderança da Aldeia Tereré - Sr. João Batista Figueiredo .....67
- Figura 2** - Casa da Cultura Flaviana Alcântara Figueiredo .....69
- Figura 3** - Reportagem sobre a inauguração da Escola da Aldeia Tereré .....74
- Figura 4** - Notícia a respeito da volta do Cacique João Figueiredo na Aldeia Tereré .....77
- Figura 5** - Fotografia da Construção da Escola Cacique João Batista Figueiredo .....91
- Figura 6** - Escola recém construída em 2015 .....92
- Figura 7** - XII Assembleia do Povo Terena- Mesa Educação Escolar Indígena .....93
- Figura 8** - Desfile do garoto e garota indígena da escola Cacique João Batista Figueiredo .....98
- Figura 9** - Mostra de ciências - Plantas medicinais .....104
- Figura 10** - Projeto Jogos tradicionais .....106
- Figura 11** - Grupo de teatro Protagonismo em Cena .....108
- Figura 12** - Cena retratando a morte de uma das lideranças .....109
- Figura 13** - Atividade 1 - Ilustração feita pelos alunos da “Roda do Conhecimento” .....114
- Figura 14** - Atividade com os alunos do 9º ano .....115

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Pesquisas regionais sobre Pedagogia Indígena e Educação Escolar Indígena ....	28
<b>Quadro 2</b> - Pesquisas regionais sobre o povo Terena .....	29
<b>Quadro 3</b> - Descritores de busca na base digital Scielo .....	30
<b>Quadro 4</b> - Descritores de busca na BDTD .....	30
<b>Quadro 5</b> - Caciques da Aldeia Tereré .....	76
<b>Quadro 6</b> - Dados Quantitativos dos funcionários da escola .....	99
<b>Quadro 7</b> – Quantidade de alunos da Escola Cacique João Batista Figueiredo .....	99

## LISTA DE MAPAS

<b>Mapa 1</b> - Localização da Aldeia Tereré .....	31
<b>Mapa 2</b> – A ocupação indígena atual em Mato Grosso do Sul por município .....	44
<b>Mapa 3</b> – Rota de fuga dos Terena em direção a Serra de Maracaju .....	48
<b>Mapa 4</b> – Localização geográfica do município de Sidrolândia/MS .....	61
<b>Mapa 5</b> - Municípios onde está localizado a TI Buriti .....	64
<b>Mapa 6</b> - Localização das Terras Indígenas Buriti e Buritizinho .....	65
<b>Mapa 7</b> - Município de Sidrolândia/MS com destaque na Aldeia Tereré .....	66

## LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

- BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CHPI – Pós-Graduação *lato sensu* na temática das Culturas e História dos Povos Indígenas
- CONEEI – Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena
- FUNAI – Fundação Nacional do Índio
- FUNASA – Fundação Nacional de Saúde
- IES – Instituições de Ensino Superior
- MEC – Ministério da Educação
- MS – Mato Grosso do Sul
- PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
- PPGAS – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social
- RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena
- SCIELO – *Scientific Electronic library Online*
- SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
- SPI – Serviço de Proteção ao Índio
- TI – Terra Indígena
- UCDB – Universidade Católica Dom Bosco
- UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
- UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados
- UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
1.1 Educação escolar indígena na produção acadêmica: algumas aproximações.....	27
1.2 O campo da pesquisa e a etnografia.....	31
<b>2 TRAJETÓRIA E OS PERCALÇOS DO POVO TERENA NO SUL DE MATO GROSSO .....</b>	<b>35</b>
2.1 As narrativas históricas sobre a origem do povo Terena .....	36
2.2 Os processos de territorialização para o povo Terena no sul de Mato Grosso .....	39
2.3 Tempos Antigos: os Terena antes da Guerra entre Paraguai e Tríplice Aliança .....	41
2.4 Período de Guerra e os contornos do território Terena .....	45
2.5 Do pós-guerra à contemporaneidade: o modo de ser Terena .....	49
<b>3 OS TRONCOS FAMILIARES E OCUPAÇÃO DE TERRITÓRIO: A FORMAÇÃO DA ALDEIA TERERÉ- MUNICÍPIO DE SIDROLÂNDIA/MS .....</b>	<b>55</b>
3.1. Fronteiras étnicas e a representação da identidade dos Terena na Tereré .....	55
3.2 Onde viviam nossos ancestrais: os troncos familiares que compõem a Aldeia Tereré.....	57
3.3 Constituição da Aldeia Tereré em Sidrolândia/MS .....	60
3.4 Histórico de ocupação, processo de regularização fundiária e localização geográfica da Aldeia Tereré .....	67
3.5 Memória e tradição Terena na Aldeia Tereré .....	75
<b>4 O PROTAGONISMO DO PROFESSOR TERENA: UMA ESTNOGRAFIA DA ESCOLA INDÍGENA CACIQUE JOÃO BATISTA FIGUEIREDO NA ALDEIA TERERÉ .....</b>	<b>81</b>
4.1. Educação: identidade étnica e fronteira .....	83
4.2. A escola, liderança, parentela e corpo docente .....	87
4.3. Práticas culturais, sociais e pedagógicas dos professores Terena .....	96
4.3.1. Participação de estudantes indígenas e práticas interculturais .....	110
<b>CONSIDERAÇÕES .....</b>	<b>117</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>121</b>



## 1 INTRODUÇÃO

Nesta parte apresento os pressupostos teóricos metodológicos utilizados na pesquisa, tal como os motivos que me conduziram à temática da educação escolar indígena. Tenho como objeto de estudo as práticas pedagógicas de professores Terenas, ao analisar a Pedagogia indígena mobilizada em uma aldeia da etnia Terena, que atendem alunos indígenas e não indígenas, sendo esses últimos moradores de bairros periféricos do município de Sidrolândia/MS.

A temática referente à educação escolar indígena apresenta-se em minha vida acadêmica, a partir do momento em que começo a trabalhar diretamente com os professores indígenas da etnia Terena no projeto do Ministério da Educação – MEC, denominado Ação Saberes Indígenas na Escola<sup>1</sup> - núcleo UFMS. Em face deste contato com os professores originou-se o interesse e a necessidade de compreender mais a fundo as formas como se constrói a pedagogia indígena e os elementos do processo de ensino ministrado aos estudantes, especificamente dos estudantes Terena da Aldeia Tereré no município de Sidrolândia – Mato Grosso do Sul, para a consolidação de uma educação intercultural<sup>2</sup> e pluriétnica.

Anteriormente eu já tinha contato com a temática dos povos indígenas, inicialmente pela minha formação na graduação em Ciências Sociais onde, recorrentemente nos debruçávamos em textos que se relacionavam a essa temática. Ao finalizar a minha graduação eu tive a oportunidade de iniciar uma pós-graduação *lato sensu* de formação continuada para professores na temática das Culturas e Histórias dos Povos Indígenas (CHPI), tendo que realizar uma pesquisa e a escrita de um artigo final (além dos estudos realizados para a conclusão das disciplinas) onde optei em fazer um estudo sobre os processos de ensino e

---

<sup>1</sup> Saberes Indígenas na Escola é uma ação que busca promover a formação continuada de professores da educação escolar indígena, especialmente daqueles que atuam nos anos iniciais da educação básica nas escolas indígenas; oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades da organização comunitária, do multilinguismo e da interculturalidade que fundamentam os projetos educativos nas comunidades indígenas; oferecer subsídios à elaboração de currículos, definição de metodologias e processos de avaliação que atendam às especificidades dos processos de letramento, numeramento e conhecimentos dos povos indígenas; fomentar pesquisas que resultem na elaboração de materiais didáticos e paradidáticos em diversas linguagens, bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e de acordo com as especificidades da educação escolar indígena. **Resolução em vigor:** Resolução nº 54, de 12 de dezembro de 2013, com alterações da Resolução nº 57, de 23 de dezembro de 2013. (Fonte: <https://www.fnde.gov.br>).

<sup>2</sup> O adjetivo “intercultural” tem sido utilizado para indicar realidades e perspectivas incongruentes entre si: há quem o reduz ao significado de relações entre grupos “folclóricos”, há quem amplia o conceito de interculturalidade de modo a compreender o “diferente” que caracteriza a singularidade e a irrepetibilidade de cada sujeito humano (FLEURI, 2003, p. 17).

aprendizagem dos alunos indígenas matriculados em uma escola não-indígena onde eu atuava como professora de Sociologia.

Quando em 2017 soube que abrir o processo seletivo para o mestrado em Antropologia Social pela UFMS, estimulada pelo meu companheiro e pelos colegas de trabalho comecei a estudar para o processo e pensar em um projeto de pesquisa. Inicialmente pensei em dar continuidade na pesquisada iniciada na pós-graduação em 2015 (CHPI), inclusive o professor Esmael que havia me orientado na pós, fazia parte dos docentes do mestrado. Durante a escrita do projeto, pensei que ao invés de trabalhar os alunos que saiam da aldeia para estudar em escolas não indígenas, resolvi mergulhar na antropologia e propor um projeto de pesquisa que trabalhasse com os professores Terena e suas práticas pedagógicas e para a realização desta pesquisa era necessário trabalho de campo, o ir até a aldeia, observar estes professores e o seus envolvimento com a Aldeia. Nasce neste momento os primeiros esboços para esta pesquisa.

Objetivo principal da pesquisa é compreender a atuação dos professores Terena da Aldeia Tereré (Sidrolândia/MS) e como influíram as relações de parentela e a identidade Terena nos processos de construção da pedagogia do grupo étnico em sala de aula e suas estratégias para a efetivação de uma educação escolar indígena voltada às práticas da interculturalidade na Aldeia Tereré, no município de Sidrolândia/MS.

Os objetivos específicos dessa pesquisa são: a) descrever a partir da perspectiva da comunidade como se deu a formação da escola indígena Cacique João Batista Figueiredo da Aldeia Tereré em Sidrolândia/MS; b) compreender a identidade e o papel dos professores Terena dentro do contexto intercultural contemporâneo; c) caracterizar o contexto de formação dos estudantes indígenas e elementos da prática pedagógica Terena; d) Analisar o papel da escola dentro da comunidade.

Do ponto de vista metodológico neste trabalho realizo uma etnografia a respeito das práticas pedagógicas de professores Terena que utilizam como ferramenta pedagógica a interculturalidade, para isso utilizo a concepção proposta por Cardoso de Oliveira (2006) de produzir a pesquisa e realizar o levantamento de dados a partir de relações de interlocução, ou seja, de trocas entre as minhas experiências – e o fato de também atuar como docente foram essenciais nesse processo – e a das pessoas da comunidade parceira da pesquisa. Durante o trabalho de campo pude observar os seguintes aspectos no campo de pesquisa:

-A composição dos troncos familiares fundadores e das suas respectivas parentelas formadoras de Aldeia Tereré;

-O processo da construção de identidade étnica e como se relaciona com a dinâmica da Aldeia;

-A formação dos docentes;

-As aulas de ensino fundamental e médio;

-PPP da escola (observando se este atende a ideia de uma educação intercultural);

- O papel político que estes professores possuem dentro da aldeia;

- As dinâmicas em sala de aula;

-Formações pedagógicas como as desenvolvidas pela ação saberes indígenas na escola;

-Projetos educacionais que promova a interdisciplinaridade; e,

- O olhar da comunidade para com a escola.

Considero que a escola Indígena atual tem o papel de promover o diálogo entre as culturas indígenas e os conhecimentos científicos e tecnológicos presentes na sociedade não indígena como um todo, sendo esse quase que um padrão pela recorrência que percebi em meu trabalho de campo. Sendo assim, a formação de professores indígenas é de relevância para que esses diálogos entre diversos saberes se efetivem nas escolas indígenas.

A Antropologia Social, linha de pesquisa deste trabalho, caracteriza-se pelos estudos das sociedades e das culturas humanas, descrevendo-os, analisando, interpretando e compreendendo as semelhanças e diferenças sociais e culturais. Para a realização dessas ações, os antropólogos utilizam dois tipos de atividades: a etnografia (com base no trabalho de campo) e a etnologia<sup>3</sup>. Para que os procedimentos metodológicos sejam aplicados em uma pesquisa antropológica é necessário que ocorra “trabalho de campo”.

Franz Boas (1896), nos Estados Unidos e Bronislaw Malinowski (1922), na Inglaterra, iniciam o processo de sistematização e instituirão os princípios básicos para o trabalho de campo, que passou a ser uma das características da antropologia social.

O trabalho de campo é visto como algo minucioso, detalhista e intensivo que passa por uma dimensão epistemológica fundamental para a construção das teóricas antropológicas. Sendo assim, “A etnografia propriamente dita só começa a existir a partir do momento no qual se percebe que o pesquisador deve ele mesmo efetuar no campo sua própria pesquisa e que esse trabalho de observação direta é parte integrante da pesquisa.” (LAPLATINE 1988, p.75).

---

<sup>3</sup> No primeiro da obra *Antropologia Estrutural*, Lévi-Strauss define etnografia distinguindo-a de etnologia: “[...] a etnografia consiste na observação e análise de grupos humanos considerados em sua particularidade (frequentemente escolhidos, por razões teóricas e práticas, mas que não se prendem de modo algum à natureza da pesquisa, entre aqueles que mais diferem do nosso), e visando à reconstituição, tão fiel quanto possível, da vida de cada um deles; ao passo que a etnologia utiliza de modo comparativo (e com finalidade que será preciso determinar em seguida) os documentos apresentados pelo etnógrafo.” (LÉVI-STRAUSS, 1989, p. 14).

Lévi-Strauss (1989) defendia que ao realizar o trabalho de campo, o pesquisador conseguiria realizar uma reconstituição fiel, tanto quanto possível, da vida dos grupos estudados, sendo considerada esta técnica como etnografia. A diferenciação entre etnografia e etnologia para o autor da seguinte maneira: Etnografia corresponderia, para o autor, os primeiros estágios da pesquisa- observação, descrição e trabalho de campo, englobando ainda, os métodos e técnicas que se relacionam ao trabalho de campo, como a classificação, descrição, análise dos fenômenos culturais e particular sendo a “Etnografia, etnologia e antropologia não constituem três disciplinas diferentes, ou três concepções diferentes dos mesmos estudos. São de fato, três etapas ou três momentos de uma mesma pesquisa.” (LÉVI-STRAUSS, 1989, p. 396). Sendo assim, a pesquisa de cunho etnográfico requer:

Prévio conhecimento da bibliografia antropológica e histórica, da etnografia do grupo e pleno domínio dos processos científicos a serem recorridos. Um pesquisador somente adquirirá essa qualificação por meio de anos de formação acadêmica. [...]. Sendo, a observação direta um procedimento científico consolidado na prática antropológica e reconhecido mundialmente no campo das ciências humanas e das humanidades em geral. (PEREIRA, 2009, p. 24).

Realizar trabalho de campo hoje apresenta uma configuração diferente da *observação participante* formulada por Malinowski (1978), durante a década de 1910, pois ocorreram diversos aprimoramentos nas técnicas de pesquisa. Como por exemplo, as formulações feitas por Roberto Cardoso de Oliveira (2006), onde são problematizadas, como o próprio autor define, as “faculdades do entendimento sócio-cultural” (p.17) que são pensadas a partir de três procedimentos básicos para a pesquisa de campo: “olhar”, “ouvir” e “escrever”.

A primeira experiência do antropólogo quando está em campo está na “domesticação do olhar” e do “ouvir”, enquanto atos cognitivos que precisam estar preparados para a realização de um “olhar” disciplinado pelos métodos antropológicos, pois “[...] seja qual for o objeto, ele não escapa de ser apreendido pelo esquema conceitual da disciplina formadora [...] apreendido durante o nosso itinerário acadêmico.” (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2006, p. 19) e de um “ouvir” que não desconsidere a capacidade, neste caso dos Terena, de se reconhecer como presentes e pensantes no mundo com capacidades suficientes para elaborar modelos sobre sua própria cultura, sendo que ao antropólogo cabe a função de conseguir realizar um trabalho de interlocução que:

[...]guarda pelo menos uma grande superioridade sobre os procedimentos tradicionais de entrevista. Faz com que os horizontes semânticos em confronto - o do pesquisador e o do nativo - abram-se um ao outro de maneira

a transformar um tal *confronto* em um verdadeiro ‘encontro etnográfico’. (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2006, p. 24)

Sendo preciso lembrar que o “olhar e o “ouvir” precisam ser atentos e devem estar munidos pelas ferramentas instrumentais da disciplina, neste caso da etnologia indígena, ~~deve~~ necessitando conseguir elaborar analogias com outras situações de pesquisa. (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2006).

Quanto ao terceiro procedimento - a escrita, ou como sinaliza Cardoso de Oliveira (2006), o ato de “escrever”, ele se realiza “estando aqui”<sup>4</sup>, com diversas dificuldades pelo “empreendimento bastante complexo” que constitui:

[...] é no processo de redação de um texto que nosso **pensamento caminha**, encontrando soluções que dificilmente aparecerão antes da textualização dos dados provenientes da observação sistemática. Assim sendo, **seria um equívoco imaginar que, primeiro, chegamos a conclusões relativas a esses mesmos dados, para em seguida, podermos inscrever essas conclusões no texto** (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2006, p. 32, grifo nosso).

Sobre o trabalho de campo e mais especificamente sobre a *observação participante*, é indiscutível a sua caracterização em relação dos atos cognitivos de “olhar”, “ouvir” e “escrever” como “funções de um gênero de observação muito peculiar a antropologia” (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2006) por meio da qual busquei construir minha maneira de compreender e interpretar a sociedade e a cultura do outro, nesse caso principalmente as questões relativas à educação escolar indígena, a pedagogia terena e às políticas públicas voltadas aos professores indígenas.

As comunidades indígenas possuem o direito a uma educação escolar que não anule sua cultura, conhecimentos (saberes tradicionais) e práticas socioculturais, sendo considerado um dos grandes avanços e conquistas desses povos.

A educação escolar indígena passou por diversas fases para se chegar aos moldes nos quais temos hoje, passando desde o período dos missionamento jesuíticos, onde imperava a ideia de índio como não sujeito, partindo de uma visão etnocêntrica. Em 1537 através da promulgação da Bula Papal<sup>5</sup>, as comunidades indígenas que eram consideradas na mesma

<sup>4</sup> Roberto Cardoso de Oliveira utiliza explicitamente a conceituação de divisão de etapas do trabalho de campo que Clifford Geertz faz em sua obra, intitulada “*Trabalhos e Vidas: o antropólogo como autor*”, onde “Geertz parte da ideia de separar e, naturalmente, avaliar duas etapas bem distintas na investigação empírica: a primeira, que procura qualificar como a do antropólogo “estando lá” – *being there* -, isto é, vivendo a situação de estar em campo; e a segunda, que seguiria a essa, corresponderia à experiência de viver, melhor dizendo, trabalhar “estando aqui” -, *being here*.”. (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2006, p. 25).

<sup>5</sup> Em 1537, o papa Paulo III proclamou a humanidade dos índios na Bula Veritas Ipsa. Como o critério de humanidade era inicialmente religioso então, a partir deste documento papal, fica afirmada a humanidade dos povos nativos americanos. (VIEIRA, 2014, p. 09).

categoria de animais (seres irracionais), passasse a serem considerados como indivíduos dotados de almas e que deveriam ser integrados ao meio colonizador, cabendo então a instituição escolar promover essa integração através da catequização – todos esses fatores históricos influenciaram e colaboraram para se chegar ao cenário atual em que se vislumbra a implementação de leis e diretrizes educacionais que buscam reconhecer os direitos historicamente negados a esses povos, no qual se busca pensar os povos indígenas como sujeitos da história e, portanto, protagonistas.

Estas novas referências políticas e conceituais presentes no contexto da educação escolar indígena são afirmadas pelas definições presentes na Constituição Federal de 1988, tornando-se o mais significativo aparato legal com relação aos direitos para os povos indígenas no Brasil. É a partir dela que as relações entre o Estado brasileiro e os povos indígenas se transforma e a política estatal indigenista de caráter integracionista e homogeneizador, vigente desde o período colonial, dá lugar a um novo paradigma, no qual esses povos passam a ser considerados como sujeitos de direitos. (BRASIL, 2007).

A Constituição Federal de 1988, torna-se um divisor de “águas” para a história dos povos indígenas, principalmente no que se acena a educação escolar. A legislação brasileira por meio da Constituição de 1988, no Artigo 210 (Título VIII, Capítulo III, Seção I), como podemos observar: “§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.” (BRASIL, 1988). Portanto, é a partir da Constituição Federal de 1988 que se obteve reconhecimento legal acerca desse novo momento para as comunidades indígena.

Estamos vivendo agora um momento muito recente e novo, em que a escola indígena parece deixar de ser uma imposição para ser uma reivindicação de muitos povos indígenas que, subvertendo o peso da história, vislumbram a possibilidade de transformar a escola num instrumento a lhes criar condições para a construção de novas formas de relacionamento com os demais segmentos da sociedade brasileira. (GRUPIONI, 2000, p. 71).

Nesse novo cenário de mudanças e de reivindicações, houve a necessidade de se pensar a educação e discutir as políticas que atendessem às necessidades dessas comunidades, por meio de políticas educacionais que corroborem para que se construa uma escola que respeite as diversidades culturais. A educação escolar indígena diferenciada que é almejada pelas comunidades indígenas, que busca valorizar a identidade étnica e autonomia dos grupos

envolventes, essa escola específica é um direito dos povos indígenas, sendo ela também bilíngue.

Durante a década de 1990, o MEC passou a contar e a incentivar a participação de representantes indígenas e especialistas não-indígenas, para a elaboração dos parâmetros e referências para a educação escolar indígena. O Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas- RCNEI, foi lançado em 1998 “[...] surgiu com o objetivo de orientar a elaboração de projetos curriculares para as escolas indígenas do país.” (AGUILERA URQUIZA, 2016, p. 204). Nota-se então, que a educação indígena é um elemento que gera preocupação e os movimenta em busca da efetivação desses direitos.

Outro elemento importante para a educação escolar indígena são as reuniões do CONEEI (Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena), no qual se propõem diretrizes, que possibilitem os avanços para a qualidade da educação escolar indígena. O I CONEEI, considerado o marco histórico do movimento social indígena, traçando objetivos<sup>6</sup> para efetivação, manutenção e qualidade de ensino nas comunidades.

É por meio desse processo de descolonizar<sup>7</sup>, que busco analisar a educação escolar indígena, pois o sistema educacional é um modelo colonial que foi imposto para as comunidades, no qual desde o início não atendiam às necessidades e nem às especificidades dos grupos étnicos. Historicamente a educação escolar indígena representou a construção de “identidades colonizadas” (GRUZINSK, 2001), propiciando assim uma dominação cultural por parte dos colonizadores que promoviam uma integração entre indígenas e não indígenas o que muitos estudiosos denominam este período na educação como: “escola para índio” (MELIÁ, 1979).

Essa “escola para índio” (MELIÁ, 1979), anulava completamente a ideia de diversidade étnica, pois tratava os povos indígenas como grupos genéricos, ou seja, pertencentes ao mesmo grupo, tronco linguístico e partilhando dos mesmos costumes e língua. Em razão disso, todas as especificidades (língua, rituais, organização social, etc.) foram negados e proibidos dentro deste espaço intitulado “escola”.

---

<sup>6</sup> A I CONEEI teve como principais objetivos:

I-Consultar os representantes dos povos indígenas e das organizações governamentais e da sociedade civil, sobre as realidades e das necessidades educacionais para o futuro das políticas de educação escolar indígena.

II-Discutir propostas de aperfeiçoamento da oferta de educação escolar indígena, na perspectiva da implementação dos territórios Etnoeducacionais;

III-Propor diretrizes que possibilitem o avanço da educação escolar indígena em qualidade e efetivação; e

IV-Pactuar entre os representantes dos povos indígenas, dos entes federados e das organizações a construção coletiva de compromisso para a prática da interculturalidade na educação escolar indígena. (BRASIL, 2014, p.14)

<sup>7</sup> Descolonizar é um conceito discutido pelos autores pós-coloniais onde se busca questionar, rever as “[...] estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade. (WALSH, 2009, p. 24).

Neste período da história não cabe à denominação de “escola indígena”, pois esta pressupõe a participação e o protagonismo do grupo, nesta escola “para índio” (MELIÁ, 1979) as relações eram impositivas e hierarquizadas entre não indígenas e indígenas, ou seja, os não indígenas eram quem comandavam e quem decidiam a respeito da escola neste período, imponto assim a propagação de um ensino etnocêntrico e excludente.

Uma prática que vem se afirmando a cada dia nas sociedades indígenas é a educação escolar, instituição imposta pela colonização, tanto no período colonial como a implementada a partir do Estado brasileiro, mais especificamente a partir da criação do Serviço de Proteção ao Índio e a Localização dos Trabalhadores Nacionais –SPILT- no início do século XX, iniciativa que visava integrar os povos indígenas a sociedade nacional. No entanto, a escola também foi apropriada por cada grupo de acordo com suas possibilidades e conveniências, ressignificadas mais intensamente a partir da Constituição Federal de 1988 e regulamentada por leis anteriores que, progressivamente criam a Escola Indígena Específica Diferenciada [...]. (BERGAMASCHI; GOMES, 2012, p. 54).

Dessa forma, esse modelo “tradicional” de escola adotada pelas comunidades indígenas, segue uma linha homogeneizadora, excludente e etnocêntrica, em que não há inclusão das culturas diferentes. É a partir do movimento dos professores e professoras indígenas que ganha força no final dos anos de 1980 e início dos anos de 1990, que os povos indígenas entraram em cena para debater a política de escolarização indígena e para exigir o direito a uma educação escolar indígena específica voltada aos seus interesses, ou seja, uma educação escolar que respeite as diferenças, línguas e as especificidades de cada povo indígena.

O termo “herança colonial”, discutida por autores pós-coloniais, é utilizado para se referir a um currículo utilizado há aproximadamente duzentos anos do fim do processo de colonialismo na América Latina Nelson Maldonado Torres (2007), pontua que o processo colonial se manteve presente em todo o processo de construção de uma identidade cultural de “sociedade brasileira” e a instituição escolar é o espaço onde essas ações coloniais estão mais enraizadas.

[...] se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente. (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131).

O sistema educacional, desde sua estrutura (física e simbólica), sua didática e a metodologia presente em seu cotidiano, é perceptível identificar o quanto esta instituição é colonizada e/ou colonizadora, pois mesmo por meio da garantia de direitos que possibilite avanços no meio educacional principalmente para os grupos étnicos, ainda assim perdura uma herança colonial. “[...] o amadurecimento da sensibilidade para com o tema das diferenças culturais é uma conquista recente<sup>8</sup>, mas o problema do encontro e do conflito entre culturas é antigo.” (FLEURI, 2003, p. 18).

Para Frantz Fanon (1968) era necessário ocorrer uma revolução, uma transformação na sociedade, e isso só ocorreria por meio de um processo de “descolonização”, no qual os grupos étnicos que foram explorados e marginalizados socialmente, lutassem de forma truculenta (para ocorrer uma mudança total na estrutura do sistema), a fim de conquistarem a sua liberdade e a partir daí os colonizados começariam a se tornar agentes de suas histórias e não mais coadjuvantes de uma história eurocêntrica e sanguinária.

Libertação nacional, renascimento nacional, restituição da nação ao povo, Commonwealth, quaisquer que sejam as rubricas utilizadas ou as novas fórmulas introduzidas, a descolonização é sempre um fenômeno violento. Em qualquer nível que a estudemos encontramos encontros interindividuais, denominações novas dos clubes esportivos, composição humana das *cocktails-parties*, da polícia, dos conselhos administrativos dos bancos nacionais ou privados a descolonização é simplesmente a substituição de uma "espécie" de homens por outra "espécie" de homens. Sem transição, há substituição total completa, absoluta. Sem dúvida poder, seria igualmente mostrar o aparecimento de uma nova nação, a instalação de um novo Estado, suas relações diplomáticas, sua orientação política, econômica. Mas nós preferimos falar precisamente desse tipo de tábula rasa que caracteriza de saída toda descolonização. (FANON, 1968, p. 25).

Para que houvesse essa ação descolonizadora era necessária uma compreensão do indivíduo de se identificar como sujeito colonizado, o que Fanon (1968) apresenta como “alienação colonial”, que seria a impossibilidade do indivíduo se constituir enquanto sujeito da sua história, ou seja, se eu estou em uma relação social onde eu não posso me constituir como um sujeito eu estou alienado, sendo assim não bastava mudar minha visão de mundo enquanto sujeito oprimido era preciso mudar o mundo de forma totalizante.

---

<sup>8</sup> No documento da UNESCO, a “Declaração sobre a raça e os preconceitos raciais”, aprovada e proclamada pela Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em sua 20ª Reunião, realizada em Paris em 27 de novembro de 1978, foi um dos primeiros textos a propor os conceitos fundantes de educação intercultural. A declaração afirma que “[...] todos os povos e todos os grupos humanos, qualquer que seja a sua composição ou a sua origem étnica, contribuem conforme sua própria índole para o progresso das civilizações e das culturas, que, na sua pluralidade e em virtude de sua interpretação, constituem o patrimônio da humanidade.” (FLEURI, 2003, p. 18).

Fanon (1968) em sua obra “Os Condenados da Terra” discutiu sobre a postura do colonizador, onde se percebe que o mesmo (colonizador) levou tão a sério o processo de colonização que estabeleceu uma compreensão maniqueísta de sociedade, pois além de limitar o colonizado de maneira física, utilizando dos mecanismos do Estado -, polícia e exército também os limitava nas questões morais, éticas e identitárias. Assim, para ilustrar o caráter totalitário da exploração colonial, o colonizador faz do colonizado uma “quinta-essência” do mal. A sociedade colonizada não somente se define como uma sociedade sem valores, como:

[...]. O indígena é declarado impermeável à ética, aos valores. É, e nos atrevemos a dizer, o inimigo dos valores. Neste sentido, ele é um mal absoluto. Elemento corrosivo de tudo o que o cerca, elemento deformador, capaz de desfigurar tudo que se refere à estética ou à moral, depositário de forças maléficas. (FANON, 1968, p. 35-36).

A legitimação de uma identidade cultural seria o fator principal para que começasse a haver uma mudança nas relações entre colonos e colonizados. Era necessário assim, como pontua Stuart Hall (2006) haver um reconhecimento da identidade, que seria algo culturalmente formado, ou seja, um posicionamento e não uma essência que nasce com o indivíduo, mas sim algo que se formam por sentidos cambiantes e contínuos do cotidiano do sujeito. “As identidades culturais são pontos de identificação, os pontos instáveis de identificação ou sutura, feitos no interior dos discursos da cultura e da história.” (HALL, 2006, p. 70). Portanto, a identidade cultural são as particularidades que um indivíduo ou grupo atribui a si pelo fato de sentir-se pertencente a uma cultura específica.

Partindo dessa perspectiva de Stuart Hall (2006), a identidade, é constituída historicamente, formada e transformada continuamente em relação as formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. A partir do momento que estes sistemas de significação e representação vão se multiplicando, nos confrontamos novamente com novas identidades. Nesse intercâmbio cultural, ocorre a interculturalidade. E a metodologia dos Estudos Culturais chama a atenção para os impactos das relações que se articulam entre cultura, identidade e mudanças sociais.

Para responder as questões norteadoras sobre a educação escolar indígena, partirei de uma perspectiva dos trabalhos voltados às discussões pertinentes à interculturalidade e identidade cultural. Utilizando como base teórica os estudos de Reinaldo Matias Fleuri (2003<sup>a</sup>; 2003b), Vera Maria Candau (2003; 2007; 2010), Nestor Garcia Canclini (1995; 2003; 2007), Antonella Maria Imperatriz Tassinari (1996) e Stuart Hall (2006).

Assim, ao estudar a respeito da pedagogia indígena na ótica da interculturalidade, partimos do entendimento de que a pedagogia indígena se torna um instrumento de resistência dos grupos.

A pedagogia Terena-permitiu aos povos indígenas que resistissem, por um período de quinhentos anos, aos processos de dominação, a escravidão, a imposição de uma língua nacional, de um currículo e professores não indígenas no intuito de transformá-los. (LIMA, 2008, p. 19).

Para compreender de que forma essa pedagogia indígena possui uma representatividade e resistência dentro da comunidade, procuro analisar a pedagogia por meio do olhar dos professores Terena e de que maneira essas ações pedagógicas postos em prática dentro da sala de aula. Sabendo que a escola como instituição social, existem diversas dificuldades no dia-a-dia escolar para que as práticas pedagógicas sejam aplicadas de maneira satisfatória.

Para as comunidades indígenas, a educação escolar se constitui em aspectos de sobrevivência e desencadeia formas para interagir e reagir em defesa de sua identidade e dignidade. Ainda que essas comunidades localizam-se próximas às comunidades não indígenas, existem dificuldades específicas de sobrevivência, principalmente pelo modo de vida de cada grupo. (LIMA, 2008, p. 23).

A colonialidade, como resultado de uma imposição de poder e dominação colonial (colonialismo), chega às estruturas sociais de um povo e penetra na concepção individual dos sujeitos, e conseqüentemente entendem por sociedade, de tal forma que mesmo após a desvinculação desse domínio, as amarras ainda são vividas e propagadas constantemente. Torna-se necessário assim um “despertar”, retirar as amarras e romper com as dominações coloniais, e para que isso ocorra as práticas educacionais é uma saída.

É nesta perspectiva de mudança de pensamento do colonizado que surge o conceito de interculturalidade, utilizado para indicar um conjunto de práticas que não anula a diversidade, mas sim dialogam umas com as outras, ou seja, “[...] fomentando o potencial criativo e vital resultante das relações entre diferentes agentes e seus respectivos contextos.” (FLEURI, 2003a, p. 49). É necessário compreender que este termo se diferencia de outro utilizado nos estudos de diversidade cultural que é a multiculturalidade, que diferente da interculturalidade que promove a interação das culturas diferentes, a multiculturalidade indica apenas a coexistência de diversos grupos culturais em um mesmo local ou sociedade, porém não promove um discurso ou uma ação de convivência. Desse modo,

[...] a perspectiva intercultural [...] emerge no contexto das lutas contra os processos crescentes de exclusão social. Surgem movimentos que reconhecem o sentido e a identidade cultural de cada grupo social, mas, ao mesmo tempo, valorizam o potencial educativo dos conflitos e buscam desenvolver a interação e a reciprocidade entre grupos diferentes, como fator de crescimento cultural e de enriquecimento mútuo. Assim, em nível das práticas educacionais, a perspectiva intercultural propõe novas estratégias de relação entre sujeitos e entre grupos diferentes. Busca promover a construção de identidades sociais e o reconhecimento das diferenças culturais, mas ao mesmo tempo, procura sustentar a relação crítica e solidária entre elas. (FLEURI, 2003, p. 49).

Canclini (2007) considera que os povos indígenas hoje são os mais preparados para o diálogo intercultural, pois esses povos construíram patrimônios para a interculturalidade resultando no que ele pontua como três características para haver de fato um diálogo intercultural:

1) conhecer ao menos uma língua nacional para estabelecer o diálogo de fato com outras sociedades, 2) transitar entre saberes tradicionais e modernos e 3) lidar com economias de mercado e manter valores próprios da economia da reciprocidade, entre outras possibilidades. (CANCLINI, 2007, p. 32).

A interculturalidade não é apenas se dispor a um diálogo com o outro, mas sim lançar mão de conhecimento e saberes desse outro que permitam estabelecer e qualificar o diálogo. No entanto, quando analisamos esse processo de diálogo entre os grupos é visível que os povos indígenas foram com o passar dos anos adquirindo condições de promover esse processo de interculturalidade dentro do ambiente escolar.

A formação de professores indígenas no estado de Mato Grosso do Sul ocorre sob uma perspectiva intercultural por meio de dois cursos: a Licenciatura Intercultural Indígena *Teko Arandu* (UFGD) e a Licenciatura Intercultural Indígena Povos do Pantanal (UFMS); e as suas práticas pedagógicas (projetos, palestras, produção de material didático sobre a própria comunidade) em sala de aula buscam promover o diálogo e a compreensão da cultura do outro.

O trabalho intercultural é aquele que busca contribuir para superar atitudes excludentes (medo e intolerância) ante o “outro”, construindo assim uma disponibilidade para um cenário positivo da pluralidade social e cultural. “Trata-se, na realidade de um novo ponto de vista baseado no respeito à diferença, que se concretiza no reconhecimento da paridade de direito.” (FLEURI, 2003a p. 17).

É necessário assim compreender mais a fundo as formas como se constrói a Pedagogia Indígena que tem como perspectiva ações que promova a interculturalidade, principalmente no contexto das escolas indígenas. Sendo necessário que esta pedagogia esteja amparada a

projetos educacionais que visem uma sociedade pluriétnica, como consta na Constituição Federal brasileira em vigor, ou seja, para que essas práticas pedagógicas tenha a necessidade primordial de se conhecer para transformar as formas de relacionamento entre os povos indígenas e a sociedade envolvente.

Quando se refere ao termo de interculturalidade, Candau comenta que: “[...] a interculturalidade tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a esta realidade.” (2003, p. 19). Dessa maneira podemos compreender a interculturalidade, a partir da contestação do viés multiculturalista que tinha como objetivo de projeto a convivência harmônica e o tratamento contemplativo das diversas culturas.

Ainda segundo Candau (2007, p. 59) “[...] a perspectiva da educação intercultural apresenta uma grande complexidade e nos convida a repensar diferentes aspectos e componentes da cultura escolar e da cultura da escola e o sistema de ensino como um todo”, ou seja, a educação intercultural pensada como um processo educativo não pode ser encarada e reduzidas a situações “simplistas” e momentâneas (projetos culturais), pois vai muito além disso está relacionada com as diferentes dinâmicas da comunidade escolar e se desenvolve em contextos formais e informais, não somente dentro de sala de aula.

### **1.1 Educação escolar indígena na produção acadêmica: algumas aproximações**

A temática de educação escolar indígena, possui um acervo expressivo, principalmente no estado de Mato Grosso do Sul, sendo boa parte desse material de autoria de pesquisadores indígenas a respeito da sua comunidade. Os quadros a seguir trazem o levantamento quantitativo de pesquisas, que foram organizados a partir de dois eixos temáticos: “pedagogia indígena/educação escolar indígena” e “povo Terena”.

**Quadro 1 - Pesquisas regionais sobre Pedagogia Indígena e Educação Escolar Indígena**

<b>Instituição</b>	<b>Autor (a)</b>	<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Fontes/Autores</b>
UCDB	Eliane Gonçalves de Lima	A pedagogia Terena e a criança do pin Nioaque: As relações entre família, comunidade e escola.	2008	Aracy Lopes Silva Bartolomeu Meliá
UCDB	Antonio Carlos Seizer da Silva	Educação escolar indígena na aldeia Bananal: prática e utopia.	2009	Frederik Barth, Nestor Garcia Canclini
UCDB	Maioque Rodrigues Figueiredo	O protagonismo do professor Terena da Aldeia Tereré terra Buriti-Sidrolândia MS	2017	Nestor Garcia Cancline Homi Bhabha Stuar Hall
UCDB	Carlos Magno Neglis Vieira	A criança indígena no espaço escolar de Campo Grande/MS	2015	Reinaldo Matias Fleuri Beatriz dos Santos Landa Stuart Hall Nestor Garcia Canclini

**Fonte:** Banco de teses e artigos UCDB e UFMS.

**Organização:** Santos, 2018.

Nota-se que a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) possui mais produções voltadas à área da educação escolar indígena, isso ocorre, provavelmente, pelo fato da instituição ter um Programa de Pós- Graduação em Educação, tendo a Linha 3 (Diversidade Cultural e Educação Indígena) do referido programa voltado à diversidade cultural e educação indígena, identificou-se que o campo da educação escolar indígena possui um acervo significativo e que uma boa parte foi produzida por professores indígenas que tiveram como objeto de estudos o contexto de suas comunidades. Preferi dar preferência as pesquisas que se voltavam ao povo Terena, pensando que este é o grupo observado nesta pesquisa.

Como este trabalho focaliza um grupo étnico específico foi realizado também pesquisas para localizar produções regionais, que discutissem o processo histórico e cultural dos Terena em Mato Grosso do Sul.

O segundo quadro são pesquisas cujo tema central são os Terena, aumentando assim significativamente o número de pesquisas. No entanto, apresento aqui apenas as pesquisas que estão relacionadas com história, identidade e território.

**Quadro 2 - Pesquisas regionais sobre o povo Terena**

<b>Instituição</b>	<b>Autor (a)</b>	<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Fontes/ Autor</b>
UCDB	Ruth Gonçalves de Oliveira	Percepção dos adultos Terena sobre a socialização das crianças de 0 a 6 anos da Aldeia Tereré de Sidrolândia	2007	Antonio Jacó Brand Roque de Barro Laraia Homi K. Bhabha
UFGD	Cíntia Nardo Marques	Os Terena da terra indígena Limão Verde	2012	Frederik Barth, Roberto Cardoso de Oliveira Jorge Eremites de Oliveira Levi Marques de Oliveira
UCDB	Maioque Rodrigues Figueiredo	O protagonismo do professor Terena da Aldeia Tereré terra Buriti-Sidrolândia MS	2017	Nestor Garcia Cancline Homi Bhabha Stuar Hall
UFGD	Eder Alcântara Oliveira	História dos Terena da aldeia Buriti: memórias, rituais, educação e luta pela terra	2013	Gilberto Azanha Roberto Cardoso de Oliveira Manuela Carneiro da Cunha Jorge Eremites de Oliveira Levi Marques Pereira
UNICAMP	Noêmia dos Santos Pereira Moura	O processo de Terenização do cristianismo na Terra Indígena Taunay/Ipegue no século XX	2009	Frederik Barth Manuela Carneiro da Cunha Roberto Cardoso de Oliveira

**Fonte:** Banco de teses e dissertações UCDB, UFGD e UNICAMP.

**Organização:** Santos, 2018.

Realizamos também levantamento nos portais eletrônicos do *Scientific Electronic Library Online* – Scielo e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, a fim de selecionar a produção de dissertações, teses e artigos científicos relacionados à temática da educação escolar indígena, interculturalidade e Terena, que se aproximam do objeto de pesquisa. Ao conhecer essas pesquisas pretendemos manter um diálogo e refletir acerca dos caminhos teórico-metodológicos, que os pesquisadores fizeram sobre a temática em estudo.

### **Quadro 3 - Descritores de busca na base digital Scielo**

DESCRITORES	QUANTIDADES ENCONTRADAS	QUANTIDADES SELECIONADAS
Pedagogia indígena	<b>02</b>	<b>01</b>
Educação escolar indígena	<b>48</b>	<b>10</b>
Terena	<b>55</b>	<b>15</b>
Interculturalidade	<b>73</b>	<b>8</b>

**Fonte:** Scielo (2018)

**Organização:** Santos, 2018.

Assim como realizado na base de dados do Scielo, realizei a mesma busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações-BDTD. Essa base proporciona ao pesquisador uma filtragem mais detalhada dos trabalhos. Nesta busca utilizei os mesmos descritores acima, pois são esses os mais presentes em minha pesquisa.

### **Quadro 4 - Descritores de busca na BDTD**

DESCRITORES	QUANTIDADES ENCONTRADAS	QUANTIDADES SELECIONADAS
Pedagogia indígena	<b>09</b>	<b>03</b>
Educação escolar indígena	<b>76</b>	<b>06</b>
Terena	<b>32</b>	<b>04</b>
Interculturalidade	<b>97</b>	<b>04</b>

**Fonte:** Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações-BDTD

**Organização:** Santos, 2018.

Após esses levantamentos de materiais produzidos a respeito das principais temáticas discutidas nesta pesquisa, nota-se que os acervos sobre questões indígenas e educação escolar vêm aumentando, e que o estado de Mato Grosso do Sul possui um número expressivo de trabalhos que operam com a etnografia indígena, não somente com a comunidade Terena, mas também para com as demais etnias que se encontram no MS, a saber: Atikum, Guarani

Kaiowá, Guarani Ñadeva, Guató, Kadiwéu, Kiquináu, Ofaié, Kamba (sendo este não reconhecido oficialmente).

## 1.2 O CAMPO DA PESQUISA E A ETNOGRAFIA

A Aldeia Tereré, que inicialmente era chamada de Buritizinho, foi criada no ano de 1980, por meio da doação de terras em 1912 pelo fundador da cidade de Sidrolândia, o prefeito Sidrônio Antunes de Andrade, a história que se conta entre os membros da aldeia, seria que a terra onde está localizada a Aldeia Tereré (Buritizinho), foi uma doação feita para Joaquim Loureiro Figueiredo e sua família por terem prestados serviços na época da fundação do município, e o então herdeiro<sup>9</sup> da porção de terras que gerou o loteamento para a criação da cidade, Sr. Sidrônio, retribuiu a ajuda doando essa parte da terra. O mapa 1, mostra que a área destinada a Aldeia Tereré era muito próxima a área urbana de Sidrolândia, o que acarretou no maior contato e interação com os não indígenas.

**Mapa 1 - Localização da Aldeia Tereré**

### **Aldeia Indígena Tereré**



Fonte: Disponível em: <<http://www.neppi.org/fz>>. Acesso em: 01 maio 2018.

<sup>9</sup> Segundo os registros históricos sobre a fundação da cidade, Sidrônio Antunes de Andrade se tornou herdeiro das terras por ter se casado com a Sra. Catarina de Abreu, filha do antecessor na titulação das terras, o Sr. Porfírio de Brito.

João Batista, filho de Joaquim Loureiro Figueiredo, foi escolhido para ser o primeiro cacique da aldeia urbana em 1980, quando ocorreu a oficialização da aldeia pela FUNAI. João Batista permaneceu por 18 anos como cacique da aldeia (EREMITES DE OLIVEIRA; PEREIRA, 2007).

Os índios que formam a Aldeia Tereré são oriundos da Aldeia Buriti, de onde vieram os seus fundadores os descendentes da família Figueiredo, vieram os índios da família Gonçalves e família Batista; Aldeia Barreirinha de onde vieram os descendentes da família Rodrigues; Aldeia Recanto, de onde vieram os descendentes da família Santana. Há ainda famílias originárias das Aldeias: Lagoinha, Córrego do Meio e Bananal. Há registros de famílias que moraram na aldeia, cujos nomes são: Gabriel, Custódio e Clementino. (EREMITES DE OLIVEIRA; PEREIRA 2007, p. 34).

Em linhas gerais, observando os relatos sobre a criação da Tereré nos estudos de Eremites de Oliveira e Pereira (2007), Figueiredo (2017) e Oliveira (2007), a Aldeia surge a partir do deslocamento de algumas famílias de lideranças da Aldeia Buriti no ano de 1980, que queriam trazer seus filhos para o município, com o objetivo de garantir que eles tivessem acesso a uma educação escolar, pois na aldeia (Buriti) não havia escolas. No primeiro momento essas crianças e adolescentes Terena começaram a estudar em escolas regulares não indígenas<sup>10</sup>, fator esse que durante muito tempo acarretava na evasão de muitos estudantes indígenas, pois a escola não estava preparava para “atender” a diversidade.

A Aldeia Tereré conquistou em 1997, por meio de reivindicações por parte da comunidade, liderada por professores, a construção de uma sala de aula, onde a batizaram como: João Batista Figueiredo. Durante muito tempo a escola ficou como extensão de Campo Grande, no entanto, a comunidade desejava a emancipação e a criação de uma escola polo, neste momento começa uma luta da comunidade para garantir esse direito. Apenas em 24 de junho de 1997, a escola deixa de ser extensão de Campo Grande e torna-se extensão da escola municipal Indígena Cacique Armando Gabriel da aldeia Córrego do Meio na TI Buriti.

A comunidade sabendo de sua força, permaneceu na luta e na resistência, e começou então a solicitar a mudança da escola de extensão para polo. Em 2012 após uma série de manifestações, reivindicações e denúncias de descaso organizadas pelas lideranças,

---

<sup>10</sup> A afirmação das diferenças – étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosas, entre outras – se manifesta em todas as suas cores, sons, ritos, saberes, crenças e diversas linguagens. As problemáticas são múltiplas, visibilizadas pelos movimentos sociais, que denunciam injustiças, desigualdades e discriminações, reivindicando igualdade de acesso a bens e serviços e reconhecimento político e cultural. Esses movimentos nos colocam diante da realidade histórica do continente, marcada pela negação dos “outros”, física ou simbólica, ainda presente nas sociedades latino-americanas. (CANDAUI; RUSSO, 2010, p. 153).

professores e pessoas da comunidade, foi aprovada a construção da Escola Municipal Cacique João Batista Figueiredo.

Em 2014 foi realizada na Aldeia Tereré fóruns de educação escolar indígena e neste momento consolidação do projeto de construção de um novo prédio para o funcionamento da Escola Indígena Cacique João Batista Figueiredo. A escola funcionou de 1997 a 2015, em um prédio construído e cedido pela comunidade, conhecido na comunidade como centro comunitário. Após diversas lutas e reivindicações – pois, mesmo que aprovada a construção 2012 a comunidade ainda teve que se articular por diversas vezes para ver seu direito se efetivar -, em 16 de fevereiro de 2016 ocorre a inauguração do novo prédio da escola, sendo considerado um marco para educação escolar na Aldeia Tereré.

Assim, como ocorre em diversas aldeias, na Tereré não podia ser diferente, a educação escolar vem como uma possibilidade da comunidade de conquistar seus direitos formando cada vez mais indivíduos conhecedores de sua história e de seu povo. Além da possibilidade de manutenção e preservação dos conhecimentos tradicionais atrelados aos conhecimentos ocidentais advindos da sociedade não indígena, encontrado nos materiais didáticos e nos referenciais curriculares das escolas. Sendo assim, o investimento na formação dos professores indígenas possibilita, que os alunos e alunas Terena tenham aulas com professores indígenas e que estes atuem nas escolas dentro das aldeias relacionando os saberes.

Entendo por prática pedagógica na escola indígena as ações efetuadas neste espaço que beneficiam o processo de ensinar e aprender através dos “saberes” provindos de experiências vivenciadas dentro e fora dos seus limites físicos pré-estabelecidos. A escola que na aldeia está inserida (seja indígena ou escola-extensão) tem que possuir ações norteadas pela comunidade indígena local e que em sua prática pedagógica esteja explícita tal característica. Sendo capaz de produzir um diálogo fronteiriço que ressignifique no dia-a-dia à aplicação dos componentes curriculares (SEIZER DA SILVA, 2009, p. 87).

A pesquisa teve como objetivo compreender as práticas pedagógicas de professores Terena, ao analisar a Pedagogia indígena mobilizada em uma aldeia da etnia Terena que atendem alunos indígenas e não indígenas, como já citado, moradores de bairros periféricos de Sidrolândia. O produto do trabalho de pesquisa (esta dissertação) está organizada em 3 capítulos.

No primeiro faço uma contextualização sobre o povo Terena, em Mato Grosso do Sul (antigo Sul de Mato Grosso), apontando assim os fatores históricos que marcaram a vida desse grupo étnico, principalmente a Guerra entre Paraguai e Tríplice Aliança e o papel dos Terena durante a guerra, pois são esses dois momentos que iram modificar e reorganizar a

forma de viver do grupo. Os principais autores mobilizados no capítulo são: Eremites de Oliveira e Pereira (2009) e Roberto Cardoso de Oliveira (1976), estes contribuem para aproximação das questões da parentela no período histórico delimitado.

O segundo capítulo tem como foco apresentar a origem da aldeia urbana Tereré no município de Sidrolândia/MS, trazer elementos históricos sobre como ocorreu a formação da aldeia, o histórico da ocupação e as narrativas dos moradores referentes à estrutura e os elementos culturais dentro desse espaço, tendo como eixo os conceitos de identidade, troncos familiares, parentela e educação, para tanto mobilizo autores, tais como: Azanha (2000), Frederik Barth (2000), Pereira (2009).

No terceiro e última apresento a pesquisa etnográfica realizada com os professores Terena da Escola Cacique João Batista Figueiredo, na Aldeia Tereré, em Sidrolândia/MS. Neste momento realizo um movimento mais intenso com os dados levantados durante o trabalho de campo, afim de dialogar com o conceito de interculturalidade embasada nos autores Canclini (1995; 2003; 2007), Fleuri (2003a; 2003b) e Tassinari (2001; 2003).

Apresentando para o leitor que a escola tem um papel muito importante dentro da comunidade, pois a escola não pode ser vista como uma instituição única e isolada, mas como pertencente e influenciada pela dinâmica - política e cultural-, presente na aldeia.

Por fim nas considerações finais trago aproximações das questões que impulsionaram a realização desta pesquisa. As análises feitas tal como as análises teóricas, dados quantitativos e qualitativos do campo a fim de contribuir para outras pesquisas na área da antropologia e da educação.

## 2 TRAJETÓRIA E OS PERCALÇOS DO POVO TERENA NO SUL DE MATO GROSSO

Uma liderança de 85 anos de idade, quando inquirida sobre qual teria sido a recompensa que os Terena receberam por participarem da guerra, atuando ao lado do exército brasileiro e assegurando os atuais limites territoriais do Brasil, disse que eles receberam do governo imperial apenas três botinas por prestarem tão relevante trabalho ao país: “duas no pé e uma na bunda”. (EREMITES DE OLIVEIRA; PEREIRA, 2007, p. 17)

Neste capítulo busco discutir o processo histórico percorrido pelos Terena, grupo este presente em grande parte no estado de Mato Grosso do Sul<sup>11</sup>, abordando quais foram os impactos sociais e culturais sofridos pelo referido grupo durante o processo de expansão colonial no estado, tendo como referência a Terra Indígena Buriti, localizada nos municípios de Sidrolândia e Dois Irmãos do Buriti<sup>12</sup>, pois é a partir de algumas famílias moradoras de aldeias dessa TI que formaram a Aldeia Tereré, espaço social desta dissertação.

Faço inicialmente uma apresentação histórico cultural dos Terena, focalizo a divisão da “linha do tempo dos Terena” (BITTENCOURT; LADEIRA, 2000) em três períodos básicos: a) tempos antigos - período este em que dispunham de espaços para a construção de suas aldeias e de matéria prima em abundância para práticas de rituais, pois não havia ainda uma pressão para a ocupação de seu território pelas frentes de expansão agropecuária; b) tempos de servidão – que se inicia após a Guerra entre Paraguai e Tríplice Aliança (1864-1870), onde neste momento os Terena perdem o direito de disporem de espaço para a construção de suas aldeias, sendo obrigados a viver “de favor” nas fazendas de agricultores e criação de gado; c) tempos atuais – iniciará com a chegada da Comissão Construtora das Linhas Telegráficas chefiada por Marechal Cândido Rondon e se estende as demarcações das reservas a partir de 1905. Ao longo deste capítulo essas três divisões serão retomadas várias vezes para melhor compreensão.

---

<sup>11</sup> Atualmente existem registros da presença de aldeias ou de alguma população do povo Terena nos municípios de Aquidauana, Anastácio, Campo Grande, Dois Irmãos do Buriti, Dourados, Miranda, Nioaque, Rochedo, Sidrolândia.

<sup>12</sup> “Terra Indígena Buriti, localizada nos municípios de Sidrolândia e Dois Irmãos do Buriti. Aquela foi a comunidade em que o então jovem antropólogo Roberto Cardoso de Oliveira esteve em julho de 1955, quando pela primeira vez pisou em uma aldeia indígena no Brasil com o objetivo de estudar o processo de assimilação dos Terena ao mundo dos “brancos”, tema este que foi bastante comum nos estudos etnológicos da época. Além disso, aquela era e ainda é uma das poucas comunidades Terena situadas na Serra de Maracaju, território de ocupação tradicional onde desde, pelo menos, a década de 1850 havia famílias assentadas às margens de córregos pertencentes à microbacia do Buriti, córrego que dá nome à região. Aquela também foi a área que serviu de refúgio seguro para outras famílias indígenas que tiveram de deixar suas aldeias na região do Pantanal e adjacências, durante a guerra entre o Paraguai e a Tríplice Aliança (1984-1870).” (PEREIRA, 2009, p. 11).

O período do pós-Guerra entre Paraguai e Tríplice Aliança, conhecido na história como período de esbulho do povo Terena, marca o momento de reorganização dos troncos familiares e das parentelas que a compõe, modificando e reorganizado a forma de viver desses troncos. Ocasionalmente assim o surgimento de novas aldeias e as alianças de troncos familiares, sendo este o cenário que irá corroborar para a criação da Aldeia Tereré.

O estado de Mato Grosso do Sul é o segundo estado brasileiro com o maior número de população indígena de acordo com o Censo de 2010 o estado conta com uma população de 77.025 indígenas, ficando apenas atrás do estado do Amazonas com 183 mil (IBGE, 2010). Esses 77.025 indígenas estão divididos nos seguintes grupos étnicos:

Os povos indígenas atualmente assentados em Mato Grosso do Sul são onze: Terena Kinikinau, ambos da família linguística arawak; Kaiowa e Guarani, da família linguística tupi-guarani; Kadiwéu, de língua guaikurú; Ofaié também conhecido como Ofaié-Xavante e Guató, do tronco Macrojê; Chamacoco e Ayorêo da língua zamuco; Atikum e Camba cada um com uma língua original isolada. (CHAMORRO; COMBÉS, 2015, p. 20).

Ao analisar o cenário regional, observa-se que os grupos indígenas são resultantes de um processo histórico marcado por agressividade e violência, como mostra as leituras das produções historiográficas referentes ao estado, principalmente no que envolve a economia. O que se percebe é que a população indígena do estado são as que mais têm sofrido com questões do colonialismo, pois desde a colonização vêm sendo posicionados como minorias étnicas e por esse motivo, vivem à margem da sociedade não indígena, sendo vistos como “[...] ervas daninhas que devem ser eliminadas, sufocadas e silenciadas na identidade do estado.” (VIEIRA, 2014, p. 12).

## **2.1 As narrativas históricas sobre a origem do povo Terena**

Os Terena são classificados pelos linguistas como grupo pertencente ao tronco linguístico dos Aruak<sup>13</sup>, o qual também aparece grafado na literatura etnológica como Arawak. Há vários estados na região norte do Brasil que também contém grupos étnicos

---

<sup>13</sup> Aruak, Aruaque, termo que significa “comedores de farinha [...] povos não ligados geograficamente na atualidade, mas por contextos culturais, linguísticos e de organização social dos quais nós Terena estamos diretamente ligados.” (SEIZER DA SILVA, 2016. p. 94).

falantes de línguas pertencentes a esse mesmo tronco linguístico, sendo possível aos estudiosos traçar o parentesco histórico entre as línguas.

Os Terena são um grupo étnico descendente dos antigos Guaná-Chané originários da bacia do rio Paraguai, região do Chaco e do Pantanal, é pertencente à família linguística Aruák. Hoje os índios mais velhos reconhecem tais termos e se distinguem quando inquiridos em descendentes de Laiana e Kinikinau (EREMITES DE OLIVEIRA; PEREIRA, 2007).

Guaná-Ixané, também citado como Guaná, Chané ou Chané-Guaná, é uma categoria genérica, utilizada por cronistas e viajantes antigos, para designar vários grupos étnicos que habitavam a região do Chaco e do Pantanal, pertencentes ao tronco linguístico Aruak, hoje englobado pela designação de **Terena**. Guaná é um termo Tupi, não sendo, portanto, uma autodenominação. Os antigos Guaná falavam, até o período à guerra entre Paraguai e Tríplice Aliança (1864-1870), diversos dialetos Aruak. Estavam divididos nos subgrupos Terena (Etelenoé), Echoaladi, Quiniquinau (Equiniquinau) e Laiana (Layana). Em Buriti hoje os Terena identificam pessoas que seriam descendentes desses subgrupos, mas estas identidades particulares se diluíram na formação de uma identidade Terena comum, em contraste com a identidade dos *purutuya* que é como eles definem os brasileiros (EREMITES DE OLIVEIRA; PEREIRA, 2003. p. 242)

Como vimos os Terena pertencem ao tronco linguístico dos Aruák e ao realizarmos um levantamento bibliográfico a respeito de situar as continuidades entre as etnias falantes da língua Aruak, nota-se que pouco tem sido feito para manter essa ligação ou continuidade. Tal procedimento é importante para evitar equívocos de tratar esses grupos étnicos como isolados, sem relação histórica e cultural com seus parentes linguísticos. Essas lacunas são evidentes na bibliografia histórica a respeito dos Terena, no qual em sua maioria são apresentados como pertencentes a uma etnia que migrou do Chaco paraguaio para o território brasileiro, assim no período colonial os ancestrais dos atuais Terena foram retratados em diversas fontes textuais produzidas por viajantes, cronistas e missionários que adentravam nas terras que hoje constituem o pantanal sul-mato-grossense, onde encontra-se o território de ocupação tradicional desse grupo (PEREIRA, 2009).

Os Terena viviam na extensão do rio Miranda e seus afluentes antes da guerra do Paraguai, a partir da análise das correspondências de Frei Mariano de Bagnaia com seus superiores. Nesse período, havia entrado em vigor o Regimento das Missões (1845) e a Lei de Terras (1850). Logo após a chegada de Bagnaia (missionário da ordem dos capuchinhos italianos) à Freguezia de Miranda, em 1849, iniciou-se o trabalho da missão junto aos regionais. Em 1860, Frei Bagnaia funda o primeiro aldeamento Terena dedicado a São Francisco de Assis [...]. Na década de 1960, Cardoso de Oliveira (1968) elaborou um quadro geral da consolidação de determinadas aldeias de regiões tradicionalmente ocupadas pelos Terena, que remontam ao período das migrações da região chaquenha, como as presentes nos

municípios de Miranda (Cachoeirinha, Lalima e depois as novas, fundadas pelos indígenas, tais como Passarinho, Moreira e União), Aquidauana (Banal, Ipegue, Limão Verde e Aldeinha) e Dois Irmãos do Buriti (Buriti). Existem outras nos municípios de Nioaque (Brejão), Sidrolândia (Buritizinho e Tereré), Rochedo (Água Limpa) e Dourados (Jaguapirú e Bororó). Em Dourados, os Terena convivem com as etnias guarani falantes kaiowa e ñandeva. (MOURA; ACÇOLINI, 2015, p. 250).

Os ancestrais da atual população Terena se radicaram no território do atual estado de Mato Grosso do Sul desde pelo menos a segunda metade do século XVIII, conforme registram inúmeras fontes históricas (BITTENCOURT; LADEIRA 2000) e (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1976). E assim, como outros grupos étnicos os Terena também possuem uma narrativa mítica sobre a origem de seu povo, e essa narrativa é passada de geração em geração.

O mito sobre como os Terena foram criados pode ser contado de diversas maneiras, e essas diferenças de narrativas ocorrem devido ao momento e a situação vivida pelo grupo que possui o momento da fala. Para os *purutuya* (não indígenas) a narrativa de sua criança também altera conforme quem conta e quem escreve. Segundo a narrativa de anciões Terena a criação de seu povo aconteceu assim:

Havia um homem chamado Oreka Yuuakae. Este homem ninguém sabia da sua origem não tinha pai e nem mãe era um homem que não era conhecido de ninguém. Ele andava caminhando no mundo. Andando num caminho, ouviu grito de passarinho olhando com medo para o chão. Este passarinho era o bem-te-vi. Este homem por curiosidade começou chegar perto e viu um feixe de capim, e embaixo era um buraco e nele havia uma multidão; eram os povos Terena. Estes homens não se comunicavam e ficaram trêmulos. Aí Oreka Yuuakae segurando em suas mãos tirou eles todos do buraco. Oreka Yuuakae preocupado queria comunicar-se com eles e ele não conseguia. Pensando, ele resolveu convocar vários animais para tentar fazer essas pessoas falarem e ele não conseguia. Finalmente ele convidou o sapo para fazer apresentação na sua frente, o sapo teve sucesso, pois todos esses povos deram gargalhadas a partir daí eles começaram a se comunicar e falaram para Oreka Yuuakae que estavam com muito frio. (BITTENCOURT, 2000, p. 22).

O antropólogo Herbert Bladus após realizar diversas pesquisas com os Terena no estado de São Paulo, em 1947, transcreve o mito da seguinte maneira:

Antigamente não havia gente. Bem-te-vi uítuka descobriu onde havia gente, embaixo do brejo. Bem-te-vi marcou o lugar os Orekajuvakói que eram dois homens tiraram a gente do buraco. Antigamente Orekajuvakói era um só e quando moço sua mãe ficou brava, pois Orekajuvakói não queria ir junto com ela à roça, foi a roça e tirou a foice e cortou com ela Orekajuvakói em dois pedaços. O pedaço na cintura para cima ficou gente e a outra metade também. Antes de tirar a gente do buraco Orekajuvakói mandaram tirar fogo iukú pensaram quem ia tirar fogo. Foi o tico-tico xavokóg. Ele foi e não

achou fogo. Depois foi o coelho Kanóu e tomou o fogo dos seus donos Tokeóre. O Konóu chegou onde estava os Orekajuvakói e foram fazendo grande fogueira, a gente levantou o braço e Orekajuvakói tirou do buraco. Toda gente era nu e tinha frio e Orekajuvakói chamou a gente para ficar perto do fogo. Era gente de toda raça Orekajuvakói sempre pensou em como fazer para ajudar esta gente. Mandaram entrar em fileira um atrás do outro, Orekajuvakói chamou o lobinho okué para fazer rir a gente, lobinho fez macacada e mordeu o próprio rabo, mas não conseguiu fazer rim Orekajuvakói chamou o sapinho aquele vermelho Kolalôke este andou como sempre anda e a gente começou a dar risada. Sapinho passou ida e volta ao longo da fila três vezes, ai a gente começou a falar e dar risada. Orekajuvakói ouviram que cada um falava diferente do outro ei separou cada um de um lado. Eram gente de toda raça. Como o mundo era pequeno Orekajuvakói aumentou o mundo para o pessoal caber. Orekajuvakói deu uns carocinhos de feijão e milho e deu mandioca também e ensinou como se planta. Deu também semente de algodão e ensinou como tecer faixa, ensinou a fazer arco e flecha, ranchinho, roçar e plantar (relato oral de Antônio Lulu Ka Liketé traduzido para o português por Ladislau Hahóoti). (BITTENCOURT, 2000, p. 23).

Sendo assim, quando se trata da análise mitológica relacionada a origem de um povo segundo Lévi-Strauss (1964) é o momento que nos faz retornar ao momento de origem, em que há interpenetração dos seres, sendo o início da desumanização dos outros seres viventes.

De acordo com Viveiros de Castro (2008, p. 355): “[...] o mito fala de um estado do ser onde os corpos e os nomes, as almas e as ações, o eu e o outro se interpenetram, mergulhados em um mesmo meio pré-subjetivo. Meio cujo fim, justamente a mitologia se propõe a contar.” Os mitos nos mostram como artefatos, modos de ser e falar considerados da natureza são na verdade culturais para outras espécies. Lévi-Strauss (1964) afirma que a mitologia é algo estático, onde podemos encontrar os mesmos elementos mitológicos combinados de várias maneiras apresentadas em um sistema fechado, se contrapondo a história que evidentemente compõem um sistema aberto, para várias explicações.

## **2.2 Os processos de territorialização para o povo Terena no sul de Mato Grosso**

Ao que tudo indica, o termo Terena surge a partir de um contexto colonial, em que servia para designar uma população de vários subgrupos ou etnias Aruák, registrados também como Etelenoe, Layana e Equiniano, sendo que estes passaram a conviver em espaços destinados a ocupação indígena, como, por exemplo, as reservas, ou onde a sua presença era tolerada. Durante muito tempo estes subgrupos viviam em aldeias autônomas.

Após a Guerra entre Paraguai e Tríplice Aliança esse cenário se modificou radicalmente, e iniciou o período marcado pela chegada das frentes coloniais, é neste momento que a população indígena na região passou por um processo de desterritorialização e reterritorialização, compondo uma população quase que unificada reconhecida apenas como Terena.

[...] a denominação Terena funciona como uma categoria englobante para diversos subgrupos ou etnias aparentadas linguística e culturalmente, embora em Buriti muitos indivíduos ainda identifiquem o subgrupo ao qual pertencem. (PEREIRA, 2009, p. 29).

A população Terena tem como território de ocupação tradicional o pantanal sul-mato-grossense, tudo indica que este grupo étnico já estavam radicados há muitos anos no local, pois se encontravam plenamente ambientados na região e possuíam um grande número de aldeias (PEREIRA, 2009). É a partir do século XVIII<sup>14</sup> que começam a formar a atual população Terena, pois estes cruzam o rio Paraguai em direção aos locais que se encontram atualmente.

Quando fazemos uma análise etnográfica a respeito da importância do território para os povos indígenas, pensando especificamente na TI Buriti (como já mencionando anteriormente é o local de onde migraram algumas famílias para criar a Aldeia Tereré, espaço social focalizado na presente pesquisa); o território para as comunidades é algo fundamental é de extrema importância, não só física, mas também cultural, pois este se torna um espaço de reprodução cultural, econômica e social.

Cada povo possui momentos determinantes e representativos que irão de alguma forma determinar a estrutura e a dinâmica do grupo acarretando mudanças na vida de toda a comunidade, essas mudanças socioculturais e principalmente territoriais, quando analisar por meio da ótica dos povos indígenas percebe-se que esses acontecimentos estão diretamente envolvidos com os percalços históricos que este grupo vivenciou. A perda da terra marcada como “tempo de servidão” que ocorreu em 1864 a 1870 durante o período da Guerra, acarretou em conflitos que perduram, sendo que ainda nos nossos dias esses grupos lutam pela retomada de suas terras como é o caso da TI Buriti.

Alguns estudos realizados por arqueólogos e antropólogos atestam que os povos indígenas habitam o território do atual estado de Mato Grosso do Sul há pelo menos 11.500

---

<sup>14</sup> Com o processo de divisão do estado do Mato Grosso em duas unidades federativas, ocorreu a fundação do Mato Grosso do Sul. Esse processo ocorreu no dia 11 de outubro de 1977 com a sanção presidencial de Ernesto Geisel, então comandante da ditadura militar que governava o Brasil desde 1964. A divisão em questão só foi concretizada efetivamente em 1º de janeiro de 1979. (PENA, 2018).

anos (PEREIRA, 2009). Os grupos étnicos mais antigos viviam da pesca, coletas de alimentos e de caça. Sendo considerados originários de povos que vieram do Norte para o Sul do continente, guiando-se assim por meio da costa marítima e explorando os recursos fluviais.

Quando a colonização europeia começa a expandir o seu processo de “descoberta” no início do século XVI, nessas terras já havia diversos grupos étnicos cada qual com sua cultura e língua<sup>15</sup>, não sendo uma categoria homogênea de “índio” como ao longo do processo colonizador foi se propagando esse imaginário de um estilo único de ser índio.

### 2.3 Tempos Antigos: os Terena antes da Guerra entre Paraguai e Tríplice Aliança

Os Terena, etnia composta juntamente com os Echoaladi, Kinikinau e Laiana grande família que se autodenominam Xané de tronco linguístico Aruak, que residiam no Chaco<sup>16</sup>, essa região é composta de planícies e planaltos onde estão situados quatros países: Argentina, Brasil, Bolívia e Paraguai (SEIZER DA SILVA, 2016).

[...] os Terena viviam numa área entre a margem do rio Paraguai e o noroeste do Chaco numa planície de clima quente no verão e ameno no período de junho a agosto, podendo em algumas épocas ser inferior a 10° C. nesta época existiam vastas matas, rios e lagoas, permitindo os índios viverem da coleta, da caça e da pesca, ficando em estaque esta última como produto econômico. Aos homens cabiam as tarefas de caçar e pescar. A caça era coletiva e distribuída entre familiares e amigos. A pesca era realizada individualmente, sendo as atividades coletoras realizadas por ambos os sexos. Nesta coleta, além das frutas, ovos, mel e raízes utilizadas na alimentação, também, coletavam plantas para uso medicinal. (SEIZER DA SILVA, 2016, p. 108).

De acordo com Bittencourt e Ladeira (2000), o primeiro momento de mudança dinâmica dos Terena foi a saída do Êxiva, este período é marcado pelas migrações que ocorreram no decorrer do século XVIII. A região do Êxiva era próxima as minas de metais

<sup>15</sup> Segundo consta em vários trabalhos produzidos por antropólogos linguistas, povos indígenas de pelo menos quatro grandes famílias linguísticas povoaram o atual território brasileiro, cujos antepassados mais antigos eram originalmente oriundos de territórios situados na Ásia. Seriam elas: Caribe, Jê, Aruák e Tupi-Guarani. Os Terena, linguisticamente vinculados à família Aruák, são conhecidos como um povo proveniente das regiões do Chaco e Pantanal, chamadas na língua Terena de Êxiva, área que abrange parte dos atuais territórios da Bolívia, Argentina, Paraguai e Brasil. Segundo estudos de antropólogos sociais e arqueólogos, certas características da cultura dos povos Aruák, como a língua e práticas mortuárias, também encontram-se presentes na cultura de povos ligados a outras famílias linguísticas, estabelecidos fora do Chaco e do Pantanal, como na Venezuela e na Colômbia. A difusão de certos elementos culturais teria sido possível graças à grande mobilidade dos povos indígenas em tempos pré-coloniais (SCHUCH 1995; CARVALHO 1998).

<sup>16</sup> Chaco ou Chacu “**território de caça**” na língua Quetchua.

onde os colonizadores disputavam esse território, sendo muito comum disputas e guerras para se ter o domínio dessas terras. Os grupos étnicos (Terena, Echoaladi, Kinikinau e Laiana) que se envolveram ou foram envolvidos nessas disputas, com o objetivo de defender o seu povo e suas terras, tendo nesse período de guerras muitas aldeias destruídas.

Para os Terena o Êxiva seria um “território sagrado”, produtor das concepções cosmológicas seria o local no qual “[...] dele saímos, retornaremos no pós-morte, a fim de encontrar nossos ancestrais.” (SEIZER DA SILVA, 2016, p. 109). Os ancestrais do povo Terena viviam em trânsito na Bacia hidrográfica do Rio Paraná, atingindo os extremos oeste região (compreendida pela Bacia do Rio Paraguai e a Serra de Maracaju) no século XVIII devido aos acontecimentos agravados pela Guerra entre Paraguai e Tríplice Aliança (1864 a 1870).

Segundo Susnik (1978), os povos Terena possuíam aldeias populosas na região do Êxiva e relativamente estáveis; sendo elas divididas em ruas e quadras que também se estruturavam por meio das regras sociopolíticas de cada comunidade, contendo bairros cacicais. Os Terena ampliaram suas relações com a província de Xerez<sup>17</sup> ou Campos de Xerez na outra margem do rio Paraguai. Essas relações que a província mantinha com os Terena constituíam-se em visitas periódicas à base de trocas, as quais forma interrompidas com o avanço dos colonizadores na região.

Esse cenário mostrava algumas táticas de defesa do grupo, no qual dominavam as etnias mais fracas que a sua, assim como se aliavam àquelas com as quais poderiam realizar as trocas e se submetiam as mais fortes. Essa atitude permitia diferentes formas de relacionamento com os demais grupos indígenas e não indígenas, tanto na região do Chaco, como posteriormente no Brasil. Além disso, os Terena dispersavam-se pela região na tentativa de manter as suas terras que já estavam sendo ocupadas pelos colonizadores, onde também pudessem estabelecer suas relações com os demais grupos indígenas.

Os Terena passaram a estabelecer novas relações com as autoridades paraguaias, os quais consistiam em um pedido de conquistas de terras na margem oriental do rio Paraguai, também a proteção das referidas autoridades, para haver um contato mais ameno e que o grupo conseguisse vantagens nessas relações com os colonizadores, torna-se necessário

<sup>17</sup> Atual território sul-mato-grossense, abrangendo especificamente a região que na toponímia colonial foi denominada “Campos de Xerez”, a qual abrangia uma extensa área situada entre os rios Taquari e Apa, limitando-se a Oeste pelo rio Paraguai e a Leste pela Serra de Maracajú. Sobre os “Campos de Xerez”, instalou-se a Província Jesuítica do Itatim. A destruição dessa província ocorreu em 1648, logo após o desaparecimento da cidade colonial espanhola Santiago de Xerez, em 1632, devido às sucessivas investidas dos bandeirantes paulistas na primeira metade do século XVII, sobretudo a da grande bandeira comandada por Raposo Tavares, em 1648, para o que muito contribuíram as desavenças entre jesuítas e colonos xerezanos, que disputavam a exploração da mão-de-obra indígena local. (NOVAES; GOMES, 2010, p. 58).

conhecer o “outro” e isso só aconteceria a partir do momento que houvesse uma interação com os códigos culturais dos portugueses: “[...] um dos mecanismos ao solicitar catequese demonstra seria para demonstrar a compreensão dos códigos da sociedade colonial tornando-se uma tática para obter vantagens do colonizador.” (VARGAS, 2011, p. 57). No entanto, essa tática de estreitar as relações de “amizade” entre eles e as autoridades paraguaias não foram efetivadas para que se conseguisse permanecer naqueles territórios.

Após o processo de conquista e colonização ibérica e luso-brasileira dessas terras, a partir do século XVI, muitos grupos indígenas tiveram sua população dizimadas e uma perda significativa de seu território.

Dessa maneira, neste período inicia-se a penetração ibérica majoritariamente espanhola, em terras chaquenas e pantaneiras a procura de metais preciosos como ouro e prata, essas expedições ficaram marcadas por guerras contra as comunidades indígenas que se encontravam no local e propagando doenças entre eles, resultando assim um verdadeiro genocídio e etnocídio<sup>18</sup> contra comunidades originárias. (ALCÂNTARA OLIVEIRA, 2013, p. 25)

Após aumentar cada vez mais a exploração e a violência entre colonizadores e os Terena, o grupo viu a necessidade de deslocamento, onde os principais fatores que colaboraram para essa movimentação foram: a) a busca de terras propícias ao plantio dada pelas características agrícolas desses povos e a falta de fertilidade de grande parte das terras chaquenas e pantaneiras; b) a relação de troca de objetos.

[...] tratava-se de dar continuidade a uma antiga prática, do velho costume de estabelecer relações através das trocas que passou a incluir os europeu O ponto de vista dos Chané-Guaná insinua-se nas primeiras descrições realizadas pelos europeus que dão a conhecer as manifestações daquele grupo, traduzidas na hospitalidade e na percepção de que esses “outros” e seus pertences tinham um valor positivo, de trocas, que os levaram ao oferecimento dos seus préstimos, que deveriam ser devidamente retribuídos. Nessas condições se dispunham e servir e a oferecer seus produtos. A conduta receptiva dos Guaná ao evento da chegada dos europeus mostra a expectativa de povos que já estavam habituados ao intercâmbio com outros grupos indígenas e que tinham interesse por novas possibilidades de trocas e pela ampliação de relações, que poderiam ser convertidas em alianças proveitosas, como fonte de bens e de conhecimento, capazes de concorrer para a sua sobrevivência, ou aumento de prestígio dos seus líderes. (CASTRO, 2011, p. 07).

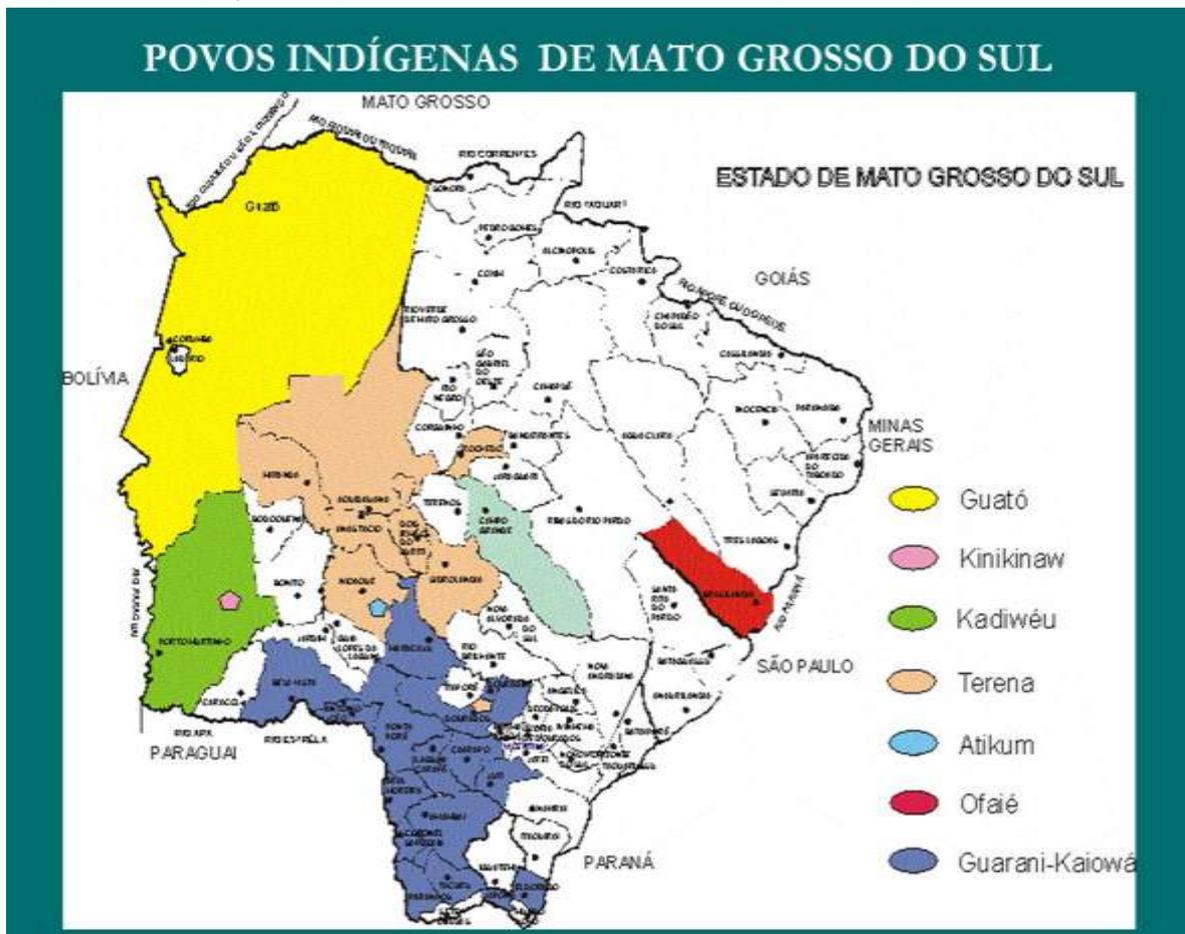
---

<sup>18</sup> Quando mencionamos o ato de destruir, ou seja, de exterminar por meio de assassinatos em massa um determinado grupo de seres humanos ou etnia é denominado assim de Genocídio. Já quando mencionamos o ato de destruir traços remanescentes de uma cultura, tanto material (obras artísticas que possuem representações culturais), ou imaterial como a língua ou até mesmo a crença religiosa de um determinado grupo ou etnia chama-se Etnocídio. O etnocídio não necessariamente é algo que foi planejado, mas ele pode ocorrer pensando na questão indígena, a partir do momento que ocorre um processo de aculturação, onde os não indígenas impõem seu domínio perante as etnias indígenas a fim de enfraquecer seus costumes e crenças tradicionais.

Os Terena ou Guaná como menciona Castro (2011) são grupos indígenas que optam por estarem perto de grande contingente populacionais e são marcados pelas trocas de bens de consumo (escambo) quando iniciaram com grupos indígenas diferentes e posteriormente com não indígenas, havendo uma troca não só de materiais, mas também apropriações de elementos culturais de outros grupos, onde se atravessam as fronteiras étnicas nas relações com os outros.

Ao se sentirem acudados diante das invasões espanholas que colocavam barreiras em suas locomoções pelo Chaco e Pantanal, assim com todos esses problemas fronteiriços de mobilidade impostas pelos colonizadores, as comunidades começaram a se deslocar na região ao longo do período colonial, se estabelecendo no sul de Mato Grosso.

**Mapa 2 - A ocupação Indígena atual em Mato Grosso do Sul por município**



Fonte: SESAI, 2010.

O Mapa 2 nos mostra quais os grupos étnicos que estão na região do Mato Grosso do Sul, e como podemos observar com a saída do povo Guaná da região do Êxiva por meio do

rio Paraguai, esse grupo passou a ocupar a região do pantanal sul-mato-grossense, tornando aquele espaço seu mais novo território.

Os Terena estiveram assim entre os primeiros povos indígenas a ocuparem a região do atual município de Miranda. A ocupação pelos portugueses começa em 1710 logo após a descoberta de ouro na região de Cuiabá. Preocupados em defender seu território de possíveis invasões espanhola os portugueses construíram fortificação militares: Forte Coimbra (1775) e o Presídio de Miranda (1778), para que isso fosse possível tornou-se necessário o apoio dos povos indígenas que se encontravam na redondeza.

No laudo antropológico feito por Jorge Eremites de Oliveira e Levi Marques Pereira, publicado como livro com o título “Os Terena do Buriti” (2007), demonstra que o povo Terena possui uma história de contato com a sociedade não indígena desde pelo menos o século XVIII. Para dominar essa região os *purutuyé*<sup>19</sup> precisavam aliar-se, pois era importante ter gente para garantir a posse da terra, além da possibilidade de mão-de-obra barata. Sendo este período todo marcado como “tempos antigos”, que seria o momento antes de iniciar a guerra, onde os Guaná que como já dito são os ancestrais dos atuais Terena, possuíam seus territórios e mantinham uma relação “amistosa” com os *purutuyé* algo que se modificaria com o passar dos anos e se agravaria durante a guerra, tomando proporções mais drásticas com a perda do território ao final da guerra entre o Paraguai e a Tríplice Aliança.

## 2.4 Período de Guerra e os contornos do território Terena

O segundo momento da história dos Terena é marcado pelo período da Guerra entre Paraguai e Tríplice Aliança (Brasil, Argentina e Uruguai). A guerra entre Paraguai e Tríplice Aliança (1864-1870), recebe no Brasil o nome de Guerra do Paraguai, e no Paraguai é denominada Grande Guerra, apontada como uma das batalhas mais sangrentas que ocorreu nas américas, sendo um divisor na história da América, não só para os países participantes da guerra como também para muitos povos indígenas que se viram “obrigados” a participar do conflito em troca de favores prometidos pelo governo (EREMITES DE OLIVEIRA; PEREIRA, 2007).

---

<sup>19</sup> Significa: “os brancos” ou “não indígena”, como se diz na língua Terena.

Apesar da importância do evento, existem poucos estudos apurados a respeito da participação indígena nessa luta armada, sobretudo no que se refere aos contatos e mudanças socioculturais que a partir dele se processaram nos grupos étnicos direta ou indiretamente envolvidos na guerra. Sabe-se, todavia, que muitos indígenas atuaram diretamente no conflito. Do lado paraguaio, por exemplo, os Payaguá e outros grupos foram somados às tropas de Solano Lopes; do lado brasileiro, por sua vez, os Guató, Kadiwéu, Terena e outros grupos apoiaram o exército imperial na luta contra as tropas invasoras no sul da antiga província de Mato Grosso. (EREMITES DE OLIVEIRA; PEREIRA, 2007, p. 01).

O povo Terena participou ativamente da Guerra entre os anos de 1864 a 1870, tendo como consequências dessa participação a destruição de suas aldeias e a dispersão de seu povo. Não sendo levado em consideração a importância que esse povo teve durante a guerra para o Exército brasileiro, pois desempenharam papéis de agricultores, guias e abrigaram não indígenas em suas aldeias. Dessa forma, “[...] eles mantinham a relação de cooperação com o Estado e com a sociedade envolvente.” (XIMENES, 2009, p. 12).

Assim essa situação vivenciada pelos Terena no decorrer desses acontecimentos históricos principalmente na Guerra entre Paraguai e Tríplice Aliança deixou profundas transformações em sua organização social, política e econômica, delimitando assim o povo Terena em dois momentos: antes e depois da Guerra.

A guerra do Paraguai (1864-1870) é um marco para a sociedade Terena, pois foi a partir do conflito que se intensificaram os contatos com a população brasileira. O envolvimento se deu de forma direta quando os paraguaios invadiram o Brasil e alguns Terena foram recrutados para a luta, juntamente com os soldados brasileiros. De forma indireta, praticamente todas as aldeias foram abandonadas e sua população se dispersou pela região à procura de refúgio. Na época da invasão da província de Mato Grosso, os Terena encontravam-se instalados em dez aldeamentos fixos e regulares próximos ao distrito de Miranda, sob os cuidados do missionário capuchinho Mariano de Bagnaia. (MOURA; ACÇOLINI, 2015, p. 250).

O momento mais significativo da vida dos Terena foi a Guerra do Paraguai (1864-1870). Esta guerra, na qual participaram muitos países - Brasil, Paraguai, Argentina e Uruguai envolveu também os escravos de origem africana e povos indígenas habitantes das regiões próximas ao rio Paraguai. Os Terena e Guaicuru aliaram-se aos brasileiros e lutaram para preservar seu território. (BITTENCOURT; LADEIRA, 2000, p. 26).

A Grande Guerra se iniciou com a invasão em 27 de dezembro de 1864, do Sul da Província de Mato Grosso pelo exército paraguaio, comandado por Francisco Solano López Carrillo, segundo presidente constitucional da República do Paraguai, seu objetivo era “[...] apossar de parte do território de seus vizinhos com o intuito de formar o ‘Grande Paraguai’ que teria acesso marítimo pelo Porto de Montevidéu. Dependendo assim da anexação das

terras uruguaias, parte do território argentino e as províncias brasileiras do Rio Grande do Sul e Mato Grosso.” (VARGAS, 2005, p.25).

Na primeira metade do século XIX, o Paraguai era o país que controlava uma boa parte da navegação do rio Paraguai, o objetivo do governo paraguaio era conquistar um território maior que ligasse até o oceano Atlântico. Em 1864, tropas comandadas por Solano Lopez invadiram o sul da província de Mato Grosso. A guerra se iniciou no fim de 1864, tendo a formação da Tríplice Aliança (Brasil, Argentina e Uruguai) contra o governo paraguaio.

As tropas brasileiras eram compostas em sua maioria por grupos que estavam sofrendo os impactos do processo colonial, como negros escravizados e povos indígenas que estavam estabelecidos no sul de Mato Grosso, como os Terena, Kadiwéu e Guató para combater as tropas de Solano López, sem os quais o desfecho e desdobramento desse combate poderiam ter sido outro. (EREMITES DE OLIVEIRA; PEREIRA, 2007, p.17).

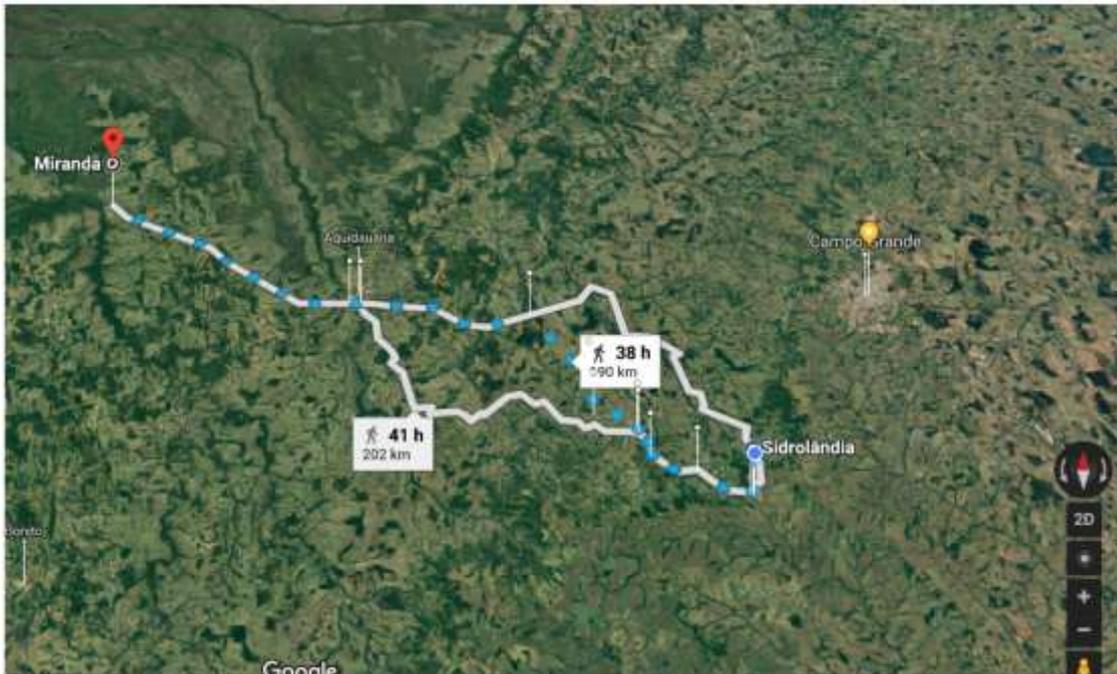
Se não fossem os nossos velhos, avós, o Mato Grosso, o Pantanal, não ia existir. Quando começou aquela briga entre o Duque de Caxias e o Solano Lopes, a Guerra do Paraguai, quem estava lá no meio do fogo, na guerra, eram os nossos avós, os nossos velhos, os Guaikuru, os Terena estavam lá e o Dom Pedro ele prometeu que quando a gente ganhasse a terra ele nos daria. Só que ele deu só para o Guaikuru e esqueceu o Terena, esqueceu do Kaiowá, os Guarani, não honrou o compromisso dele, por isso nós não temos terra, nós somos os índios sem-terra. (Marcos Terena, I Fórum Social Indígena do Pantanal, 2005). (SANT’ANA, 2010, p. 40)

Na época em que os Terena foram recrutados, havia 10 aldeias em Miranda, onde moravam cerca de 4.000 pessoas, segundo registros de Alfredo d’Escranoglle Taunay<sup>20</sup> (1940), sendo ele o principal cronista da guerra. Quando aumentou a presença das tropas paraguaias nesta região ocorreu uma retirada ou dispersão territorial de muitas famílias indígenas, principalmente porque grande parte dos homens das aldeias estavam nas tropas brasileiras, ficando na maioria dos casos mulheres e anciões. A principal rota de fuga foi em direção a serra de Maracajú, conforme mostra o Mapa 3.

---

<sup>20</sup> Alfredo de Taunay (pronuncia-se "Toné") foi um escritor e engenheiro que participou da Guerra entre o Paraguai e a Tríplice Aliança. Entre os escritos que ele deixou encontra-se a descrição de Miranda durante a Guerra e o livro contando da Retirada da Laguna. Pelo livro "Retirada da Laguna" sabemos que os Terena participaram como soldados na campanha da guerra junto com os demais soldados, sofrendo as calamidades da guerra. Taunay conta que no caminho para Nioaque, tentando proteger a vila de outro saque dos paraguaios, a coluna de soldados foi atacada pela epidemia da cólera que matou muitos soldados. (BITTENCOURT, 2000, p. 57).

**Mapa 3 – Rota de fuga dos Terena em direção a Serra de Maracajú**



**Fonte:** Disponível em: <<https://www.google.com.br/maps/dir/Sidrolândia,+MS/Miranda>>. Acesso em: 12 jun. 2018.

Para Taunay (1931, p. 14) “[...] dentro em breve nos morros se encontravam todos os dispersos da zona de Miranda. Em fins de 1865, ali se achavam em lugar seguro, onde o inimigo não se aventurava a aparecer.”. Essa região serrana funcionou para essas comunidades como um lugar de refúgio das perseguições das tropas paraguaias.

Em 1864 e 1866, alguns remanescentes Terena que permaneceram na região de Miranda, impuseram resistência armada contra as tropas invasoras utilizando de armamentos que o exército brasileiro havia abandonado no local devido à rápida fuga que fizeram diante das invasões das tropas inimigas. Neste momento os índios Terena foram incorporados à Guarda Nacional, de acordo com os registros de Taunay eles compunham 216 pessoas, sendo um deles escolhido para ser o líder do grupo.

A contribuição desses índios estava além de sua presença física: eram eles também os responsáveis pelas informações que chegavam até o exército brasileiro. Sua habilidade em reconhecer localidades e de espionar foi preciosa para o sucesso desse exército contra os paraguaios. Com tudo os índios não eram armados e não tinham adquirido o direito de possuírem armas como os demais soldados brasileiros. Não concordando com esta situação passaram a reivindicar armas as autoridades, o que não estava nos planos destas, uma vez que havia um certo temor em conceder armas aos indígenas, com receio de que se rebelassem contra eles. (VARGAS, 2005, p. 03).

Toda essa disposição dos Terena em servir a Guarda Nacional, estava relacionado com o fato do grupo querer resolver a respeito das ameaças que estavam sofrendo por parte dos fazendeiros que cada vez mais estavam entrando em seus territórios, querendo assim uma aliança com o governo para que resolvessem tal questão.

Apesar da intensa participação dos Terena em favor das forças imperiais e na defesa de suas terras o governo do Império não reconheceria estes esforços, não consignando um palmo sequer de terras para os Terena como o faria, em 1880, para os Kadiwéu na concessão de pouco mais de 500 mil hectares de terras na região do Nabileque/Bodoquena.

O Tratado da Tríplice Aliança, acordado entre os países: Brasil, Uruguai e Argentina, previa a defesa de seus interesses contra as investidas expansionistas do Paraguai. Quando a guerra chegou ao fim em 1870, houve um efeito negativo para ambos os lados, no entanto, a maior perda foi para os Povos Indígenas do Sul da província de Mato Grosso que até os dias atuais não recuperaram seus territórios.

A eclosão da guerra afetou bruscamente a população Terena, pois um dos locais de conflito atingiu diretamente seu território, momento este que ficou conhecido como “tempos de servidão”, marcando o final da Guerra e o processo de reorganização do espaço territorial indígena. O final da guerra “[...] representou para as sociedades indígenas Terena o começo de uma batalha pela sua sobrevivência, pois além de muitos indígenas terem sido dizimados, muitos outros ficaram doentes”. (VARGAS, 2005, p.53).

Com o fim da Guerra, diversas mudanças aconteceram para a população Terena principalmente no que se refere ao território, diversas mudanças aconteceram e essas transformações afetariam suas vidas de maneira brusca, pois significou a perda de grande parte de seu território que passou a ser disputada pelos proprietários de terras não indígenas com o objetivo de espalhar o agronegócio nessa região.

## **2.5 Do pós-guerra à contemporaneidade: o modo de ser Terena**

Ao término da guerra, os indígenas do atual estado de Mato Grosso do Sul, ao voltarem para suas antigas aldeias onde residiam anterior a “desterritorialização”, encontraram um cenário modificado, suas terras haviam sido ocupadas, invadidas, desconsiderando o papel dos desses povos na manutenção do território e mãos do governo brasileiro.

O pós-guerra é a época em que se inicia a reorganização do espaço territorial na zona do conflito, com a regularização fundiária em prol dos novos ocupantes. Este grande empreendimento de reordenação territorial e consolidação da fronteira só foi possível graças à “liberação” das terras indígenas e o uso compulsório da sua mão-de-obra. E os Terena contemporâneos conhecem esse período – que para eles se estenderia do pós-guerra imediato à criação das reservas como o tempo da servidão. (AZANHA, 2004, p. 79).

De acordo com Bittencourt e Ladeira (2000), um dos elementos marcantes neste segundo momento pós-guerra foi a delimitação das quatro primeiras reservas Terena nos anos de 1904 e 1905 sendo estas: Cachoerinha, Lalima, Bananal e Ipegue, nos municípios de Miranda e Aquidauana. Um fator importante foi à implementação por parte do governo do processo de ocupação da política integracionista dos indígenas<sup>21</sup>, pois estes eram considerados arredios ou não “civilizados”, transformando-os assim em pequenos produtores rurais.

Nesta dispersão, os indígenas tiveram que trabalhar nas fazendas constituídas por meio do incentivo de ocupação territorial do governo brasileiro para garantir e cuidar o território fronteiriço, onde grandes partes de terras se tornaram campos para a pecuária extensiva e para os Terena lhes restou a “doação” de “reservas” no meio das fazendas para que pudessem sobreviver (SEIZER DA SILVA, 2016). Essa atitude proporcionava resolver dois problemas: “[...] entregar as terras para a elite fundiária em formação e ainda concentrar a mão-de-obra indígena nos aldeamentos para o trabalho nas novas propriedades.” (XIMENES, 2009, p. 11).

Os indígenas só perceberam a perda de território depois que as fazendas foram cercadas por seus proprietários, o que os impediu de transitar para caçar, pescar, coletar e se banhar nas vazantes e córregos. No caso específico, estamos destacando o exemplo da Terra Indígena Taunay/Ipegue. O mesmo foi dito à antropóloga pelo ex-cacique Evandir da Silva. Sua família e os demais Terena só perceberam o confinamento quando a viúva do fazendeiro Antônio Bueno (uma índia Terena) vendeu a fazenda Pokoó. Foram várias as perdas culturais, cosmológicas, sociais e religiosas produzidas pelo impedimento da mobilidade Terena. (MOURA, ACÇOLINI, 2015, p. 258).

O termo índio durante muito tempo foi associado a uma ideia de reserva ou de aldeia (no sentido genérico), e essa ideia de reserva foi fortemente apropriada pelo governo brasileiro no período do pós-guerra para lançar uma política contra o Paraguai como pontua Cardoso de Oliveira (1968, p. 39-40) ao descrever a criação das reservas em território Terena

---

<sup>21</sup> Em 1910 e 1920 foram requeridas ao Estado do Mato Grosso pelo extinto Serviço de Proteção ao Índio (SPI), as reservas Pilad de Rebuá, onde estão localizadas as aldeias de Passarinho e Moreira, no município de Miranda, já a área Limão Verde, município de Aquidauana, Aldeinha, na periferia de Anastácio, Buriti em Sidrolândia e Dois Irmãos do Buriti, Tereré dentro da cidade de Sidrolândia e Brejão no município de Nioaque.

e as suas finalidades, quais sejam: a) a defesa do território tradicional que neste período foi reduzido, sendo ocupada por ex-combatentes; b) alienação de sua política indígena, pois nessas reservas as vontades do Estado tornam-se mais presente.

A aproximação dos Terena com os não indígenas que ocorreu a muito mais tempo do que outros grupos étnicos da região, fez com que durante algum tempo fossem considerados “aculturados” ou “pouco indígenas”, como pontua Roberto Cardoso de Oliveira em sua obra: *Do índio ao Bugre*:

Índios assim tão pouco indígenas fogem ao interesse do etnólogo clássico, interessado precisamente naqueles grupos intocados que melhor conservavam as singularidades da cultura tradicional. São, por isso mesmo muito raros os estudos que os focalizam. Todavia, eles oferecem um interesse científico igual, senão maior que as tribos isoladas, porque somente seu estudo nos poderá levar a uma compreensão melhor do processo pelo qual resistem, como no caso dos Terena, a fundirem-se na população regional. (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1976, p. 13).

O trecho acima da obra de Roberto Cardoso de Oliveira (1976), nos apresenta as primeiras discussões sobre os impactos culturais sofridos pelos Terena, que “[...] foram vistos como um caso exemplar para os estudos de aculturação pela condição particular que ocupavam em face a sociedade nacional.” (FERREIRA, 2002, p. 51). Isso se dava pelo fato de acreditarem que quanto mais contato esse grupo tivesse com os não indígenas mais eles iriam “perdendo” traços de sua cultura, iriam “perdendo” sua identidade, seu jeito de ser índio, iriam se integrando a sociedade nacional. Evidentemente essa percepção calcada em etnocentrismos não se concretiza por não considerar um princípio antropológico básico quando o tema é culturas humanas: elas são mutáveis, se adaptam e o tempo todo estão em processo de transformação, sem que isso faça com que o grupo perca as suas referências.

Como afirma Lévi-Strauss em sua obra *Raça e História* (1976) existe nas culturas humanas um duplo movimento que dá a cada uma suas características próprias. O primeiro movimento apresenta uma tendência à permanência, ao apego às tradições e aos usos e costumes da maneira como eram realizados pelos antepassados do grupo em questão; já o segundo movimento se caracteriza por uma tendência à transformação, à mudança e a aceitar novos costumes, usos e práticas advindos do contato com outros grupos. Nas palavras de Lévi-Strauss:

Operam simultaneamente, nas sociedades humanas, forças que atuam em direções opostas, umas tendendo para a manutenção e mesmo para a acentuação dos particularismos, outras agindo no sentido de convergência e da afinidade. (LÉVI-STRAUSS, 1976, p. 56)

O fato dos membros mais velhos das comunidades Terena já possuírem contato e conhecimento da língua portuguesa e das expressões culturais da população não indígena, dominando assim os módulos de interação e sabendo como se portar em eventuais encontros com os representantes das frentes pioneiras de ocupação, era muito comum ao longo da história esse grupo étnico ser confundido com camponeses pobres, surgindo neste momento o imaginário de bugre.

É assim que no antigo sul de Mato Grosso, hoje Mato Grosso do Sul, passa a operar a categoria de bugre, em substituição à de índio. Ela permite situar essa população em um status inferior ao índio, concebido como habitante originário “puro”, vivendo nas distantes matas amazônicas e portador de sua própria dignidade. Os bugres são pensados como populações já “desfigurada” pelo contato. Assim, a categoria bugre cumpre funções políticas importantes uma vez que no cenário multiétnico instituído na região, serve para designar a população originária do local, mas justifica a destituição dos direitos atribuídos ao cidadão brasileiro comum, inclusive do direito mais valorizado pelas frentes pioneiras de expansão agropecuária que é a posse da terra. (PEREIRA, 2009, p. 40).

O dicionário Aurélio traz que bugre é uma palavra que tem o sentido pejorativo de “indivíduo rude, inculto”. Este termo bugre foi pensado como uma categoria situada a meio termo entre o índio selvagem e o camponês pobre, no qual se combina um ser híbrido às características que o desqualificariam estes dois grupos de pessoa.

Durante esse momento de contato e de troca de conhecimentos, os Terena foram pejorativamente chamados de “bugres”, pois mantinham relações econômicas com a sociedade não indígena, sendo inseridos nos empregos mais subalternos (empregadas domésticas, peões de fazenda) e começaram a ser associados como índios que perderam sua identidade.

Este termo “bugre” é utilizado pela população não indígena, de acordo com Cardoso de Oliveira (1976, p. 127), “[...] para estigmatizar os índios da região.” Este preconceito e estigma enfrentado pelas comunidades indígenas está atrelado a aparência física, a língua criando um estereótipo da forma como “se é índio”, estas construções criadas no imaginário da população não indígena acaba se tornando uma barreira difícil de se romper e de reconstruir, sendo visível para os indígenas moradores de aldeias urbanas que mantem uma relação cotidiana com a sociedade nacional, como pontua Cardoso de Oliveira (1976), sendo o caso, por exemplo, da aldeia Tereré em Sidrolândia/MS.

Sendo assim, além dos fatores já mencionados, após o termino da guerra muitas pessoas ambiciosas migraram para a região, aumentando o fluxo migratório próximo das

aldeias Terena acarretando assim uma fragilização dos laços de parentesco provocando profundas alterações socioeconômicas, principalmente com relação à posse de terras.

O parentesco, entretanto, não é a mesma coisa que a família. Há uma diferenciação importante, O parentesco e a família tratam dos fatos básicos da vida: nascimento, acasalamento e morte. Mas a família é um grupo social concreto e o parentesco é uma abstração, é uma estrutura formal. Isto quer dizer que o estudo do parentesco e o estudo da família são coisas diferentes: o estudo da família é o estudo daquele grupo social concreto e **o estudo do parentesco é o estudo dessa estrutura formal, abstratamente constituída, que permeia esse grupo social concreto, mas que vai além dele.** (SARTI, 1992, p. 70, grifo nosso).

Tendo como objetivo de aliança as tropas brasileiras a garantia e manutenção de suas terras, o que os Terena encontraram foi algo completamente oposto, não sendo garantido o direito as suas terras (EREMITES DE OLIVEIRA; PEREIRA, 2007). Desde esse momento o viver dos Terena fora modificado, ficando cada vez mais rodeados de fazendas de gados, que destruíam suas plantações. As condições de vida dentro da aldeia também se tornaram precárias, fazendo com que vários homens Terena fossem procurar empregos nas fazendas ao redor, sendo explorados e, em alguns casos mais extremos, chegando em condições análogas ao trabalho escravo. Diante desse cenário torna-se mais fácil compreender a fala do cacique Armando Gabriel feita em 2003, ocasião em que ele afirmava: “[...] após a guerra os Terena receberam do governo imperial três botinas, sendo ‘duas no pé e uma na bunda’”, como ficou registrado no estudo de Eremites de Oliveira e Pereira (2007, p. 17).

No imaginário da maioria das pessoas é comum relacionar o indígena a uma imagem genérica apresentada no período colonial, porém essa ideia reforça os estereótipos enfrentados pelas comunidades indígenas ao longo dos tempos. Essa ideia pode dar a entender que existe uma categoria de “índio verdadeiro” e de índios que “perderam sua identidade” em razão da incorporação de empréstimos culturais e ressignificação de novos elementos. Por isso, torna-se necessário um olhar histórico para compreendermos que esses grupos são agentes de suas histórias, passíveis de mudanças e ressignificações identitárias.

Sendo assim, após analisarmos o processo histórico vivido pelos Terena até os dias atuais, podemos perceber que esse processo de perda de território, sem terras suficientes para produzir, tornou necessário a saída da aldeia e a ida para a cidade em busca de empregos e melhores condições de vida, remodelando um novo jeito de “ser Terena”.

A Guerra entre Paraguai e Tríplice Aliança marcou profundamente a história dos Terena como foi inicialmente discutido neste capítulo, um dos palcos do conflito foi justamente em território deste povo, que aliado dos brasileiros, sofreram a ataques e

represálias por parte das tropas paraguaias. É quase certo que todas as aldeias então existentes na região dos rios Miranda e Aquidauana desapareceram com seus habitantes buscando refúgio nas serras de Maracaju e Bodoquena.

Quando a Guerra chegou ao fim em 1870, os Terena começaram a voltar para suas antigas aldeias destruídas durante os combates. Muitas aldeias haviam sido completamente aniquiladas nunca mais foram reconstruídas ou recuperadas.

O antigo território das aldeias já era disputado por novos "proprietários", em geral, oficiais desmobilizados do exército brasileiro que lucraram com a guerra e permaneceriam na região. Os Terena haviam lutado na Guerra para garantirem os territórios que ocupavam, mas este direito não foi garantido pelo governo brasileiro e essa negação de direitos tem influências até os dias atuais<sup>22</sup>. As consequências da Guerra modificariam assim toda a dinâmica territorial dos Terena, os troncos famílias e suas parentelas se viram obrigados a se reorganizar em quanto grupo e estabelecer alianças com outros troncos familiares para que fosse possível constituir uma nova aldeia.

Os Terena estão organizados em forma de “troncos familiares” como pontua Pereira (2009), sendo este tronco não apenas composto pelo líder ainda vivo, mas também pelos seus antecedentes, sendo assim estes troncos são figuras que carregam consigo uma história, sendo parte de sua condição a capacidade de chamar os parentes para perto de si e se responsabilizarem pelos que estão ao seu redor.

Com isso, nota-se que estes elementos históricos apresentados neste capítulo foram eventos estruturantes para a composição de novos troncos familiares e consequentemente de novas aldeias, como é o caso da Tereré. O que podemos compreender é que a noção de tronco familiar pensada por Pereira (2009) se refere a um grupo de indivíduos unidos por relação de parentesco e amizade que residem próximo uns dos outros e partilham das mesmas atividades (estilo de vida) tendo a liderança de um indivíduo ou um casal de idosos. O diálogo com o conceito de troncos familiares será explicitado no segundo capítulo a fim de compreendermos a dinâmica de um tronco familiar com relação a ocupação de um território.

---

<sup>22</sup> Caso que ilustra a permanência desses conflitos pode ser observado na área da TI Buriti onde no dia 10 de maio de 2013 foi assassinado pela Polícia Federal - conforme demonstra laudo emitido no ano de 2016 pela Secretaria de Recursos Humanos da Presidência da República com cerca de 70 páginas – durante a retomada da área de ampliação considera indígena após a elaboração de estudos antropológicos da Funai.

### **3 OS TRONCOS FAMILIARES E OCUPAÇÃO DE TERRITÓRIO: A FORMAÇÃO DA ALDEIA TERERÉ- MUNICÍPIO DE SIDROLÂNDIA/MS**

Este capítulo busca apresentar como se deu a formação da Aldeia Tereré – Município de Sidrolândia/MS. Para a construção desta utilizo-me de informações produzidas durante o trabalho de campo, mas também referenciado por meio de fontes secundárias, em levantamentos realizados em acervos digitais de sites locais do município de Sidrolândia/MS, jornais impressos, que foram combinados com outras informações apresentados na dissertação de Mestrado em Educação (UCDB), do professor indígena Maioque Rodrigues Figueiredo, intitulada: “O protagonismo dos professores terena da Aldeia Tereré - terra buriti - Sidrolândia-MS: na construção do bem viver comunitário”. A referida dissertação é de importância para esta pesquisa, pois é a primeira produção acadêmica sobre a comunidade em estudo, bem como pelo fato do professor Maioque ser considerado uma liderança para os Terena e para as lutas que envolvem a educação escolar indígena da comunidade. Além disso, referencio na obra do antropólogo Levi Marques Pereira “Os Terena de Buriti: formas organizacionais, territorialização e representação da identidade étnica” (2009) como de suma importância para compreender elementos essenciais da organização social do grupo em questão.

#### **3.1. Fronteiras étnicas e a representação da identidade dos Terena na Tereré**

As comunidades indígenas no Brasil sofreram os maiores desafios identitários da história, e os Terena da Aldeia Tereré, grupo étnico no qual irei fazer a discussão, também sofreram e sofrem com esses desafios (de precisar “provar” a sua própria identidade) que se intensifica a partir do contato com as forças coloniais, tendo que enfrentar toda a desestruturação do seu modo de vida, sendo forçados a um processo de territorialização<sup>23</sup>

---

<sup>23</sup> “[...] a noção de territorialização é definida como um processo de reorganização social que implica: 1) a criação de uma nova unidade sociocultural mediante o estabelecimento de uma identidade étnica diferenciadora;

forçada pelo Estado Nacional que desapropria grande parte suas terras. Sua identidade transformou-se no modo como enfrentaram as contingências a qual foram submetidos.

A noção de etnia até meados do século XX, encontrava-se mesclada com as noções de povo, raça e nação. Sendo que cada povo correspondia uma raça, uma cultura, um grupo étnico e uma nação. Todo este esquema passou a ser questionado, ganhando assim novas reflexões. A temática da identidade étnica e da etnicidade vem sendo referido e pesquisado nas Ciências Sociais mais intensamente a partir de 1970, atrelado aos movimentos reivindicatórios qualificados em étnicos.

Barth (1998), é considerado um dos primeiros a revisar os paradigmas anteriores a respeito de identidade étnica, afirmando que:

Praticamente todo raciocínio antropológico baseia-se na premissa de que a variação cultural é descontínua que haveria agregação humana que, em essência, compartilham uma cultura comum e diferenças interligadas que distinguiram cada uma destas culturas, tomadas separadamente de todas as outras. (BARTH, 1998, p. 187).

Barth irá substituir esta concepção estática da identidade étnica por uma concepção dinâmica, que é sempre construída e transformada na interação de grupos sociais a partir de processos que estabelecem limites entre tais grupos, definindo os que os integram ou não. O autor, pressupõe o contato cultural e a mobilidade das pessoas e problematiza a emergência e persistência dos grupos étnicos sendo unidades identificáveis pela manutenção de suas fronteiras étnicas.

Quando pensamos a respeito da manutenção das fronteiras étnicas em um contexto de Aldeia urbana, como é o caso da Tereré, é importante que fique obvio que a aldeia enquanto espaço físico é um *locus* de produção de identidade, desenvolvendo formas de sociabilidade tidas como essencialmente terena. E além de haver uma fronteira geográfica, material, no caso do *locus* da pesquisa está fronteira é dada através de uma rua e cercas que delimitam o espaço territorial do que é TI e o que não é, mas o que irá realmente estruturar as relações, a forma de ser do grupo, modificações e ressignificações são as fronteiras étnicas, e segundo Barth (1998), evidenciam-se algumas características das fronteiras:

A primeira característica é a estabilidade das fronteiras étnicas pode ser variável. No decorrer do tempo, elas podem manter-se, acentuar-se, apagar-se ou desaparecer. Elas podem tornar-se mais flexíveis ou mais rígidas. – As fronteiras étnicas nunca são fixas, mas sim fluídas, moventes e permeáveis, sendo que a transposição pelos indivíduos não coloca em causa,

---

2) a constituição de mecanismos políticos especializados; 3) a redefinição do controle social sobre os recursos ambientais; 4) a reelaboração da cultura e da relação com o passado. ” (PACHECO DE OLIVEIRA, 1998, p. 55)

necessariamente a sua pertença social. – A manutenção das fronteiras entre os grupos étnicos não depende da permanência de sua cultura. Um grupo étnico pode modificar e reconstruir sua cultura sem perder sua identidade. Da mesma forma um grupo pode adotar as características culturais de um outro, e, contudo, continuar a ser percebido e a perceber-se como distinto. (MARKUS, 2006, p.27).

Esta identidade dos Terena da Aldeia Tereré, não desapareceu a partir do momento que houve o contato constante com os *purutuyé*, e não deixaram de ser Terena com a relação mais com a língua portuguesa e com o modo de vida da sociedade sidrolandense não indígena. De igual modo, a introdução a tradição religiosa pentecostal (religião muito presente nas aldeias Terena) foi um meio de reforçar a solidariedade interna, a partir de outras bases, ou seja, a força de uma fronteira étnica pode continuar constante através dos tempos.

Assim, todas essas relações, ou seja, essa rede dinâmica de relações sociais, histórica e espacialmente definida a partir, de suas fronteiras, é o que os Terena atribuem a ideia de Aldeia, sendo este o lugar ocupado por um ou mais troncos familiares. Estes troncos se apresentam como responsáveis pelas alianças que se estabelecem entre as parentelas, sendo esta forma de organização social, um “coeficiente ótimo de identidade” (PEREIRA, 2009, p. 44). Sendo estes troncos familiares importantes no processo de preservação e continuidade das dinâmicas culturais da Aldeia Tereré, pois são os membros das parentelas com maior prestígio que ocuparam os cargos de decisões dentro da comunidade, como será apresentado mais a diante. Havendo primeiramente a necessidade de contextualizar, o que são estes troncos e quem os compõem dentro dos limites espaciais da Aldeia Tereré.

### **3.2 Onde viviam nossos ancestrais: os troncos familiares que compõem a Aldeia Tereré**

Para se compreender o processo de formação da Aldeia Tereré é necessário observar elementos da estrutura político-social e da organização territorial deste grupo étnico, afim de analisarmos, na ótica da antropologia, os fatores que levaram as famílias de liderança a constituírem a Aldeia Tereré.

Os ancestrais da população Terena se radicaram nas terras do estado de Mato Grosso do Sul desde pelo menos a segunda metade do século XVIII, sendo pertencentes ao tronco linguístico Aruák, descendentes dos Guaná. A denominação Terena aplica-se hoje para todos os que se reconhecem e são reconhecidos como tal. (AZANHA, 2000).

Ao analisar os documentos históricos e publicações a respeito das aldeias da TI Buriti (não podemos tratar da Aldeia Tereré sem mencionar a TI Buriti, pois é a partir deste local que ocorre o fluxo das principais famílias para a formação da aldeia estudada), o que se pode observar são os relatos a respeito da organização social que estavam durante o período colonial distribuídos em três segmentos distintos: a) formado pelos núcleos que foram atraídos para os empreendimentos militares e missionários coloniais, quando origem as “grandes aldeias” b) formado pelas aldeias Guaná que eram aliadas aos Guaicurus<sup>24</sup>, mantendo uma relação de simbiose c) formado pelas aldeias menores que se mantiveram autônomas politicamente, se mantendo das interferências do Guaicurus e dos militares. (PEREIRA, 2009).

Essas três modalidades de assentamentos Terena (grandes aldeias radicadas com os empreendimentos colônias, aldeias em simbiose com os Guaicuru e aldeias independentes) não formavam segmentos estanques, pelo contrário sempre parece ter havido um grau variável de intercambio material e fluxo de pessoas

A circulação entre os terena das três modalidades de assentamentos era fundamental para que as aldeias que mantinham autonomia política e territorial tivessem acesso aos instrumentos metálicos que naquele momento já começavam a ser gradativamente incorporados como necessidades culturais das populações terena. (PEREIRA, 2009, p. 36).

Realizar a distinção entre estes três segmentos é importante, pois evidencia que os impactos gerados para os Terena pelas frentes de expansão colonial, ocorreu de diferentes maneiras e intensidade variáveis nessas três modalidades de assentamentos. A população que vivia nas grandes aldeias mantinha uma interação permanente com os representantes do sistema colonial (militares e missões religiosas), já a população das pequenas aldeias estabeleciam um contato “intermitente, residual e intermediada pelos seus patrícios que viviam nas grandes aldeias”. (PEREIRA, 2009, p. 36).

Como Levi Marques Pereira (2009) relata em sua obra, sempre houve uma intenção dos representantes coloniais em fixarem todos nos indígenas em um grande aldeamento, porém a população das pequenas aldeias nunca atendia, aceitando apenas se deslocar para as proximidades dos empreendimentos coloniais, a fim de manterem a dinâmica cultural do grupo, porém com o tempo ao aceitarem esse deslocamento o padrão de assentamento mantido até aquele momento começou a se modificar.

---

<sup>24</sup> Grupo étnico muitas vezes identificado aos ancestrais dos atuais Kadiwéu. (PEREIRA, 2009, p. 35).

[...] antes seu modo de assentamento era caracterizado por pequenas aldeias dispersas por um amplo território, embora dispostas entre si a distância que possibilitava uma série de intercâmbios matrimoniais, políticos e rituais, próprios as suas formas de sociabilidade. A opção era abandonar os sítios de origem e se mudarem para perto dos empreendimentos coloniais favorecendo o acesso aos bens industrializados e à proteção militar, mas implicava numa perda gradativa da autonomia política e na adoção de uma série de práticas culturais e formas organizacionais até então desconhecidas. (PEREIRA, 2009, p. 37).

Os troncos familiares<sup>25</sup> criam a Aldeia Tereré, Figueiredo, Gabriel e Alcântara, são oriundos das aldeias pequenas, como pontua o texto acima, mesmo as lideranças relutando para manterem as práticas culturais da população, estes passaram a adotar uma série de práticas culturais dos *purutuyé*, sendo algumas dessas práticas como, por exemplo, o acesso ao mercado de trabalho um dos elementos responsáveis pela vinda dessas famílias para formarem a Aldeia Tereré no município de Sidrolândia/MS. “O tronco tem que saber conversar, saber fazer a convivência boa, fazer agrado, aí o nome dele correndo longe e a turma [isto é, os parentes] vai chegando,...vão vendo aquela convivência boa e vão chegando.” (PEREIRA, 2009, p. 58).

Um tronco pode reunir apenas três famílias nucleares, no início de sua fundação, até dezenas de famílias, como é o caso dos “[...] troncos articulados por líderes de maior prestígio” (PEREIRA, 2009, p. 42). No caso dos Terena seus troncos estavam distribuídos pelas bacias do córrego Buriti, do Meio e Américo, com a expansão colonial e a perda do território, estes passaram a viver em um espaço de 2.090 hectares, onde radicaram seus troncos e recompuseram as redes de alianças, sendo essas redes de alianças o que os Terena denominam aldeias.

A Aldeia Tereré nasce dessa rede de aliança, dessa troca dinâmica de relações sociais entre os principais troncos familiares.

Do ponto de vista da arqueologia, a área ocupada por um ou mais troncos familiares, chamada de aldeia para os Terena, assim vista a partir de uma visãoêmica sobre sua forma de organização sócio-espacial, pode ser interpretada como uma unidade de ocupação, ou seja, o espaço ocupado por unidades familiares ligadas por laços de parentesco, alianças e reciprocidade. (EREMITES DE OLIVEIRA; PEREIRA, 2003, p. 26).

Para os Terena aldeia tem o sentido de uma rede dinâmica de relações sociais, históricas e espacialmente definidas dentro de um mesmo território, geralmente um lugar

---

<sup>25</sup> Em sua língua os Terena se costuma se referir ao tronco como *Kurú*, que tem o sentido de um agrupamento reunido em torno de uma pessoa – ou como aparece mais comum a partir dos dados etnográficos, de um casal-, que exerce a liderança do grupo, liderança essa que se expressa na capacidade de manter o grupo politicamente coeso. (PEREIRA, 2009, p. 38).

ocupado por um ou mais troncos familiares (PEREIRA, 2009). Assim, tanto os troncos familiares como as aldeias por estares envolvidas nesta dinâmica de relações sociais, apresenta-se como algo historicamente negociada pelos atores sociais que estão envolvidos nesta interação e essas relações irão moldar os caminhos, as relações políticas e as trocas que irão se estabelecer naquele determinado momento.

A formação da Aldeia Tereré se dá por meio dessas relações sociais, dessa troca, ou seja, das negociações entre os troncos familiares. A aldeia torna-se assim um centro de sociabilidade sempre focado no local de assentamento de suas lideranças.

O sentido parece estar no fato de uma aldeia ser concebida como um centro de sociabilidade, sempre focado no local de assentamento do líder do tronco que ocupa o papel de proeminência política dentro da rede que articula os vários troncos. Desse modo, é compreensível que cada tronco da aldeia fica no local de seu próprio assentamento. (PEREIRA, 2009, p. 46).

Durante o trabalho de campo, observei que esses três troncos familiares (Figueiredo, Gabriel e Alcântara) possuem muita força dentro da aldeia, isso se dá por ter ao longo dos anos ocorrido uma reunião de mais de um tronco, dando condições necessárias para a formação de uma rede de alianças matrimoniais, políticas e religiosas para dentro da comunidade, e inevitavelmente esta articulação implicou na “[...] distribuição desigual de posições de status e prestígio social, dando origem a estruturas de feição hierárquica.” (PEREIRA, 2009, p. 47). O que descrevemos ocorre na Tereré, pois os homens da família Figueiredo ocupam desde o processo de criação da aldeia até os dias atuais o cargo de cacique, gerando além de uma posição hierárquica diferente há também ascensão de sua parentela em relação a composição da estrutura social.

Tendo apresentado as concepções dos Terena a respeito de troncos familiares e em especial os principais troncos famílias da Aldeia Tereré, observo que adiante farei uma apresentação a respeito do município de Sidrolândia, local na qual a Aldeia Tereré está localizada e mostrarei como se deu essas dinâmicas sociais para compor a aldeia Tereré.

### **3.3 Constituição da Aldeia Tereré em Sidrolândia/MS**

Sidrolândia é município localizado na região centro norte de estado de Mato Grosso do Sul, possui 65 anos de emancipação e 76 anos de fundação. Esta fundação foi estabelecida

por Vicente de Brito que era tronco da família Brito e José Pereira Martins, onde fundaram suas fazendas na região em 1870 logo após a guerra entre Paraguai e Tríplice Aliança. Um dos filhos de Vicente de Brito, Porfírio fundou mais quatro fazendas na região. Uma de suas filhas Catarina de Abreu casou-se com Sidrônio Antunes de Andrade, que mais adiante daria início ao processo de loteamento de algumas fazendas, parte que compreende a área urbana do município. Desse modo, como as demais localidades da região, Sidrolândia surge inicialmente do desenvolvimento e da colonização do espaço rural.

Os primeiros desenvolvimentos da localidade atual do município se deram a partir da instalação da estação ferroviária do Anhanduí. Com a passagem da ferrovia Noroeste em 1944 começou o incentivo da chegada e do assentamento de famílias na localidade. No ano de 1948 foi decretada a Lei nº 207, que reconheceu a localidade como distrito. Em 11 de Dezembro de 1953, pela Lei Estadual nº 684, a localidade foi elevada à categoria de município, sendo desmembrada de Campo Grande/MS.<sup>26</sup>

**Mapa 4 – Localização geográfica do município de Sidrolândia/MS**



<sup>26</sup> Os dados contidos nos dois primeiros parágrafos desse subitem utilizaram como base informações contidas no *Diagnostico Municipal Sobre a Situação de Crianças e Adolescentes de Sidrolândia: Ciclo 2014* organizado por Prado (2014).

Fonte: Disponível em: <<https://www.mfrural.com.br>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

A representação do mapa acima trata da localização geográfica do município de Sidrolândia/MS dentro do território sul-mato-grossense. Sendo essa região marcada na literatura como um dos principais pontos onde estão localizadas as aldeias Terena do estado.

Esta região conhecida como “portal do pantanal” está cercada pela serra de Maracaju e com diversos rios aos redores (Aquidauana, Miranda e Vacaria). Como mostra os mapas que virão a seguir, sendo o Mapa 6 uma representação dos aspectos geográficos do município de Sidrolândia/MS, no qual apresenta as principais rodovias e ferrovias que cortam o município, rios e municípios limítrofes.

No decorrer dos últimos 20 anos o município de Sidrolândia praticamente mais que dobrou o tamanho de sua população (15.541 hab. em 1991; 23.483 hab. em 2000; 42.132 hab. em 2010 - IBGE), chegando no ano de 2014 com uma população estimada de aproximadamente 48 mil habitantes. Esse aumento da população torna-se ainda mais complexo se somado a algumas particularidades atuais da população do município que é explicada por Prado et al (2014) a partir de três pontos principais.

O primeiro ponto, demonstra que atualmente Sidrolândia/MS conta com uma população rural de 14.349 habitantes (IBGE, 2010), sendo registrado no município cerca de 24 assentamentos rurais, fato que aumentou muito o fluxo de pessoas que chegam até Sidrolândia em busca de um espaço no campo para se instalar com a família, fato que tem uma ligação direta com o segundo ponto explicativo do crescimento populacional que é relacionado com a proximidade da capital do estado (cerca de 60km), Campo Grande/MS, incentivando, assim, a instalação de indústrias de beneficiamento, principalmente confecção de roupas e frigoríficos que atraem para o município novos trabalhadores e suas famílias.

O último ponto se refere a um contexto singular de Sidrolândia/MS, qual seja, o interétnico. Atualmente o município conta com a presença de cinco aldeias indígenas, sendo duas em zona rural: Aldeia Córrego do Meio (529 hab., Funasa, 2014); Aldeia Lagoinha (252 hab., Funasa, 2014); Aldeia 10 de Maio (Sem dados populacionais precisos até o momento). E duas em meio ao espaço urbano, as Aldeias Tereré e Nova Tereré (864 hab., Funasa, 2014). (PRADO et al, 2014, p. 18)

Mesmo o município possuindo um número expressivo de aldeias indígenas as relações ainda são pouco harmônicas, havendo conflitos entre indígenas e não indígenas principalmente no que se refere a posse da terra.

Pode se nomear como ponto de tensão destes conflitos “A fazenda Buriti”, que está em área reivindicada pelos índios e em um processo que se arrasta há 13 anos. A Terra Indígena

Buriti foi reconhecida em 2010 pelo Ministério da Justiça como de posse permanente dos índios da etnia Terena. A Portaria nº 3079, de 27 de setembro 2010, através do Ministro de Estado da Justiça declarou que:

No uso de suas atribuições e tendo em vista o disposto no Decreto nº 1.796, de 24 de janeiro de 1996, combinado com o Decreto nº 1.775, de 8 de janeiro de 1996, e diante da proposta apresentada pela Fundação Nacional do Índio - FUNAI, objetivando a definição de limites da Terra Indígena BURITI, constante do processo FUNAI/BSB/0465/1993,

**CONSIDERANDO** que a Terra Indígena BURITI, localizada nos Municípios de Dois Irmãos do Buriti e Sidrolândia, Estado do Mato Grosso do Sul, ficou identificada nos termos do § 1º do art. 231 da Constituição Federal e inciso I do art. 17 da Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973, como sendo tradicionalmente ocupada pelo grupo indígena Terena;

**CONSIDERANDO** os termos do Despacho nº 75/PRES, de 2 de agosto de 2001, do Presidente da FUNAI, publicado no Diário Oficial da União de 9 de agosto de 2001 e Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul de 17 de agosto de 2001;

**CONSIDERANDO** a Informação nº 78/PGF/PFE-FUNAICAC/07 e o Memorando nº 1135/DAF/2007, julgando improcedente as contestações opostas à identificação e delimitação da terra indígena, resolve: Art. 1º **Fica declarada de posse permanente dos índios a Terra Indígena BURITI, com superfície aproximada de 17.200 há** (dezessete mil e duzentos hectares).

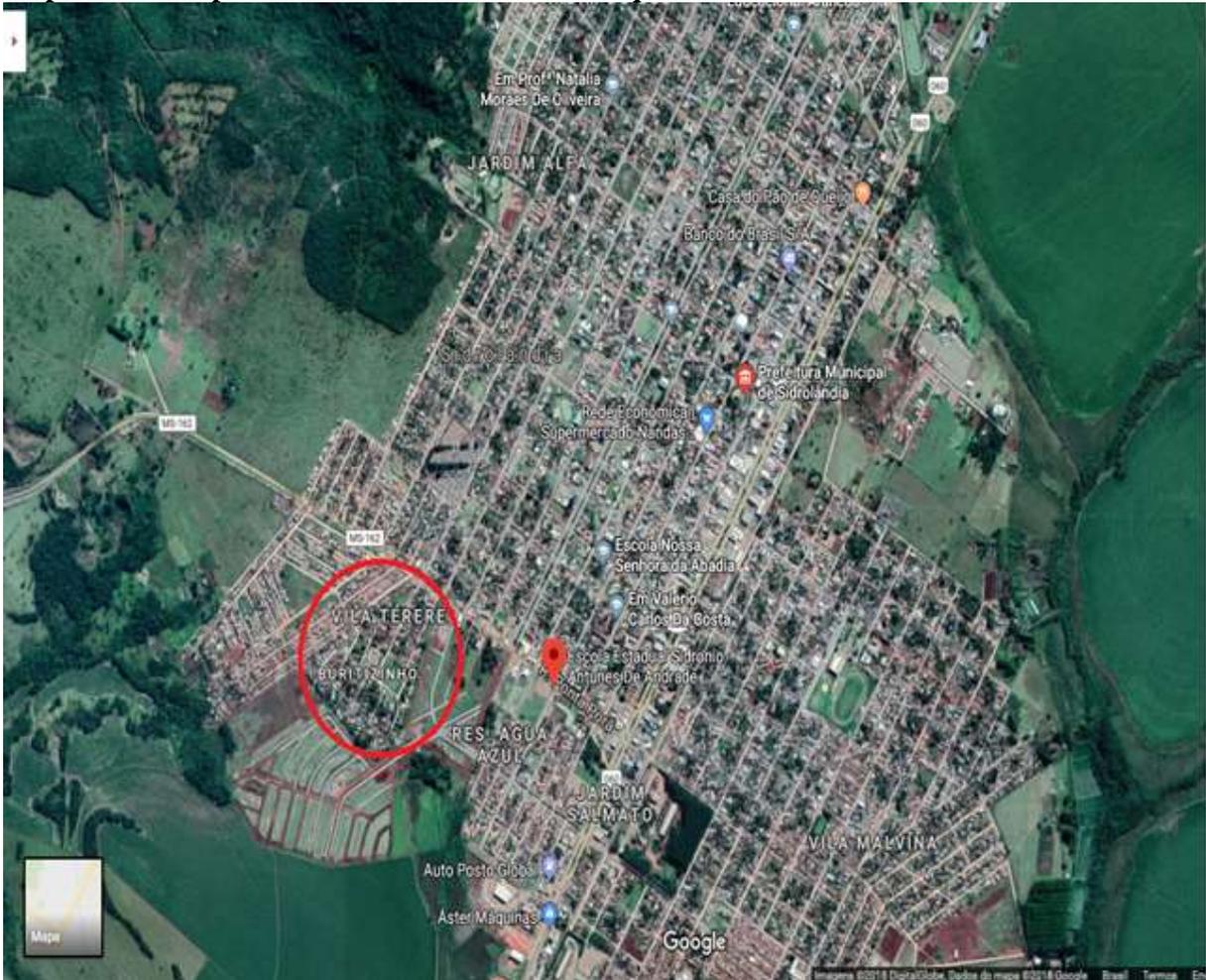
Esta área de 17,2 mil hectares que foi delimitada ao povo Terena, através desta portaria e publicada no Diário Oficial da União, houve então a retomada da terra, mas, até hoje a Presidência da República não fez a homologação da TI.

A seguir são apresentados três mapas, sendo o primeiro (Mapa 5) uma representação geográfica dos dois municípios onde a TI Buriti está localizado sendo eles Sidrolândia e Dois Irmãos do Buriti, este mapa foi extraído do livro “**Terra Indígena Buriti: perícia antropológica, arqueológica e histórica sobre uma terra Terena na Serra de Maracajú, Mato Grosso do Sul.**”, escrito por Jorge Eremites e Levi Marques Pereira.





**Mapa 7 - Município de Sidrolândia/MS com destaque na Aldeia Tereré**



Fonte: Disponível em: <<https://www.google.com.br/maps/dir/Sidrolândia>>. Acesso em: 01 ago. 2018.

O Mapa 7 foi produzido pela ferramenta do google maps e podemos perceber que até o presente momento a aldeia é citada como Buritizinho, o que aparece no mapa como Vila Tereré é um bairro limítrofe da aldeia sendo o bairro que dá acesso a entrada principal da Aldeia Tereré, não sendo a Nova Tereré um pedaço da aldeia, mas sim um bairro vizinho.

Ao discutir a história de ocupação da Aldeia Tereré foi muito comum ouvir durante o trabalho de campo, que o “ganho da terra” se deu através de João Batista Figueiredo em troca do trabalho prestado para Sidrônio Antunes de Andrade durante o período de loteamento de suas fazendas que se tornaria o bairro São Bento no município de Sidrolândia. Sendo João Batista Figueiredo liderança de um tronco familiar, essa participação na história da conquista da terra garantiu para o grupo da família Figueiredo um status político diferenciado e de destaque na Aldeia Tereré.

### 3.4 Histórico de ocupação, processo de regularização fundiária e localização geográfica da Aldeia Tereré

A Aldeia Tereré, como já citado anteriormente, foi criada em 1980, por meio da doação de uma porção de terra no tamanho de 10 hectares feita por Sidrônio Antunes de Andrade, considerado o fundador do município e o primeiro prefeito de Sidrolândia. Essas terras foram doadas ao terena João Batista Figueiredo, filho de Joaquim Loureiro Figueiredo, como forma de pagamento aos serviços prestados na época da fundação e emancipação do município de Sidrolândia. Como ficou reconhecido por seu trabalho e por ser uma liderança de um tronco familiar importante para a comunidade, João Batista Figueiredo foi escolhido o primeiro cacique da Aldeia Tereré a partir de 1980, quando a aldeia foi oficializada pela FUNAI como terra indígena e exerceu o seu primeiro mandato de cacique por um período de 18 anos consecutivos.

**Figura 1 - Liderança da Aldeia Tereré - Sr. João Batista Figueiredo**



Fonte: Disponível em: <<http://www.sidrolandianews.com.br>>. Acesso em: 19 ago. 2018

Nos trabalhos de caráter antropológico, a etnohistória<sup>27</sup> tem um papel fundamental para que possamos compreender as diversas interpretações e significados que os nativos dão para determinado fenômeno. A narrativa a respeito da formação da Aldeia Tereré é contada pelos anciões de diversas maneiras e dependendo da família que está contando a história, alguns anciões terão mais destaque que outros, pois é o olhar da sua parentela, do seu tronco familiar que será transmitido.

A história que é passada de geração a geração, é que a formação da Aldeia Tereré se iniciou por meio de algumas famílias Terena que moravam na aldeia Buriti, localizado na TI Buriti, daí se origina o nome inicial da Aldeia Tereré (Buritizinho). O motivo principal foi o que essas famílias pensavam em trazer seus filhos o mais próximo de Sidrolândia com a intenção de escolarização.

É possível dizer que os Terena têm a ideia de família atrelado a intensidade de interação, ou seja, o ideal é que o grupo conviva no dia-a-dia, morem próximos aos parentes consanguíneos ou aos parentes por afinidades. Quando não é possível morar próximo é preciso que pelo menos alguns parentes façam parte do círculo de pessoas que irão conviver no cotidiano, isso fez com que esses troncos familiares fundadores da Aldeia Tereré (que desempenham um papel de liderança) fizessem um esforço contínuo para conseguir juntar perto de si o seu grupo no novo local de moradia.

A pessoa considerada parente é aquela com a qual se possui um laço de consanguinidade ou afinidade recíproca identificável e reconhecido socialmente. Quando mais próximo esse laço, mais esse sentimento tenderá a estar presente. A intensidade da interação também desempenha papel determinante, pois o sentimento de parentesco pode arrefecer em relação a pessoas que vivem distantes e deixam de interagir com maior frequência. [...] a proximidade social interfere na intensidade do sentimento de pertencimento a um grupo de parentesco, pois a convivência e a cooperação são atributos necessários para esse tipo de reconhecimento. (PEREIRA, 2009, p. 48)

A partir dos dados obtidos durante o trabalho de campo junto aos meus interlocutores e também de outros trabalhos acadêmicos (OLIVEIRA, 2007) que citam esse momento inicial da Aldeia Tereré, é possível afirmar que as famílias que formaram inicialmente a Aldeia Tereré são: os Figueiredo, os Gonçalves e os Batista, vindos principalmente da Aldeia Buriti; da Aldeia Barreirinho vieram pessoas da família Rodrigues; da Aldeia Recanto os

---

<sup>27</sup> História indígena está ligada à ideia de *ethos*, ou seja, ao caráter sociocultural dos povos indígenas, e apresenta-se como um tipo de história *êmica*, aquela história que os próprios nativos americanos contam sobre si mesmos e sobre seus ancestrais. Esta visão *êmica* foi incorporada à ideia de etnohistória quando a tradição oral passou a ser considerada como uma importante fonte de pesquisa em muitos estudos realizados na América do Norte. (EREMITES DE OLIVEIRA, 2003).

descendentes da família Mamede. Conta-se também que há ainda famílias que são originárias das aldeias: Lagoinha, Córrego do Meio e Bananal (TI Taunay Ipegue), cujo os nomes são Gabriel, Custódio e Clementino.

[...] índios que formam a Aldeia Tereré são oriundos da Aldeia Buriti, de onde vieram os seus fundadores os descendentes da família Figueiredo, vieram os índios da família Gonçalves e família Batista; Aldeia Barreirinha de onde vieram os descendentes da família Rodrigues; Aldeia Recanto, de onde vieram os descendentes da família Mamede. Há ainda famílias originárias das Aldeias: Lagoinha, Córrego do Meio e Bananal. Há registros de famílias que moraram na aldeia, cujos nomes são: Gabriel, Custódio e Clementino. (OLIVEIRA, 2007, p. 34).

Esses grupos de parentes se articulam em torno de um liderança, que na maioria das vezes é, na realidade, constituído por casal de velhos que tenham vários filhos, onde o ancião é identificado como o tronco. Esse casal que ocupa uma posição estrutural de tronco, desempenha funções políticas e religiosas sendo preciso também reunir como atributo a estabilidade conjugal.

Na Tereré um dos casais tronco com mais visibilidade e ascensão social é Joao Batista Figueiredo e Flaviana Alcântara Figueiredo, que desde o início da formação da aldeia desempenham funções políticas e religiosas, sendo então homenageados na comunidade, tendo seus nomes prédios públicos da comunidade, a saber: João Batista Figueiredo tem seu nome homenageado do prédio da escola e Flaviana Alcântara Figueiredo na casa da cultural, como mostra a fotografia a seguir:

**Figura 2 - Casa da Cultura Flaviana Alcântara Figueiredo**



Fonte: Santos, 2018.

A imagem acima é um dos principais espaços de uso coletivo da comunidade, é onde ocorre a maioria dos eventos da aldeia e recebeu o nome de Flaviana Alcântara Figueiredo. É, portanto, uma homenagem a esposa de João Batista Figueiredo, cacique da aldeia (no momento da pesquisa) e uma das lideranças da comunidade. A casa de cultura está localizada ao lado da escola no centro da aldeia, logo quando se chega na aldeia já se consegue avistar este espaço onde, durante alguns anos funcionava as missas e as aulas da escola Cacique João Batista Figueiredo. Na atualidade (após a construção da escola), nesse espaço são realizadas as assembleias, reuniões de todo tipo, apresentações culturais, concursos de beleza e, todo o segundo domingo do mês, acontece a feira do produtor, por isso é um espaço de uso coletivo.

A semana do índio, ou semana cultural considerado o evento mais importante para a comunidade, que acontece no mês de abril, este evento é organizado pela comunidade escolar João Batista Figueiredo, também utilizam desse espaço coletivo (Casa de Cultura Flaviana Alcântara Figueiredo), como esse espaço cultural fica ao lado da escola facilita ainda mais a participação dos professores e da comunidade para assistirem (apresentações culturais, palestras e desfile da beleza indígena), o objetivo deste evento além de fortalecer a história e identidade do povo, promove também a interação entre a comunidade escolar.

O que se percebe com o processo de construção da aldeia é que toda a história da Tereré, desde o seu surgimento até o seu processo etnohistórico está relacionada diretamente com a vinda de troncos familiares e famílias (parentela) que compõem esse tronco em busca de escolarização para seus filhos, ao menos essa foi a justificativa da motivação de migrar da TI Buriti para um espaço de terra próximo a cidade que mais ouvi durante o trabalho de campo. Tenho minhas percepções que talvez outros elementos deveriam ser estudados – que não cabem nesse trabalho – como as disputas da política interna na TI Buriti, a redução do território e a eminência do assalariamento para a sobrevivência, o acesso à recursos de saúde e outros instrumentos governamentais, entre outros fatores que podem render um novo trabalho de pesquisa, sem dúvida.

Figueiredo (2017) nos aponta outros elementos presentes nesse processo migratório de aproximação com a cidade que possibilitou para os Terena a comercialização de produtos na estrada de ferro do município de Sidrolândia (Estação Anhandui). Comercializavam os produtos cultivados em suas roças principalmente na região de Campo Grande. Como esse deslocamento era desgastante era necessário um local para que pudessem pousar por alguns dias, vindo esse espaço a se tornar no futuro a Aldeia Tereré.

Como precisavam ficar por alguns dias, até vender seus produtos, os indígenas se abrigavam neste um espaço onde futuramente será a aldeia Buritizinho (Tereré). Nesse período, como os indígenas já se estabeleciam no local, Sidrônio Antunes de Andrade declarou terra de propriedade indígena, uma área de dez hectares. A história nos mostra com base nos relatos do meu tio Sebastião Figueiredo, Filho de João Batista Figueiredo, uma busca em sua memória nos revela que, o nome Tereré surge no momento em que a família Figueiredo chega em Sidrolândia MS, informados de que os mesmos possui um terreno de 10 hectares, porém não sabiam onde era o local, procuraram alguém para dar informação. Havia em Sidrolândia um senhor conhecido como Zé Baiano, amigo de João Batista Figueiredo, e por ser naquela época pequena conhecia toda população sidrolandense, logo foi mostrando para meu avô e meus tios onde era a área que Sidrônio Antunes de Andrade tinha deixado para eles, e que poderiam escolher o lugar, se queriam a parte da frente ou a parte do fundo, logo meus tios forma trocando de ideia, e concluíram que o melhor lugar era na parte do fundo, porque a cidade ia crescer. Pois ainda haveria embate, estava iniciando na época a construção de um conjunto habitacional cujo nome “Tereré”. Foi construído cerca de arame para delimitar as áreas do conjunto habitacional e da aldeia, a ideia era que os indígenas não tivessem passagem pelo conjunto habitacional. Os conflitos aconteceram, meus tios cortaram o arame, a polícia foi acionada, para repreender os Terena, a resistência acabou ganhando. (FIGUEIREDO, 2017, p. 41).

Essas famílias oriundas da Aldeia Buriti fixaram suas famílias e formaram a Aldeia Buritizinho (Tereré), buscando dar continuidade aos estudos de seus filhos e trabalhar na cidade, sendo a família Figueiredo uma das primeiras a construir na aldeia. Ao longo do tempo além de sua população a infraestrutura da aldeia passa por modificações, sendo uma das principais mudanças na estrutura da roça nas plantações das famílias.

As mudanças e adaptações foram necessárias para essa comunidade, pois principalmente com o grande impacto ambiental que foram ocorrendo nos últimos tempos e devido à proximidade com a cidade, os Terena da Aldeia Tereré perderam o acesso a diversas matérias-primas que usavam em seu dia-a-dia para medicamentos, no preparo de alimentos, rituais religiosos e festivos (dança e pintura) tendo que se adaptar com os materiais que tinham sem perder o contato com a natureza, tendo a mesma eficácia que os materiais antigos, sendo necessário uma ressignificação tanto nos matérias a serem utilizados como na forma do preparo ou da prática em si, como, por exemplo, vestimentas tradicionais da dança, que se utilizava as folhas de buriti, não sendo mais tão fácil de encontrar estas folhas tornou-se necessário utilizar outro tipo de material.

Quando pensamos a Tereré e seu território é perceptível que o espaço é pequeno não existe uma ideia de roça coletiva, cada família planta a sua própria roça. E por se tratar de uma área urbana o solo é pouco produtivo possibilitando assim, apenas roças pequenas e havendo dificuldades no cultivo de alguns alimentos como o milho, mandioca ou outros

produtos importantes, conforme as falas a seguir que frutos do trabalho de campo e da observação que realizei na aldeia.

Ressalvo que os nomes dos interlocutores serão modificados para manter o sigilo e preservar a sua imagem e integridade, devido algumas falas vincularem questões políticas do município:

Aqui a gente produz algumas ramas de mandioca, alguns pés de mamão, algumas verduras, porém não é possível dividir entre os membros da comunidade, porque o quintal é pequeno, então cada um é dono do que produz. (João ex-cacique, 2018).

Devido ao aumento da população, tem ocorrido a falta de espaço para o plantio e manejo da terra, mas é possível observar algumas plantações de mandioca, cana, banana, abacaxi, verdura, etc. Nossas mulheres não fazem o artesanato, devido a falta de matéria prima, sendo necessário trazer a argila de outro local, ficando muito difícil para nós. (Alfredo morador da aldeia, 2018).

Com o aumento populacional da Aldeia Tereré, dado a vinda cada vez mais constante de famílias Terena para essa região, a quantidade de terra a quantidade de terra torna-se pouca para a população, sendo as lideranças (troncos) os pela organização e pela redistribuição dos espaços dentro da aldeia e como se encontra próxima a cidade muitos indígenas que não possuem um espaço suficiente para a plantação acabam se inserindo no mercado de trabalho, trabalhos estes muitas vezes caracterizados como mão-de-obra barata, pois é notório que vivemos em uma sociedade excludente e opressora, ainda calcada em bases coloniais, e esses empregos e subempregos acabam sendo realizados pela sociedade que se encontra a linha da marginalidade social.

Por se tratar de uma aldeia conurbada com a cidade, a presença da população indígena nos espaços urbanos, ainda é algo a ser discutido e repensado, pois a sociedade não indígena ainda traça no seu imaginário a ideia de um índio genérico, aqueles que são apresentados nos livros didáticos desde os anos iniciais de escolarização.

O que se percebe é que no imaginário nacional, existe sempre um dualismo ao pensarmos em grupos étnicos, associando índios às ideias de floresta/natureza, já aos não indígenas cabe o imaginário cidade/civilização. Essa passagem de alguns grupos indígenas ao ambiente urbano tende a ser pensado como um processo de “desagregação cultural”, de tornar-se igual ao outro e, em consequência perder-se de seu próprio ser.

Essa situação foi e tem sido descrita como a ideia de “urbanidade” indígena começou a aparecer legítima para os antropólogos, tendo como pioneiro o trabalho de Roberto Cardoso

de Oliveira (1968) que discutia a condição dos Terena nas cidades de Campo Grande e Aquidauana, na época estado de Mato Grosso.

Essa ideia de índio “urbano” parece ao imaginário de muitos como uma contradição, a ideia do “selvagem” fora da selva, pensado como um indivíduo descolado as comunidades indígenas são tratadas de maneira homogênea desconsiderando totalmente a diversidade cultural de cada etnia.

Ou seja, a imagem que nos é passada é a de um índio genérico, o que é errado, pois assim como os não indígenas possuem uma diversidade cultural gigantesca quando analisada a cultura de cada região do país, as comunidades indígenas também possuem diferenciações na linguagem, nos artesanatos, pinturas, rezas, formas de organização social, ou seja, cada etnia possui suas características próprias que os tornam únicos.

Claro que há vários pontos em comum entre as diversas etnias que as fazem pertencer ao grupo indígena, no entanto, não devemos desconsiderar as diversidades que cada grupo possui e que os distingue entre etnias diferentes, e quando pensamos em aldeias urbanas eles se encontram uma situação muito mais complexa, pois a sociedade não os aceita como “iguais”, mas ao mesmo tempo afirma que estão “perdendo” sua cultura no contato com os não indígenas, contato este que se dá, nas ruas, escola, hospital, mercado, filas de banco, etc...

Para romper e desconstruir com esses estereótipos a comunidade Tereré por meio dos professores indígenas (boa parte considerada lideranças dentro da comunidade), a educação e o espaço escolar se fazem locais privilegiados, pois tem sido através destes que algumas guinadas epistêmicas desse processo de descolonizar têm ocorrido. (AGUILERA URQUIZA, 2010).

Desde 2014 nossa escola e tudo que se refere a educação da nossa comunidade deu um salto gigantesco, ganhamos visibilidade não só entre os nossos patrícios, mas também no município. Conquistamos a construção do prédio da escola, hoje o corpo docente é composto em sua maioria de professores/as indígenas, participamos de ações como saberes indígenas que contribui para o protagonismo da educação escolar indígena. (Paulo, Professor da escola Cacique João Batista Figueiredo, 2018).

Nós professores somos a testa de ferro do cacique, de certa forma ocupamos uma posição de liderança dentro da nossa comunidade. E quando o capitão Santo foi assumir o cargo, tivemos uma conversa com ele e falamos que era preciso que nós professores tivéssemos autonomia e que ele nos desse a liberdade e confiasse em nossas ações, para que pudéssemos colher bons frutos. (Alfredo professor da escola Cacique João Batista Figueiredo, 2018).

Esse protagonismo dos professores, cacique e demais lideranças e as conquistas da comunidade também foram destaque nos sites locais, mostrando para a sociedade sidrolandense que a comunidade Tereré estava lutando por seus direitos e por visibilidade. A seguir uma notícia que foi publicada no site de notícias locais da cidade.

**Figura 3 – Reportagem sobre a inauguração da Escola da Aldeia Tereré**

### **ESCOLA MUNICIPAL DA ALDEIA TERERÉ SERÁ INAUGURADA NA VOLTA AULAS EM 2016**

A Prefeitura Municipal de Sidrolândia vai realizar um sonho de mais de 25 anos da comunidade indígena da Aldeia Tereré, vai inaugurar no início do ano que vem a Escola Municipal Cacique João Batista Figueiredo com capacidade para atender 240 alunos dividido em dois turnos de 120 cada.

A nova Escola construída com recursos próprios do município vai atender crianças e adolescentes do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, mais já se comenta junto as lideranças e a Secretaria Municipal de Educação de uma parceria com o Governo do Estado para que o mesmo aprove a implantação do Ensino Médio no período noturno. A Escola existente na Aldeia funciona a muitos anos de forma improvisada e no sistema Multisseriado, ou seja, uma professora atende de forma simultânea duas turmas, 1º e 2º ano enquanto outra ensina alunos de 3º e 4º ano o que segundo pais de alunos atrapalha o aprendizado das crianças.

**Fonte:** Disponível em: <<http://www.sidrolandiaagora.com.br>>. Acesso em: 01 ago. 2018.

A conquista do novo prédio da escola se deu por meio da luta e resistência dos professores Terena da Tereré que, com a ajuda da comunidade, reivindicaram e conquistaram os seus direitos, garantindo às crianças, jovens e adultos da Tereré o acesso a uma educação escolar indígena digna e com condições (infraestrutura) adequadas, pois a escola será uma dos espaços para discutir e desconstruir os estereótipos a respeito do ser índio e promover o orgulho de ser Terena.

### **3.5 Memória e tradição Terena na Aldeia Tereré**

A forma organizacional atual da Aldeia Tereré é evidenciada por um cacique, personagem esse que se atribui a prerrogativa de gerenciar os assuntos políticos da rede de troncos aliados. O cacique é a figura de liderança dentro da aldeia, sendo sua “voz” o comando da comunidade até mesmo dentro da escola, sendo necessário o aval do cacique para ser realizado qualquer tipo de ação dentro da comunidade. “[...] a chefia é algo plástico, sendo constantemente redefinida ao longo da história.” (SZTUTMAN, 2005, p. 262).

Com base na pesquisa de campo e da narrativa de alguns moradores e lideranças e moradores da comunidade, notamos que o cacique, ou o “capitão” é uma pessoa de destaque dentro de seu grupo e da sua comunidade, no qual sua principal função é resolução de problemas do grupo que perpassam as fronteiras da aldeia se estendendo a relação entre aldeia e Estado.

A exemplo, a instituição da figura do capitão, que foi imposta junto à intervenção do Estado no controle desses povos, emergindo como um elemento exógeno à forma tradicional de organização política dos indígenas, que até então – 1910 com a criação do SPI – destinavam o papel da liderança, ou do chefe, a atores de relevância para a reprodução e orientação do modo de vida baseado na tradição (ñande reko). (PRADO, 2013, p. 26).

O cacique, necessita exercer um domínio entre os dois espaços – indígena e não indígena –, mantendo o equilíbrio entre ambos os conhecimentos, ser generoso e dedicado para com o seu povo, levando sempre em consideração os desejos e anseios de seu grupo. Seguindo a ideia então as três obrigações para uma liderança o: “dar, receber e retribuir.” (MAUSS, 2003, p. 33).

A troca não é um edifício complexo, construído a partir das obrigações de dar, receber e retribuir, com o auxílio de um cimento afetivo e místico. É

uma síntese imediatamente dada ao e pelo pensamento simbólico que, na troca como em qualquer outra forma de comunicação, supera a contradição que lhe é inerente de perceber as coisas como os elementos do diálogo, simultaneamente relacionadas a si e a outrem, e destinadas por natureza a passarem de um a outro. (LÉVI-STRAUSS apud MAUSS, 2003, p. 40-41).

Durante 18 anos, na Tereré, a escolha do cacique era feita pelas famílias de lideranças tradicionais da comunidade caso ocorresse mudança deveria o cacicado pertencer a algum membro da mesma parentela ou tronco familiar. Hoje em dia a escolha do cacique se dá por meio de eleição, onde todos os membros da comunidade podem participar. A aldeia até o momento passou por 6 cacicados, sendo que o atual cacique retornou após quase vinte anos. Os mandatos de caciques ocorridos na Tereré até o ano de 2017 foram na seguinte sequência:

**Quadro 5 - Caciques da Aldeia Tereré**

	CACIQUES	TEMPO NA FUNÇÃO
1	João Figueiredo Filho	18 anos
2	Sebastião Pereira Figueiredo	2 anos
3	Maioque Rodrigues Figueiredo	2 anos
4	Sebastião Alves Figueiredo	8 meses
5	Valcélvio Figueiredo	1 ano e 6 meses
6	Jucelino Custódio Rodrigues	2 ou 3 anos
7	Sebastião Pereira Figueiredo	Alguns meses
8	João Figueiredo Filho	Atual (desde 2017)

**Fonte:** Santos, 2018.

A família Figueiredo se manteve no cacicado por todos esses anos alterando as gerações e voltando novamente para a geração mais velha da família, com isso o que se pode perceber durante o trabalho de campo é o prestígio social e o poder político que os membros desta parentela tem dentro da comunidade e fora com os não indígenas, porque como ocupam cargos de lideranças acabam ficando responsáveis de estabelecer o diálogo com os não indígenas.

De acordo com o cacique João Batista Figueiredo, que voltou ao cacicado da aldeia em 2017, é necessário haver um bom relacionamento entre a comunidade e o poder público municipal, ou seja, entre as lideranças e a prefeitura. Principalmente, porque hoje em dia a escolha do cacique se dá por meio de eleição e não mais por herança familiar, antes o filho do cacique assumiria o cargo. Tendo o cargo a duração de 4 anos, esta decisão foi tomada pelas lideranças da aldeia.

**Figura 4 - Notícia a respeito da volta do Cacique João Figueiredo na Aldeia Tereré**

**Aos 70 anos Joao Figueiredo volta a ser cacique na Aldeia Tereré** “Capitão Santo” volta após ter ficado 20 anos fora da capitania da Aldeia Tereré

Lideranças da Aldeia Tereré de Sidrolândia, anunciaram em uma pequena cerimônia nesta tarde de segunda-feira (03) o nome de João Figueiredo, carinhosamente conhecido como “Capitão Santo” para assumir o cargo de **Cacique da Aldeia Tereré**, em substituição ao seu filho Sebastião Figueiredo que passou o cargo ao pai, que ficou fora da capitania por 20 anos. O cacique tem o papel de ajudar a organizar as festas, reuniões e demais atividades que ocorrem na aldeia. Todos que visitam as aldeias ou desejam levar algo para elas tem, na maioria das vezes, que comunicar primeiramente com o Cacique. Ele é o representante máximo da aldeia e faz a mediação entre os membros da aldeia e as instituições como FUNAI e outras entidades.

O cacique também zela pela cultura de seu Povo para buscar meios para que as músicas, danças e tradições sejam passadas de uns para os outros, para que a aldeia não perca seus traços culturais



“Fui cacique de 1980 até o ano de 2000, retorno sem prazo determinado, quero com minha experiência trazer o melhor para minha comunidade, conheço a Aldeia, sei de suas reais necessidades” disse Capitão.

**Fonte:** Disponível em: <<http://www.sidrolandiaagora.com.br>>. Acesso em: 01 ago. 2018.

Um dos destaques, nos sites locais, foi a volta ao cacicado aos 70 anos de idade de João Batista Figueiredo. Que está no cargo até o momento, na foto da matéria vinculada ao site local de Sidrolândia, temos o Cacique João Batista Figueiredo, conhecido na aldeia e na cidade como “capitão Santo” com a sua família e parentes, sendo um dos requisitos para uma liderança Terena é manter a família todos por perto.

Como o cacique João Batista Figueiredo possui uma parentela extensa e ocupando cargos importantes dentro da comunidade, um dos cenários que mais vem se destacando é o político, pois vem ganhando visibilidade no espaço político, onde seu sobrinho - Otacir Figueiredo<sup>28</sup>.foi eleito vereador no município de Sidrolândia “Conseguimos colocar um de nós dentro da câmara dos vereadores, precisamos continuar preenchendo esses espaços que sempre nos excluiu” (Fala de uma moradora da aldeia durante a assembleia Terena)<sup>29</sup>.

No ano de 2018, com toda visibilidade e conquistas no cenário político municipal a Aldeia Tereré sediou a XII Assembleia do Povo Terena, no período de 23 a 26 de maio, sendo um evento de relevância para este grupo, pois é a partir desta Assembleia que se reúnem as principais lideranças das aldeias Terena do estado de Mato Grosso do Sul.

Nesta são discutidos temas pertinentes à comunidade, tais como: saúde, educação, demarcação de terra e, no ano de 2018, por se tratar de um período político, uma das pautas era a escolha de um nome que representasse o grupo na câmara dos deputados federais, para que conseguissem a garantia da efetivação de seus direitos. O nome mais cotado pelas pessoas que participaram da Assembleia foi a do vereador Eder Alcântara Oliveira da aldeia Buriti, que atualmente é presidente da câmara de vereadores do município de Dois Irmãos do Buriti.

Um dos fatores importantes que marcam XII Assembleia do Povo Terena, está atrelado ao mês de sua realização, este mês (Maio) tornou-se importante para a comunidade local, a partir do ano de 2013 quando ocorreu a retomada da TI Buriti, que acarretou na morte de Oziel Gabriel<sup>30</sup>. Esse mês ficou marcado como um momento para o povo Terena refletir a

---

<sup>28</sup> Primeiro vereador indígena reconhecido pela comunidade eleito no município de Sidrolândia/MS no mandato 2017-2020.

<sup>29</sup> Esta fala foi realizada durante a XII Assembleia do Povo Terena por uma moradora da comunidade que atua na área da saúde. Durante a mesa cujo tema era “saúde indígena na aldeia Tereré”, ao abrir o microfone para as pessoas que estavam na plateia, esta moradora contou as dificuldades que a comunidade enfrenta e também as conquistas que tiveram ao eleger um vereador indígena que faz parte da área da saúde e que luta pelos direitos da comunidade.

<sup>30</sup>Em 2013, como processo de retomada da fazenda Buriti Sidrolândia MS, os Terena tiveram que enfrentar uma decisão da justiça de reintegração de posse, no confronto que durou oito horas de conflito, o Terena Oziel Gabriel foi assassinado pela polícia que cumpria a decisão judicial de reintegração de posse. Entre outros, vários Terena são feridos por bala de festim. O hospital filantrópico Elmíria Silvério Barbosa, registrou a entrada de vários guerreiros Terena no hospital. (FIGUEIREDO, 2017, p. 70).

respeito das condições nas quais as suas aldeias se encontram no momento atual, e se articularem para reivindicarem melhoria.

Todas essas atividades culturais que envolvem a comunidade Tereré e o povo Terena, são passadas de geração para geração por meio dos saberes tradicionais, em que os anciões das aldeias têm um papel fundamental nesta transmissão de conhecimento, que ocorre na fala, nos gestos e no modo de fazer.

No mais a Aldeia Tereré, nasceu como tantas outras aldeias que temos no Brasil, compartilhando das mesmas necessidades e anseios e em muitos casos ficando à margem da sociedade.

[...] bom dia meus irmãos. Bom, aqui foi um sofrimento de vinte cinco e trinta anos atrás, quando chegamos aqui, aqui era um mato, chegamos aqui entre quatro irmãos, cada um com sua família, o Sebastião também o Neto também, nós não tinha água, não tinha luz, nos compra aqui no seu Zé baiano dono de um boteco, comprava a prazo, eu fui sustentando isso, eu fui cacique, e estou aguentando até hoje junto com meus irmãos lutando essa vida, só quero agradecer a Deus a toda minha família, inclusive estou emocionado porque perdi uma cunhada minha, que ajudou lutar aqui, comemos pau e pedra aqui junto às quatro famílias, meu pai hoje está de baixo da terra minha mãe, mais estou feliz, ta meus sobrinhos ta tudo junto comigo. (Capitão Santo apud FIGUEIREDO, 2017, p.37).

A aldeia nasce em face dessas trocas e alianças entre os troncos familiares e vai ganhando maior proporção através da chegada dos parentes tanto consanguíneos como de consideração desses troncos fundadores, pois esse deslocamento se dá pelo passado histórico do Terena. (AZANHA, 2006).

Hoje a aldeia ganha mais visibilidade no município de Sidrolândia e tudo isso se dá pelas articulações políticas que está atrelada aos troncos fundadores e no caso da Tereré, em especial a família Figueiredo através da pessoa do Cacique João Batista Figueiredo, do vereador Otacir Figueiredo (Conhecido como Gringo) e dos professores Terena que utilizando do espaço como um momento de discussão, têm um papel fundamental na formação social dos estudantes e da própria comunidade, tornando-os pessoas mais críticas e, pensando no contexto étnico social dos Terena da Aldeia Tereré, a escola também tem um importante papel político na efetivação de direitos e na manutenção dos horizontes culturais que o grupo pretende para si.

Ao finalizar este capítulo, nota-se o quanto é importante e necessário uma pesquisa etnográfica na Aldeia Tereré, pois esta comunidade tem um papel importante na formação do município de Sidrolândia e de acordo com a história contada pelos anciões e pelos professores

da comunidade, a formação da aldeia se dá principalmente pela necessidade da escolarização dos jovens Terena, o que acarretou a vinda de várias famílias para essa região.

Como pretendo abordar as práticas pedagógicas dos professores Terena na Escola Cacique João Batista Figueiredo tendo como metodologia de pesquisa a etnografia, para o trabalho de campo focalizei nas atividades desenvolvidas pela escola como o bazar, a semana cultural e as apresentações culturais organizadas pelos professores.

Em síntese, também reconheço que o tempo para se realizar uma pesquisa de mestrado é exíguo, neste capítulo busco fazer uma aproximação com diversas fontes sobre a aldeia, pensando no processo de sua formação da aldeia guiado por meio dos conceitos de aldeia e parentela relacionando assim com os troncos fundadores da aldeia, pois diferente das aldeias Buriti, Água Azul e Córrego do Meio que foram fundadas por apenas um tronco famílias – Figueiredo, Reginaldo e Gabriel respectivamente a Tereré é o resultado dessa dinâmica social, das relações de trocas entre os troncos.

#### 4 O PROTAGONISMO DO PROFESSOR TERENA: UMA ESTNOGRAFIA DA ESCOLA INDÍGENA CACIQUE JOÃO BATISTA FIGUEIREDO NA ALDEIA TERERÉ

Embora vá falar acerca do que escrevi – os meus livros, os meus artigos e outros trabalhos –, acontece que, infelizmente, esqueço o que escrevo quase imediatamente depois de acabar. Provavelmente, isso trará alguns problemas. Creio, no entanto, que há alguma coisa de significativo no facto de eu nem sequer ter a sensação de haver escrito os meus livros. Tenho, ao contrário, a sensação de que os livros são escritos através de mim, e, logo que acabam de me atravessar, sinto-me vazio e em mim nada fica. (LÉVI-STRAUSS, 1989, p. 08)

Era cinco de abril de dois mil e dezoito, fazia exatamente um ano que eu tinha começado o curso de mestrado, aqueles momentos de correrias, leituras, disciplinas, seminários, elaboração de artigos e de preparação para a tão esperada ida ao campo, das entrevistas, observações, caderno de campo, interlocutores, análises teóricas e viver na prática o fazer antropológico.

Quando o relógio despertou às 6:00 horas da manhã, acordei com uma mistura de sentimentos: medo, insegurança e ao mesmo tempo me sentindo a própria Héléne Clastres<sup>31</sup>, forte e preparada, daria início ao trabalho de campo. Sim, já havia feito contatos iniciais, me apresentado e me apresentado como aluna do mestrado em antropologia, afinal alguns professores e professoras já me conheciam (ao menos de vista pela cidade) de formações em comum ou por outros momentos de envolvimento com a temática dos povos indígenas, mas hoje seria o começo do campo. Me arrumei, em minha mochila estava um “kit antropológica” (caneta, caderno de anotações, água e celular para fotos e gravações), o meu meio transporte daquele dia seria uma bicicleta, com a qual segui rumo a Tereré, que fica à 2 km de minha casa.

A cidade estava começando a sua dinâmica de um dia comum de abril, carros e motos passando, algumas donas de casa limpando a frente da sua calçada, as crianças indo para a escola, mas, em um canto da cidade, cerca de 2 km do centro, estava acontecendo movimentações que o restante da cidade aparentemente não olhava. Hoje seria a Marcha

---

<sup>31</sup> CLASTRES, Héléne. *Terra sem mal – o profetismo tupi-guarani*. Brasília: Brasiliense, 1978.

Nacional pela Educação Escolar Indígena e a escola Cacique João Batista Figueiredo organizava-se para esse momento.

Cheguei na aldeia às 7:30 da manhã, todos os estudantes do Ensino Fundamental fases I e II e do Ensino Médio estavam reunidos na Casa de Cultura que fica ao lado da escola, junto com os estudantes havia também moradores da comunidade que vieram assistir à apresentação. Coloquei minha bicicleta em baixo do pé de manga e fui cumprimentar o diretor da escola onde de imediato fui inteirada com informações sobre o que eles haviam preparado para o dia de manifestação pela educação escolar indígena.

Os estudantes do Ensino Fundamental, ficaram responsáveis pelas apresentações culturais, já os estudantes do Ensino Médio haviam sido divididos em temas que eles consideravam importantes para a comunidade: saúde, educação, demarcação de terras e infância.

Os trabalhos eram apresentados para todos da comunidade que estavam presentes, e neste momento o meu olhar de “aspirante” a antropóloga partia para a dinâmica e estrutura dessas apresentações. Explico melhor, quando cheguei na aldeia havia várias crianças correndo e brincando pelo pátio e no centro do salão onde estava acontecendo as apresentações, os professores e professoras não ficavam correndo atrás pedindo para sentar ou ficarem quietos - como aconteceria em uma escola não indígena, aliás, como aconteceria nas escolas que eu estudei ou mesmo na escola que eu leciono.

Perguntei para uma professora ao meu lado se isso não os incomodava. Ela ficou pensativa, talvez a minha pergunta não fizesse um sentido imediato, afinal aquele era o “estado normal” das coisas para um dia como aqueles, mas logo respondeu:

– Não, de forma alguma incomoda, de alguma maneira eles estão aprendendo algo, pode não ser o que eles estão falando ali na frente, mas algo eles estão aprendendo neste brincar, descobrindo o limite do corpo quem sabe? (Prof.<sup>a</sup> Linda, 2018).

Quando as apresentações acabaram, chegou o tão esperado momento (ao menos para mim), a hora da dança. Era incrível como neste momento todas as crianças que estavam correndo pararam e foram se posicionar para a performance. A dança Terena é marcado pela diferença de gênero, sendo a dança realizada pelos homens é conhecida como *Kohichoti-Kipaé*<sup>32</sup> ou dança do bate pau e a realizada pelas mulheres chamasse *Siputrena*<sup>33</sup>.

---

<sup>32</sup> Em sua dissertação de mestrado Jesus (2007) explica que a dança do bate-pau ou dança da Ema é chamada na língua terena de *Kihixoti-Kipaé*. Com base em fontes orais, Jesus esclarece que “[...] o nome da dança – *Kihixoti-Kipaé*, a dança da Ema faz referência às roupas usadas [na dança] eram confeccionadas com penas de ema” e que a dança está ligada diretamente à guerra contra o Paraguai por seus movimentos serem executados em

[...] no dia do índio é comum os Terena apresentarem sua dança tradicional do bate-pau nas cidades da região. Essa dança realça a participação dos Terena ao lado do exército brasileiro na Guerra do Paraguai, evento bélico responsável pelo delineamento de parte da atual fronteira territorial do Estado brasileiro. (PEREIRA, 2009, p. 74).

Primeiro foi a dança dos homens os guerreiros meninos de várias idades dançando e fazendo o seu papel de guerreiro naquele momento. Logo depois vieram as meninas e nesta dança as professoras também participaram. Realmente era o momento mais aguardado por todos, a dança, o canto e identidade Terena transbordando no semblante daquelas crianças que copiavam os passos de danças das professoras.

Este é o cenário ao longo de ao menos oito meses pude seguir observando a comunidade, a escola e os eventos, buscando pôr em prática: três princípios fundamentais na antropologia o “olhar” a comunidade, o “ouvir” os interlocutores e o “escrever” as experiências de campo relacionando as com a teoria. Esclareço que todos os nomes de professores são fictícios, adotei esta forma para preservar a identificação e resguardar seus posicionamentos (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2006).

#### **4.1. Educação: identidade étnica e fronteira**

A educação escolar indígena está inserida em um contexto que parte da premissa do reconhecimento do Brasil como uma nação composta por diferentes grupos étnicos, que possuem históricas, valores, saberes e culturas próprias. A partir deste reconhecimento de um país multicultural e pluriétnico, foi que os povos indígenas construíram ao longo de sua história, suas organizações sociais, filosofias e conhecimentos, pela reflexão do reconhecimento do direito à autodeterminação e autonomia em relação às suas vidas,

---

“referência aos antepassados que participaram da guerra e saíram vitoriosos.” (JESUS, 2007, p. 62-3). Assim, explicando “[...] os movimentos realizados, a utilização dos paus e das flechas, e o motivo principal para a existência de dois grupos que interagem entre si, erguendo somente um cacique ao final, como sinal de vitória.” (JESUS, 2007, p. 63).

<sup>33</sup> Na *Siputrena* duas filas são formadas, uma composta pelas mulheres com vestimentas verdes (*Sukrekeono*) e outra formada pelas que vestiam as vestimentas vermelhas (*Xumono*), durante a execução dos passos, as mulheres trocam muitas provocações em seu idioma. A *Siputrena* segue os seguintes passos: as mulheres agitavam os lenços, na parte diagonal inferior do lado direito, e depois da diagonal inferior esquerda, avançando primeiramente em conjunto a fila de dançarinas, e depois recuando, fazendo o mesmo movimento. O grupo que representa *Xumono* é gente mansa e calma e *Sukrekeono* é gente brava, assim está dança seria a representação as classes Terena. (FERREIRA, 2002).

incluindo assim a educação escolar e do reconhecimento constitucional a uma educação diferenciada, que leve em consideração suas especificidades étnicas e culturais.

Quando pensamos nas discussões acadêmicas que envolvem os conceitos de identidade e etnicidade, a Antropologia é uma das disciplinas que pode contribuir nesse processo de entendimento destes conceitos, pois a Antropologia desenvolveu de forma sistemática a reflexão sobre os processos de construção da identidade étnica e cultural e estas contribuições oferecem subsídios para a reflexão sobre a educação escolar indígena que considere essas especificidades étnicas garantidas em lei.

Fredrik Barth (1998) desenvolveu importantes avanços nos estudos relacionados à identidade e as fronteiras étnicas no final dos anos 1960 e início dos anos 1970, onde ele afirma que o mesmo grupo de pessoa que possuem as mesmas ideias e valores, quando são confrontados em diferentes situações e ambientes, tende a seguir diferentes padrões de vida e adotar diferentes formas de agir, mas, mesmo assim, podem continuar se considerando pertencentes ao mesmo grupo étnico. Quando analisamos a educação escolar indígena no contexto específico da Aldeia Tereré, comparado a outros contextos de escolas indígenas por exemplo os da própria TI Buriti, a afirmação de Barth pode ser visualizada. Ao se tratar de uma Aldeia que está localizada em conurbado com a zona urbana de uma cidade, o contato com outros grupos é mais frequente havendo assim um fluxo de “trocas” e de apropriações de elementos culturais que conseqüentemente refletem no contexto escolar de maneira diferente das demais escolas do povo Terena. Esse reflexo parte desde materiais pedagógicos, estrutura da escola, dentre outros, no entanto, os professores da escola Cacique João Batista Figueiredo continuam se identificando plenamente com o grupo étnico dos seus antepassados.

Pois, como bem exemplificou João Pacheco de Oliveira (2012) ao comentar a teoria de desenvolvida por Barth (1998) a identidade de um grupo étnico pode ser entendida a partir de uma metáfora simples, mas eficaz para a compreensão:

Desde Barth (1969) que os antropólogos vêm operando com uma definição bastante precisa do que seja um grupo étnico, muito distinta da acepção do senso comum. Os elementos específicos da cultura (como os costumes, os rituais e valores comuns) podem sofrer variações no tempo ou em decorrência de ajustes adaptativos a um meio ambiente diversificado. O que importa, contudo, é a manutenção de uma mesma forma organizacional, a qual prescreve um padrão unificado de interação entre os membros e os não membros daquele grupo. A metáfora utilizada é de um vaso (uma forma organizacional ou padrão de interação), que aceitaria líquidos de diferentes cores e texturas (os elementos da cultura) sem no entanto mudar sua natureza. (PACHECO DE OLIVEIRA, 2012, p. 73, grifo nosso)

A identidade étnica se constrói por meio da interação entre os seus membros com outros grupos étnicos, sendo algo relacional, ou seja, um processo dinâmico em construção, estando sempre sujeito a recomposições e redefinições.

Quando pensamos em identidade étnica é necessário compreender a noção de fronteira étnica trabalhada por Barth, sendo um fenômeno referencial para a compreensão da dinâmica da identidade étnica no contexto da educação escolar indígena. E ao pensar no campo da pesquisa, essa fronteira étnica é marcadamente perceptível para os Terena e para os *purutuyé*, é neste espaço que ocorre as interações, as trocas, estabelecendo a relação entre o Nós/Eles, portanto a fronteira é um espaço de diferenciação, porém é também um espaço de encontro, como uma ponte, em ambos os sentidos ocorrem fluxos.

A identidade étnica só se mobiliza com referência a uma alteridade, e a etnicidade implica sempre por meio da organização de agrupamentos contrastantes neste caso Terena e *purutuyé*. “Assim diz Carneiro da Cunha (1986:118): ‘a identidade étnica de um grupo indígena é, portanto, exclusivamente função da autoidentificação e da identificação pela sociedade envolvente’.” (PACHECO DE OLIVEIRA, p.74)

Essa pertença étnica não pode ser determinada senão em contraste entre os membros e não membros. “A noção de fronteira elaborada por Barth marcou uma alteração importante nos conceitos de grupos étnicos e representa um elemento central da compreensão dos fenômenos de etnicidade.” (MARKUS, 2006, p. 25). Sendo assim, é preciso que os sujeitos possam se dar conta das fronteiras que marcam o sistema social ao qual pertencem e para além das quais eles identificam outro sujeito implicado em outro sistema social.

É nesse sentido que considero muito adequado definir as escolas indígenas como espaços de fronteiras, entendidos como espaços de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como espaços de incompreensões e de redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesse processo, índios e não-índios. (TASSINARI, 2001, p. 50).

A educação escolar indígena é um espaço de fronteira, pois promove o intercâmbio, de relações, construções de conhecimentos, ressignificação da própria cultura, da afirmação da identidade. Este espaço não é fixo, mas sim múltiplo e principalmente fluido.

Sendo então a educação escolar indígena um espaço de distintos mundos, distintas formas de saber, de pensar o mundo. Nas aulas, os professores da Tereré buscam a todo momento relacionar esses mundos distintos durante suas explicações de conteúdo, atividades e projetos. Eles justificam essa forma pedagógica, pois conforme mencionando durante um das reuniões pedagógicas “[...] as tradições de pensamento ocidentais que moldam esse

processo educativo estão presentes a todo momento, principalmente nas questões burocráticas que envolvem, diários, matrículas, planejamentos... é preciso então trazer as nossas tradições para dentro da escola, e se não fizermos, quem irá fazer?.” (Professor Paulo, 2018). É por situações como esta que as escolas indígenas são consideradas espaços de “fronteiras”.

Um dos objetivos da escola Cacique João Batista Figueiredo é ensinar e valorizar junto aos alunos a cultura Terena, pois para o corpo docente é importante que os estudantes conheçam a história do seu povo e que valorizem a sua identidade. Esse exercício de conhecer e valorizar a cultura do seu grupo vai além da pedagogia do professor Terena, na verdade, esta pedagogia decolonial<sup>34</sup> é responsável pela integração entre os saberes e promover (através de atividades extraclasse e projetos) a participação e envolvimento das parentelas no processo de formação desses alunos.

Quando discutimos o conceito de cultura na perspectiva de comunidades indígenas é importante salientar a ideia de cultura semiótica, ou seja, a cultura como teias de significas. (GEERTZ, 1978).

O conceito de cultura que eu defendo, é essencialmente semiótico, acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado. (GEERTZ, 1978, p. 274).

Assim, a Antropologia concebe a cultura como um sistema de significados e sentidos construídos historicamente e compartilhados pelos integrantes de um determinado grupo social, sistema esse tão bem elaborado que lhes permite interpretar e agir no mundo, atribuindo sentido e significação a este mundo em que vivem.

Ao observar os projetos propostos pelos professores da Aldeia Tereré e como as famílias se envolviam nestas atividades, principalmente passando os conhecimentos e valores para as novas gerações, mostrando por exemplo, a importância da dança do “bate-pau” para os homens guerreiros, além de saberem a história e origem da dança, foi possível compreender como estas crianças davam a importância daquela dança para o seu grupo.

---

<sup>34</sup> A decolonialidade implica partir da desumanização e considerar as lutas dos povos historicamente subalternizados pela existência, para a construção de outros modos de viver, de poder e de saber. Portanto, decolonialidade é visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas. A decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber. (OLIVEIRA, CANDAU, 2010, p. 24).

Portanto, a noção de cultura que utilizo nesta pesquisa, busca uma perspectiva que esteja menos ligada aos costumes, regras, técnicas e artefatos e mais relacionada ao sentido e significado que estes têm para a comunidade da Tereré.

#### **4.2. A escola, liderança, parentela e corpo docente**

Quando analisamos a construção de identidade étnica no dia-a-dia da escola Cacique João Batista Figueiredo, percebemos, ao longo do trabalho de campo, que as relações dentro da escola se estabeleciam não só por esse pertencimento identitário do “ser Terena”, a organização profissional se estendia até ao pertencimento e composições das parentelas. E essas relações proporcionavam posições de prestígio dentro da comunidade. Os principais troncos familiares da Aldeia Tereré: Figueiredo, Alcântara e Gabriel, conduzem as dinâmicas dentro da escola, fazendo com que esta instituição tenha uma perspectiva de comunidade.

O que os dá contorno a uma comunidade, mesmo sendo parentelas diferentes, é o fato destas pessoas perceberem em comum o percurso histórico particular, compartilhando um passado comum, pois os ancestrais destas parentelas passaram por um processo de esbulho territorial e pelos mesmos percalços de um processo de territorialização forçada; outro elemento essencial é um presente em comum, de reciprocidade interna e de vivência diária de situações de colonialidade nas relações com o Estado e com a sociedade envolvente; e, por fim, compartilham de uma perspectiva de futuro em comum, coeso enquanto grupo, tendo a escola como um espaço de muita contribuição na estruturação das imagens que se elaboram para esta última.

A comunidade da Aldeia Tereré tem o processo de escolarização vinculado a vinda desses troncos familiares fundadores e, conseqüentemente, a vinda de suas parentelas, onde buscavam melhores condições e possibilidade de seus filhos poderem frequentar a escola e, num momento mais atual a universidade em Campo Grande/MS. No início da ocupação não escola na Tereré, isso fez com que as primeiras crianças da aldeia fossem matriculadas nas escolas não indígenas da cidade de Sidrolândia<sup>35</sup>. Em 10 de novembro de 1995, partir da Portaria Nº 003, da Secretaria de Educação de Sidrolândia/MS, criou-se o projeto *Hikaxonoti*

---

<sup>35</sup> Segundo relatos obtidos no trabalho de campo as crianças e adolescentes da Aldeia Tereré frequentavam principalmente a “Escola Municipal Olinda de Brito de Souza” e a “Escola Estadual Sidrônio Antunes de Andrade”.

“entende-se ‘Ihikaxo’ - lugar/espaço, Konoti - aprende/ensina a ser criada na Aldeia Tereré, surge com o ‘Curso de Ensino de Língua Terena’.” (FIGUEIREDO, 2017, p. 43). Para os professores da comunidade é a partir da criação deste instrumento legal que começa o processo de luta pela educação escolar indígena na comunidade.

A construção da escola, que na verdade de início era um salão comunitário começa depois da criação deste edital. Essa construção ocorreu com a ajuda de voluntários, um trabalho de parceria da igreja católica com empresários do município. Essa sala de aula que se construiu inicialmente era onde as crianças e os adultos poderiam estudar a língua Terena, a nossa primeira professora de língua materna foi a Senhora Maria de Lourdes, que morava lá na Cachoeirinha em Miranda/MS, que recebeu o convite do Frei Alfredo Esganzella. (Prof.<sup>a</sup> Luísa, 2018).

Como vimos os avanços nos direitos a uma educação diferenciada que atendesse às especificidades de cada grupo, possibilitou a implantação da Escola de 1º Grau Cacique João Batista Figueiredo, através de sua criação em 22 de julho de 1996.

No início a escola, conforme relatou o diretor Pedro, ficava sobre a subordinação do município de Campo Grande/MS, pois lá havia escolas indígenas em contexto urbano. Somente no ano seguinte conseguiram através do Decreto Nº 056/97, tornar-se uma extensão da Escola Cacique Armando Gabriel no município de Sidrolândia/MS.

O fato de ser extensão incomodou por muito tempo lideranças, pais e professores da aldeia Tereré, era uma constante busca pela emancipação dessa escola, várias inquietações moviam a busca pela autonomia da escola, para isso a participação de professores, lideranças pais e alunos nos movimentos e fóruns de educação escolar indígena em 2014 realizada na Aldeia Tereré foram importantes para consolidar o projeto de construção e criação da Escola Indígena Cacique João Batista Figueiredo. O movimento proporcionou também, a formação destes para a compreensão dos direitos relacionados à educação intercultural. (FIGUEIREDO, 2017, p. 45).

No início a escola funcionava em um prédio cedido pela comunidade, coberta de capim, logo depois os estudantes foram levados para o centro comunitário onde aos finais de semana eram realizadas as missas da comunidade. Como só tinham 1 sala de aula, atendiam na forma multiseriada os alunos de 1º ao 5º ano. Os professores mais antigos contam que com o passar do tempo o número de alunos foi aumentando, e tornou necessário ocupar outros espaços dentro da comunidade. Foi então quando começou a ser usada a cozinha da Casa da Cultura Flaviana Alcântara.

Aquele espaço era muito pequeno e quente, a gente dava aula nos dois períodos matutino e vespertino, não tinha ventilação. Era uma situação precária para nós professores e para os alunos, simplesmente um descaso

com o nosso povo. Estávamos trabalhando dentro de uma churrasqueira, porque as vezes no final de semana a comunidade usava o espaço para fazer almoço, assar carne e quando a gente vinha para escola estava tudo sujo e muito quente. Começamos então a nos organizar para denunciar esse descaso para o Ministério Público. Alguém tinha que tomar providências. (Prof. Joaquim, 2018).

Em 2012, após denúncia da comunidade foi solicitado a presença do Ministério Público Federal, para que fossem averiguar a negligência que vinha acontecendo na escola Cacique João Batista Figueiredo, sendo esse momento importante para que os professores se articulassem e começassem um processo de reivindicação por melhorias no ensino, a fim de exigir melhores condições de trabalho, pois as condições que eram submetidos feria totalmente diversos princípios fundamentais da educação (educação de qualidade e em condições apropriadas). “A construção da escola era o sonho da nossa comunidade.” (Prof. João, 2018).

Dessa forma os professores ocuparam papéis de liderança dentro da comunidade, pois além de ocupar espaços esta foi a garantia de um papel de prestígio. Os professores se tornam novos tipos de lideranças, assumindo papéis de mediador entre a sua comunidade e as instituições públicas externas. Assim, tornou-se comum que muitas lideranças políticas se tornassem professores ou inversamente. Os sujeitos se tornam lideranças por serem professores devido ao “[...] ensino superior, quando tem sua formação voltada para as demandas da comunidade indígenas, também possibilita não apenas formas novos líderes, mas qualifica esses sujeitos para atender os interesses da comunidade.” (MARTINS, 2015, p.165).

Essa liderança representada pelos professores indígenas, ganhou maior visibilidade nos anos de 1970 e 1980 com o fortalecimento de associações e organizações de professores indígenas no país, promovendo assim encontros regionalizados e nacionais e produzindo documentos significativos reivindicando, a reinvenção das escolas até então existentes.

A expectativa por uma escola diferenciada e voltada para *dentro*, ou seja: as pedagogias nativas e o direito de assegurar a continuidade de suas etnias surgiram inicialmente ao lado de projetos alternativos em contraposição aos modelos de educação formal até então existentes nas aldeias cujos objetivos eram sempre voltados para *fora* – fossem eles os da FUNAI e de seus convênios ou os ‘bilíngues’ promovidos pelo SIL e missionários evangélicos; na sequência, ganhando consistência com a realização de grandes reuniões por todo o país. (NASCIMENTO; VINHA, 2012, p. 05).

Na Tereré alguns professores se tornaram lideranças dentro da comunidade, sendo os responsáveis por representar os anseios do seu povo com relação a educação escolar, também

são eles que encabeçaram dentro da aldeia Tereré um movimento de reivindicação de melhores condições e de visibilidade para a educação escolar indígena. Ainda no ano de 2012, a comunidade começou a se articular e a negociar a construção do prédio da escola, no entanto, como é comum no meio político o descaso para com esse grupo era algo comum e que já havia passado gestões e gestões e nada tinha sido feito. Nas representações da sociedade, a pergunta: afinal, para que índio quer estudar?

Cansados de esperar que essas promessas fossem cumpridas, a comunidade entra ativamente em cena. Nas narrativas dos professores foi possível compreender que antes de iniciar o ano letivo em 2015, eles se reuniram no Centro de Cultura e decidiram que não iniciariam as atividades escolares, assim as aulas foram suspensas.

Nossa palavra de ordem era “chega de maquiagem na nossa escola”, porque todo ano a prefeitura jogava uma tinta nas paredes onde eram as salas de aula e pronto! Não queríamos mais isso. Queríamos que nossos alunos tivessem a oportunidade de estudar em uma escola com boa estrutura, onde eles ficassem confortáveis e nós professores trabalharíamos com prazer e orgulho. (Prof. Jorge, 2018).

O que se percebe nas narrativas dos professores da Tereré a educação escolar na Aldeia, estava sendo deixada de lado pelos órgãos públicos, partindo primeiramente das condições físicas da escola, pois era necessário dar condições adequadas de acesso e permanências dos estudantes. No entanto, o início do processo de escolarização na Aldeia é marcado por descaso e estruturas inadequadas para o uso. Sabemos que as condições físicas de uma escola não estão relacionadas aos aspectos pedagógicos, no entanto, o que foi possível observar nas narrativas dos professores era a dificuldade em lecionar, em desenvolver atividades específicas quando se trabalha em uma sala multiseriada, com várias idades e níveis de ensino.

Os discursos que demandam por uma escola que respeite o contexto cultural, a diversidade social, étnica e linguística passa a ter um significado fundamental, quando se reconhece o ambiente escolar como portador das condições para o aprendizado, mas também como foco da garantia do fortalecimento e preservação da identidade étnica - pessoal e social dos seus sujeitos - atores.

Os professores Terena sempre tiveram e tem um papel importante nas decisões a serem tomadas dentro da Aldeia. Como meu trabalho de campo ocorria na escola, percebia a importância e a ênfase que os professores davam ao descrever a conquista do prédio da escola para a comunidade.

Quando eu os indagava a respeito de como ocorreu então todo o processo de reivindicação da escola, foi possível notar nas falas e nos semblantes o orgulho e a felicidade ao descrever o dia da conquista da construção da escola, que por meio das narrativas dos professores aconteceu devido a persistência, resistência e conhecimento de seus direitos.

Fomos até a prefeitura e lá percebemos a presença do prefeito, e decidimos entrar no gabinete e só sairíamos de lá com a ordem de serviço. Eu entrei primeiro, logo entrou mais um e logo depois a sala estava tomada por nós. Teve bate boca entre funcionários e militantes, começaram a anunciar que iam chamar a polícia para nos retirar do gabinete. Mas nos mantivemos firmes no nosso propósito. (Prof. Jorge, 2018).

O professor Jorge foi uma das principais lideranças responsáveis por toda articulação entre a gestão e a comunidade, como observamos no trecho acima de sua narrativa: ele assumiu o compromisso de que a comunidade sairia do gabinete, caso tivesse a prova da concretização de que o que eles reivindicavam fosse cumprido, registrando em ata o tempo de início dos trabalhos, elaboração do projeto e quando se iniciaria a obra. “Nós desenhamos o projeto da nossa escola!”.

**Figura 5 – Fotografia da Construção da Escola Cacique João Batista Figueiredo**



**Fonte:**  
Acervo da escola, 2018. A parte estrutural da escola é composta por: 04 salas de aula,

01 saguão coberto, 01 sala para os professores e direção, 01 banheiro para os professores, 02 banheiros (masculino/feminino) para alunos e alunas, 01 cozinha. A escola não possui

nenhum tipo de cerca ou muro, o que dá a sensação de aberta a comunidade, sendo um espaço de circulação das crianças que mesmo nos dias não letivos usam o pátio para brincar.

**Figura 6 – Escola recém construída em 2015**



**Fonte:** Disponível em: <<http://www.sidrolandianews.com.br>>. Acesso em: 08 set. 2018.

Ao longo desses 4 anos, a Escola Cacique João Batista Figueiredo ganhou visibilidade no cenário educacional a nível municipal. Além da conquista material (infraestrutura) houve conquistas no cenário pedagógico, pois por meio das exigências das lideranças o corpo docente passou a ser composto basicamente por profissionais indígenas, tendo apenas 1 professora de língua inglesa que é *purutuyé* (não indígena) e atua tanto nas turmas do fundamental quanto no ensino médio. A narrativa do diretor nos mostra que: “[...] isso é algo momentâneo até o momento de formarmos alguém que possa dar aulas dessa matéria, ai sim seremos um corpo docente composto único e exclusivamente por professores Terena.” (Diretor Pedro, 2018).

Esse protagonismo dos professores Terena era visível durante todo o trabalho de campo, essa forma se “ser” professor protagonista era destaque nas formações pedagógicas que ocorriam na escola (reunião para se discutir metas e ações para trabalhar durante o bimestre), onde torna-se possível aplicar uma pedagogia diferenciada. Dessa forma, uma pedagogia que atenda os anseios da comunidade que saiba trabalhar as especificidades do grupo e cada vez mais os professores da Aldeia Tereré veem promovendo atividades que dialogam com o conceito da interculturalidade na educação escolar indígena.

**Figura 7 - XII Assembleia do Povo Terena- Mesa Educação Escolar Indígena**



**Fonte:** Santos, 2018.

Na XII Assembleia do Povo Terena que ocorreu no mês de maio de 2018, na Aldeia Tereré, foram convidados para compor a mesa com a temática educação escolar indígena, professores Terena que ocupavam um espaço de lideranças também dentro da sua comunidade, principalmente pelo percurso acadêmico que foram realizados ao longo dos anos. A Aldeia Tereré estava representada por dois professores: Maioque Rodrigues Figueiredo e Márcio da Silva Rodrigues que apresentaram a educação escolar indígena no contexto da Tereré.

A Assembleia do Povo Terena é o momento onde as lideranças e cacique expõem suas aflições, angústias e reivindicações para os seus patrícios, no ano de 2018 uma das principais reivindicações das lideranças e de alguns outros professores que participavam desta Assembleia era a respeito do protagonismo do professor Terena, que precisa lutar para conquistar e valorizar o seu espaço enquanto profissional da educação.

Nós professores, temos que nos unir, temos que lutar pelos nossos direitos e mostrar para os nossos alunos que é através de luta e resistência que se consegue algo. As pessoas nos questionam o porquê de na aldeia só ter professores indígenas? Se isso não era um preconceito da nossa parte? Eu logo questionei: - Se nós fossemos para as escolas da cidade, vocês iriam nos dar aula? Então porque temos que dar o nosso espaço? O branco tem que

saber perder!”. (Fala da professora Terena, na XII Assembleia do Povo Terena, 24 de maio de 2018).

Quando trabalhamos com a temática da educação escolar indígena temos como ponto de referência a Constituição Federal de 1988, sendo neste momento que a escola indígena passa a ter um propósito inverso ao do modelo vigente na época “escola para índio” (MELIÁ, 1979), que seria a de contribuir para a continuidade histórica, étnica e cultural das comunidades indígenas. Cumprir com essas prerrogativas significa um imenso desafio, mesmo já se passando 30 anos de Constituinte, vem à tona uma indagação: como transformar o antigo modelo de escola colonizadora e branqueadora em uma escola que pensa a diversidade étnica e promotora das culturas, das tradições e dos direitos indígenas dialogando com a cultura de outras etnias? Os direitos que foram garantidos na Constituição Federal de 1988, representam uma conquista histórica resultante de muita luta e sacrifícios.

Os conceitos fundantes para a educação intercultural, acontece a partir de um documento da UNESCO a “Declaração sobre a raça e os preconceitos raciais” em 1978, afirmando em seu preâmbulo que:

[...] todos os povos e todos os grupos humanos, qualquer que seja a sua composição ou a sua origem étnica contribuem conforme a sua própria índole para o progresso das civilizações e das culturas, que na sua pluralidade e em virtude de sua interpretação, constituem o patrimônio comum da humanidade. (UNESCO, 1978, p. 01).

Além disso, a Declaração da UNESCO enfatiza que:

[...] o processo de descolonização e outras transformações históricas conduziram a maioria dos povos precedentemente dominados a recuperar sua soberania, de modo a fazer com que a comunidade internacional seja um conjunto universal e ao mesmo tempo diversificado. (UNESCO, 1978, p. 01).

Reconhecendo o “[...] o direito de todos os grupos humanos à identidade cultural e ao desenvolvimento da sua própria vida cultural no contexto nacional e internacional.” (UNESCO, 1978).

A educação escolar indígena começa então a ser vista com outros olhos após a Constituição de 1988, neste momento a escola começa a se tornar uma “escola de índios”, onde é pensada para e pelos povos indígenas que se colocam nesse espaço como protagonistas de suas histórias, efetivando o papel da escola como um espaço democrático e responsável pela formação crítica dos estudantes, pensando sempre em políticas públicas que envolvam

educação e povos indígenas, para que a escola deixe de fato de um espaço excludente e que promova ações voltadas na perspectiva da interculturalidade.

Este protagonismo dos professores da Aldeia Tereré, possibilitou para alguns o espaço de liderança dentro da comunidade, e estas novas lideranças, nos últimos anos, tomaram uma posição na escola, pois sabem a importância que foi a escola Cacique João Batista Figueiredo para a Aldeia Tereré. É importante dizer que quando utilizo o termo lideranças, me refiro a pessoas que possuem prestígio social e que conseguem mobilizar entorno de si um grupo dentro da aldeia.

A educação na comunidade é um item que deve ser articulado e por isso os professores ganham destaque nestas articulações, pois são eles que vivenciam todos os dias. Quando participei das reuniões pedagógicas as narrativas a respeito da educação escolar na comunidade eram que aquele deve ser um espaço de luta por autonomia e autodeterminação, tendo muitos direitos alcançados e efetivados, porém ainda havia muita coisa para modificar.

Sendo a escola um espaço de adquirir o conhecimento da sociedade nacional, pois as relações com os não-indígenas se estabelecem constantemente. Deve ser também um espaço para valorizar a cultura Terena, e neste momento pedagogia Terena, protagonismo e liderança estão entrelaçadas, pois são estas lideranças (professores) que reivindicaram, por exemplo, a revitalização da língua por meio de aulas de língua materna. Se organizaram, articularam com a prefeitura para a contratação de uma professora Terena e proporcionaram a efetivação de uma educação diferenciada bilingue conforme consta a Constituição.

A escola também tem como objetivo político e pedagógico preparar os jovens Terena da Aldeia Tereré para ingressarem na universidade, buscando a curto prazo ter profissionais indígenas na comunidade como professores, agrônomos, enfermeiro, médicos, psicólogos e dentistas. E esse objetivo ganha mais força com a implantação do ensino médio dentro da Aldeia desde 2017, possibilitando que os alunos deem continuidade aos estudos dentro da comunidade e não precisem ir para uma escola não indígena como acontecia em anos anteriores. Essa conquista foi encabeçada pelas lideranças da escola em destaque, o professor Paulo e professor Jorge<sup>36</sup> juntamente com o Cacique e o vereador da comunidade.

Observamos que a escola é participativa nos processos da comunidade, nas lutas para com seus direitos pela terra, saúde, lazer, estando tudo interligado e o valor da valorização da identidade do povo Terena.

---

<sup>36</sup> Lembrando que estou utilizando nomes fictícios para os interlocutores da pesquisa.

### 4.3. Práticas culturais, sociais e pedagógicas dos professores Terena

Na semana do índio<sup>37</sup> (16 a 20 de abril de 2018) a Aldeia Tereré desenvolveu uma série de atividades comemorativas, ficando responsável a comunidade escolar (professores, funcionários administrativos, pais e alunos) a organização do calendário de eventos. Além de ser uma data “comemorativa” foi um momento de reflexão. Neste ano o lema era: “RESISTIR PARA EXISTIR”.

Durante a semana, no período diurno, eram feitos ciclos de palestras para a comunidade, sempre abordando temas como: saúde, educação e demarcação de terras. As aulas, aquele modelo “tradicional” ocidental, foram suspensas e o aprendizado se deu nas falas, nas atividades, na dança e no ir e vir da aldeia nesses dias de festividade.

Nós somos os responsáveis pelo evento, desde o começo do ano começamos a pensar neste calendário e como trabalhar nesta semana. Não temos incentivo algum da prefeitura, na verdade, eles só nos autorizam a suspender as aulas, mas para nós isso não é suspender aula, porque nós estamos aqui na escola, os alunos estão aqui a comunidade está aqui. (Prof<sup>a</sup> Paula, 2018).

Freire (2003, p. 76) afirma que:

[...] um dos saberes primeiros e indispensáveis na ação pedagógica junto às pessoas cujas realidades estão marcadas pela traição ao direito de ser é o saber do futuro como problema e não como inexorabilidade. É o saber da História como possibilidade e não como determinação.

Portanto, essas ações pedagógicas dos professores da escola Cacique João Batista Figueiredo requer uma reflexão por parte dos docentes para que tenham a convicção de que a mudança é possível.

Como apresenta Tassinari (2003) ao estudar o povo Karipuna<sup>38</sup>, a autora faz uma discussão a respeito das festas como o Dia do Índio e o Dia da Pátria como datas que foram

<sup>37</sup> “A moldagem organizacional imposta nas reservas é muito bem ilustrada pelo calendário de festas cívicas introduzidos pelo SPI. Dele passa a fazer parte inclusive o dia do índio, que passa a ser uma data importante para os Terena. Novos símbolos de identidade étnica são produzidos com o objetivo de situar o lugar dessa formação social na história da constituição do Estado Nacional.” (PEREIRA, 2009, p. 73).

<sup>38</sup> Os Karipuna fazem parte do complexo de povos indígenas da região do baixo rio Oiapoque, que estão inseridos em redes amplas de intercâmbio, que englobam famílias índias ou não-índias estabelecidas em aldeias e cidades vizinhas, no Brasil e na Guiana Francesa. Os Karipuna falam português e patois, que é a língua franca da região, mas que apresenta variações do patois falado por outros grupos indígenas e,

introduzidas pelo ensino escolar na década de 1930 e hoje compartilham da mesma reciprocidade que as demais festas tradicionais. Esta análise buscou compreender como algumas instituições, como a escola, passaram a ser parte integrantes e fundamental no seu modo de vida e para explicações sobre o mundo e as suas relações.

Para romper com o modelo eurocêntrico de educação, torna-se necessário que antes de ações práticas seja preciso uma mudança no campo das ideias, no repensar a educação e nos repensar enquanto educadores. É preciso começar um processo dentro das comunidades de descolonizar o modelo educacional vigente, de dar visibilidade e protagonismo aos professores e professoras indígenas.

Naquela semana, na Tereré, o momento mais aguardado foi a noite de sexta-feira (20/04), onde ocorreu o desfile da beleza indígena. Os estudantes desfilam com roupas tradicionais de seu povo, o júri era formado por pessoas de prestígio da comunidade e também por pessoas convidadas de fora da comunidade, sendo o desfile dividido em três categorias para ambos os sexos: mirim, infantil e juvenil.

Na noite do desfile cheguei por volta das 19:30 no lugar onde aconteceria o evento, o centro de Cultura Flavia Alcântara Figueiredo. A comunidade estava toda lá para prestigiar este, diferente das experiências de eventos desse tipo que já pude vivenciar nas escolas que trabalhei como professora, onde a presença dos pais e sempre muito pequena. Ali estavam todos! Cada um levou sua própria cadeira e estavam esperando para torcer pelos seus favoritos, normalmente um/a filho/a ou um/a sobrinho/a.

Os professores aproveitaram esse momento da presença das famílias para apresentar à comunidade as atividades que estavam desenvolvendo em sala de aula, cada professor ficou responsável por uma turma. A primeira apresentação começou, todos pararam para ouvir a música e a dança mais uma vez a professora estava ali junto dançando com eles, fazendo os mesmos passos, as mesmas pinturas corporais, mostrando para os alunos que ela também fazia parte daquele momento.

Quando terminou a apresentação, me aproximei da professora e a parabeneizei pela performance, como uma forma de buscar me inserir, de mostrar que eu estava ali presente, atenta e, também, gostando do que estava vendo... afinal aquele momento era bonito, a comunidade estava radiante. Com aquela curiosidade, e talvez numa impulsividade

antropológica, comentei: -Professora, que legal que a senhora apresentou junto, adorei essa interação. Ela me olhou por alguns instantes, sorriu e calmamente disse:

Temos que compreender que a educação é algo dinâmico, todos aprendem um com o outro, estamos em um horizonte de ideias e não numa hierarquia, você devia dançar com a gente na próxima vez. (Prof.<sup>a</sup> Lua, 2018).

Logo, pediu licença e saiu em direção aos seus alunos para organizá-los para a próxima apresentação que seria o desfile do garoto e garota da escola Cacique João Batista Figueiredo. Os jurados eram dois professores, o vereador da comunidade, o diretor e a coordenadora pedagógica da escola. Todos os alunos podiam participar do ensino fundamental até o ensino médio.

Antes da última apresentação (desfile), houve um momento para a fala dos professores, do cacique “Santo” e de algumas outras lideranças que estavam presentes, ressaltaram a importância da escola para a comunidade, valorizando as apresentações e destacando a importância dos estudantes em conhecer e de valorizar o seu povo e a sua cultura.

Depois da fala das lideranças, iniciou-se o desfile, neste momento as famílias que estavam presentes começaram as suas torcidas (cartazes, gritos de guerra, aplausos), tanto as meninas como os meninos participaram do desfile, cada um com suas representações de gênero. As meninas todas muito produzidas, com pinturas pelo corpo, destacando a beleza indígena. Já os meninos estavam representando seus guerreiros, com pinturas e artefatos.



**Figura 8** Desfile do garoto e garota indígena da escola Cacique João Batista Figueiredo

**Foto:** Acervo da escola

Esta atividade de encerramento da semana do índio, justamente serviu conforme relataram os professores, para reforçar a identidade Terena, em mostrar para estes estudantes que eles têm que ter orgulho de quem são. Essas atividades são resultado de uma pedagogia indígena, pois ao se prepararem para esse desfile os estudantes tiveram que estudar e pesquisar a respeito da sua cultura (vestimenta, artefatos e pintura) além de promover a interação com as famílias que participam ajudando na confecção desses adereços e que ali se sentiam representadas nos desfiles feitos pelos seus filhos, sobrinhos e netos. Por um instante é possível perceber semelhanças com o “jogo absorvente” descrito por Geertz (1978), pois ali, no desfile e em toda a organização do evento estavam sendo reproduzidos, status, dinâmicas, estruturas, hierarquias, e um sistema de significação complexo, no entanto plenamente compreendido por todos os moradores da Tereré.

No ano letivo de 2018 a escola Cacique João Batista Figueiredo, contou em seu quadro de professores com maioria indígena (apenas 1 professora é não indígena, como já mencionando anteriormente). As lideranças da Aldeia ao garantirem que o quadro de docentes fosse composto por seus “patrícios” (como muitas vezes eles mesmo se chamam), possibilitando que as práticas pedagógicas Terena ganhasse mais força. Isso é visível nas atividades realizadas ao longo do ano letivo pela escola.

Os professores, todos têm formação superior e pós-graduação lato sensu, graduados e licenciados em Pedagogia e formações nas disciplinas específicas que são exigidas para o

exercício no Ensino Fundamental II. O quantitativo de funcionários hoje é conforme apresentado no Quadro a seguir:

**Quadro 6 - Dados Quantitativos dos funcionários da escola**

<b>QUANTIDADE DE FUNCIONÁRIOS</b>			
<b>NÚMERO DE PROFESSORES</b>		<b>NÚMERO DE ADMINISTRATIVOS</b>	
<b>INDÍGENAS</b>	<b>NÃO INDÍGENAS</b>	<b>INDÍGENAS</b>	<b>NÃO INDÍGENAS</b>
<b>16</b>	<b>01</b>	<b>11</b>	<b>—</b>

Fonte: Santos, 2018.

**Quadro 7 – Quantidade de alunos da Escola Cacique João Batista Figueiredo**

<b>ANO</b>	<b>QUANTIDADE DE ALUNOS</b>	
	<b>INDÍGENAS</b>	<b>NÃO INDÍGENAS</b>
<b>2018</b>	239	68
<b>2019</b>	236	54

Fonte: Santos, 2019.

Os professores são formados em cursos específicos como o: Povos do Pantanal, PROLIND<sup>39</sup>, normal médio, cursos esses criados pelos governos federais e estaduais para atender as comunidades indígenas do etnoterritório Povos do Pantanal. Os professores mais antigos narraram que a sua formação acadêmica não foi específica para acadêmicos indígenas, pois essas políticas de ações afirmativas tornaram-se crescente nos últimos anos, no entanto, eles buscam essa formação específicas através de cursos de formação continuada como as pós-graduação e o projeto Ação Saberes Indígenas na Escola<sup>40</sup>.

Ao conquistarem o direito a uma escola específica e diferenciada, multicultural e comunitária os povos indígenas abrem um campo de estudos no qual, movimentam-se como protagonistas, no sentido de pensar o

<sup>39</sup> O PROLIND é um programa de apoio à formação superior de professores que atuam em escolas indígenas de educação básica. O edital de convocação nº 3, de 24 de junho de 2008, estimula o desenvolvimento de projetos de curso na área das Licenciaturas Interculturais em instituições de ensino superior públicas, federais e estaduais. O objetivo é formar professores para a docência no ensino médio e nos anos finais do ensino fundamental das comunidades indígenas. (TORQUATO JÚNIOR, 2016, p. 159).

<sup>40</sup> A Ação Saberes Indígenas na Escola é uma iniciativa do MEC/SECADI em parceria com IES do Brasil que realiza formação continuada e incentiva os professores à produção de material didático e paradidático bilíngue contextualizado aos saberes tradicionais das comunidades.

currículo a partir de uma outra lógica: a lógica do diálogo entre os saberes e os saberes legitimados historicamente pela cultura escolar. Mais especificamente o professor indígena, neste novo modelo, passa a ocupar um lugar central, levando em consideração as especificidades de cada povo, nos processos de repensar a realidade das comunidades indígenas na convivência nem sempre harmônica com a chamada “sociedade nacional”. (AGUILERA URQUIZA; NASCIMENTO, 2010, p. 46).

Nesse sentido para a efetivação desse direito a uma educação diferenciada, multicultural e comunitária, criam-se parcerias entre órgãos governamentais – de âmbito federal, estadual e municipal - movimentos indígenas e organizações pró-índio e, aos poucos, experiências educacionais bem-sucedidas, desenvolvidas por iniciativa própria ou a pedido das comunidades indígenas, passam a ser referência para as agências governamentais na construção de suas políticas.

Um dos projetos mais importantes para nós professores tem sido os Saberes Indígenas, porque tem além de nos ajudado na produção de matérias didáticos que irá nos auxiliar em sala de aula. Mas o que eu mais gostei foi esse momento de formação que temos, que pesquisamos sobre o nosso grupo, nossa aldeia a gente acaba aprendendo coisas que nem fazíamos ideia. Na primeira versão dos Saberes, nós conversamos com os anciões e aprendemos muitas coisas. Agora nosso material já está no comitê editorial. (Prof.<sup>a</sup> Lucia, 2018).

A escola está inserida na Ação Saberes Indígenas na Escola, que conta com a parceria da UFMS/Campo Grande/MS, como uma formação continuada de professores indígenas nas escolas indígenas do Mato Grosso do Sul, sendo um projeto do governo Federal.

A PORTARIA Nº 1.061, DE 30 DE OUTUBRO DE 2013 no artigo 1º Fica instituída a Ação Saberes Indígenas na Escola como uma das ações do Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais, por meio do qual o Ministério da Educação, por intermédio da Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI/MEC, e em regime de colaboração com estados, Distrito Federal, municípios e instituições de ensino superior reafirma o compromisso com a educação escolar indígena na educação básica. (BRASIL, 2013).

Os professores narraram que a partir do momento que começaram a participar dessa Ação e que aliado a isso foram conquistando força e espaço dentro da escola, espaços esses que devem sim ser ocupados por professores e professoras indígenas.

O diretor da escola em vários momentos, quando sentávamos para conversar e tomar tereré<sup>41</sup>, mencionava a importância da parceria entre a escola e o cacique e a liberdade que o

---

<sup>41</sup> Bebida muito consumida em Mato Grosso do Sul e no Paraguai, preparada a partir da efusão em água fria da erva mate (*Ilexparaguariensis*), que é colocada em um copo ou em uma cuia (fruto da cuieira ou calabauça) sendo

mesmo dá a eles. Outro fator foi que “[...] depois dos Saberes começamos a repensar os nossos projetos, começamos a dar mais visibilidade ao nosso povo.” (Prof. Paulo, 2018).

Um desses marcos na conquista do direito a uma escola específica e diferenciada, aconteceu com a definição do Decreto Presidencial Nº. 26/1991 onde o MEC passou a ser responsável, em todos os níveis e modalidades de ensino, pela definição de políticas de educação escolar indígena e sua coordenação e as escolas indígenas foram inseridas nos Sistemas de Ensino estaduais e municipais, como política pública.

A nível nacional, os projetos educacionais voltados aos povos indígenas consistiam na alfabetização dos jovens das comunidades envolvidas, respeitando suas demandas políticas e especificidades linguísticas. Em seguida, de forma autônoma e comunitária, as entidades promotoras passaram a se responsabilizar por iniciativas de formação de professores indígenas, pela formulação, sistematização e regularização de propostas curriculares alternativas às vigentes nas escolas indígenas até aquele momento e pela elaboração de materiais didáticos de autoria indígenas adequados às diferentes realidades, dando início a propostas de uma nova epistemologia, a interculturalidade.

Os professores narraram que para preparação das aulas é necessário realizar adequações no Referencial Curricular com o propósito de possibilitar o diálogo com o material pedagógico produzido pelos professores, ao longo dos cursos de formação continuada. Essas adequações ocorrem pelo fato que o referencial curricular do município não possui e não foi pensado em um material diferenciado para as escolas indígenas, para que atenda às especificidades do grupo em questão, indo na contramão das políticas educacionais conquistadas até o momento, que garante um Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas (RCNEI) criado em 1998.

Este Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas- RCNEI, lançado em 1998, pelo MEC, “[...] surgiu com o objetivo de orientar a elaboração de projetos curriculares para escolas indígenas do país.” (AGUILERA URQUIZA, 2016, p. 82), com isso percebe-se que a educação escolar é algo de preocupação para estes grupos étnicos, pois como já mencionamos acima, os povos indígenas têm direito a uma educação diferenciada que atenda ao seu grupo étnico e respeite suas particularidades culturais, sendo assim torna-se necessário repensar esses documentos que norteiam a pedagogia do professor em sala de aula.

A fim de romper com as amarras coloniais que cercam a educação brasileira e criar novas comunidades interpretativas que ajudem a ver o mundo de uma perspectiva “outra”,

---

sugado através de uma bomba, que normalmente é feita de metal e é encontrada em qualquer mercado ou venda da região.

conforme Oliveira e Candau (2010, p. 26) “[...] esse enfoque se dará através de projetos alternativos ao preconceito epistêmico e à colonialidade do ser, do saber e do poder.” Sendo a Pedagogia Decolonial o campo educativo para aprofundar os debates em torno da interculturalidade.

Em 2007, a SECADI - Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade emitiu um texto explicando a distinção entre educação indígena e educação escolar indígena:

[...] a educação escolar indígena problematiza enfaticamente a relação entre sociedade, cultura e escola, reassociando a escola a todas as dimensões da vida social e estabelecendo novos sentidos e funções a partir de interesses e necessidades particulares a cada sociedade indígena. Assim, a escola indígena será específica a cada projeto societário e diferenciada em relação a outras escolas, sejam de outras comunidades indígenas, sejam das escolas não-indígenas. A escola indígena se caracteriza por ser comunitária, ou seja, espera-se que esteja articulada aos anseios de comunidade e a seus projetos de sustentabilidade territorial e cultural. Dessa forma, a escola e seus profissionais devem ser aliados da comunidade e trabalhar a partir do diálogo e participação comunitária, definindo desde o modelo de gestão e calendário escolar – o qual deve estar em conformidade às atividades rituais e produtivas do grupo - até os temas e conteúdo do processo de ensino-aprendizagem. (BRASIL, 2007, p. 21).

O que se percebe ao longo do trabalho de campo é que apesar das escolas indígenas assegurarem um currículo diferenciado em relação aos seus ensinamentos, na Aldeia Tereré ainda há uma discordância entre o que o currículo “pede” e o que se ensina. Sendo este momento de readaptação do material (elaborado pelos não indígenas) e a preparação da aula que a pedagogia Terena se faz presente, pois os professores caminham no sentido de dialogar entre os saberes tradicionais e os saberes legitimados historicamente pela cultura escolar. É necessário professores tenha uma postura epistemológica pautada na interculturalidade crítica<sup>42</sup> (WALSH, 2005).

A interculturalidade crítica não é compreendida somente como um conceito ou termo novo para referir-se ao simples contato entre o ocidente e outras civilizações, mas como algo inserido numa configuração conceitual que propõe um giro epistêmico, capaz de produzir novos conhecimentos e uma outra compreensão simbólica do mundo, sem perder de vista a colonialidade. Essa interculturalidade representa a construção de um novo espaço epistemológico que promove a interação entre os conhecimentos

---

<sup>42</sup> A interculturalidade crítica significa a (re)construção de um pensamento crítico -de/ desde outro modo-, precisamente por três razões principais: primeiro porque está vivido e pensado desde a experiência vivida da colonialidade [...]; segundo porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da modernidade e, em terceiro, porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global. (WALSH, 2005, p. 25).

subalternizados e os ocidentais, questionando a hegemonia deste e a invisibilidade daqueles (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 28).

A Pedagogia Decolonial possibilita desconstruir a figura do índio como um invasor de terras (propagada nos materiais didáticos disponíveis nas escolas de cunho etnocêntrico), mas sim como um sujeito de direitos que compõem a nação brasileira e que deve participar dela ativamente, e para que isso ocorra é necessário como pontua Fanon (1968) criar a consciência de descolonização e romper com um sistema opressor e excludente.

Nosso referencial curricular não é diferenciada, mas temos total liberdade para fazer modificações. E essas modificações nós fazemos através de projetos, sendo a semana cultural, os jogos tradicionais, a história dos povos tradicionais onde os professores trabalham os oito grupos étnicos aqui do estado, família na escola, roda de conversa e outros que vão surgindo ao longo do ano. O mais novo é o grupo de teatro. (Prof.<sup>a</sup> Lucia, 2018).

Essa efetivação de uma Pedagogia indígena diferenciada, que busca trabalhar por meio da perspectiva da interculturalidade, é visível nos projetos da escola e nas narrativas dos alunos. Observei que são turmas com um alto grau de percepção da realidade que vivem, que têm na sua vivência em sala de aula a experiência de trabalharem os conteúdos teóricos (referencial curricular) e os saberes tradicionais (vivência diária e conhecimento dos seus antepassados), possibilitando assim o diálogo entre os saberes e os tornando indivíduos protagonistas do processo escolar que vivenciam, pois têm conhecimento do seu grupo, da sua comunidade e também outros conhecimentos que perpassam as fronteiras da aldeia.

A seguir trago projetos realizados no ano letivo de 2018 na escola Cacique João Batista Figueiredo. Observei durante o trabalho de campo que todas as atividades dialogavam e interagiam com a comunidade, promovendo assim a participação das famílias nos projetos e atividades pedagógicas ao longo do ano.

A exemplo disso, um dos primeiros o projeto realizado na escola durante o ano letivo foi referente a semana do meio ambiente, tendo como foco o combate ao mosquito da Dengue. Nesta atividade os professores trabalharam no primeiro momento o conteúdo teórico em sala de aula e para assimilação desse conteúdo foi realizado atividade prática. A atividade prática consistia em um mutirão de limpeza na comunidade no dia 18 de maio, no qual os alunos recolhiam os materiais que representavam uma ameaça para a proliferação do mosquito e ao mesmo tempo explicavam para as pessoas os riscos de ter um quintal contaminado pelo mosquito da dengue, conscientizando a limpeza e o cuidado com o meio ambiente.

Outra atividade que tive a oportunidade de observar durante esses meses de trabalho de campo, foi a amostra de ciências, neste ano os professores trabalharam seus saberes tradicionais a respeito das plantas medicinais.

**Figura 9 - Mostra de ciências - Plantas medicinais**



Fonte: Acervo escola, 2018.

Nesta atividade os estudantes com o auxílio do professor deveriam fazer uma pesquisa na aldeia para descobrir quais plantas medicinais existiam na comunidade e para que elas serviam.

Eles iriam fazer a pesquisa na comunidade e depois ir atrás das folhas dessas plantas para trazer como demonstração. Ai que entra a relação entre os nossos conhecimentos tradicionais e o conhecimento científico, essa pesquisa não ia acontecer pela internet, livro ou revista, a pesquisa ia acontecer através da fala, da oralidade, eles teriam que ir atrás dos mais velhos para descobrir quais as plantas, onde iriam encontrar e para que elas serviam. O aprendizado aconteceria tudo na oralidade. (Prof.<sup>a</sup> Lua, 2018).

Os alunos trouxeram plantas medicinais que se encontravam na aldeia e explicavam para que serviam, os nomes das plantas foram escritos em português e na língua Terena. Ao questionar um dos alunos de como eles realizaram essa pesquisa, um deles relatou que “perguntei para minha vó, foi na casa dela que meu grupo conseguiu a maioria das plantas. Ela explicou para a gente como que usava”, promove-se assim mais uma vez a interação e a participação da comunidade, das famílias ocorrendo não só uma educação escolar, mas

também uma educação indígena que se constrói no dia-a-dia das parentelas e da Aldeia, mostrando que que, talvez, um dos “segredos” da pedagogia do professor Terena está justamente em ter ao seu redor um comunidade que é participativa e que interage diariamente e diretamente nos processos educativos da escola com os seus saberes tradicionais.

Outro projeto pedagógico que trabalha os conhecimentos científicos atrelados aos saberes tradicionais foi o dos jogos tradicionais desenvolvido antes da Copa do Mundo de futebol, no mês de junho. Este projeto também envolveu a Aldeia, pois durante as aulas de educação física a professora ensinava para os alunos alguns jogos que eram considerados tradicionais para os Terena. Ensinando sobre o surgimento e a história dos materiais utilizados e por quem era praticado.



**Figura 10 - Projeto Jogos tradicionais**

Acervo da escola, 2018.

A Figura 10 mostra um dos professores da escola Cacique João Batista Figueiredo na disputa do arco-flecha, apresentando para os estudantes um dos esportes tidos como tradicionais não só para os Terena, mas para diversos grupos indígenas, sendo esta atividade realizada no dia da culminância do projeto, realizado em um sábado letivo no mês de junho que estava programado no calendário acadêmico como o dia da “família e escola”<sup>43</sup>. Nesta data, a direção e os professores resolveram fazer a apresentação deste projeto e proporcionar um dia de atividades esportivas entre os alunos e seus familiares.

Antes de iniciar as atividades práticas, os alunos do 5º ano explicaram o que seriam os jogos tradicionais, e quais os jogos tradicionais do povo Terena, além de conhecer a história de como surgiram os jogos nacionais indígenas.

---

<sup>43</sup> Atividade pedagógica realizadas em alguns sábados letivos nas escolas públicas do estado de Mato Grosso do Sul, cujo objetivo é aproximar a família das atividades pedagógicas da escola. Nestas datas de família e escola o corpo docente deve preparar atividades (palestras, atividades e/ou apresentações) para proporcionar um momento de interação da comunidade escolar e incentivar a participação dos pais na vida escolar de seus filhos.

Após as explicações deu início ao campeonato, fazendo times mesclados entre Ensino Fundamental I e II e os pais que compareceram no dia, sendo que entre os professores alguns participaram dos times e outros foram juizes das partidas. Podia se ver de longe o prazer dos alunos e dos familiares em participar desta atividade, em estar competindo entre eles, foi uma manhã divertida, até me arrisquei no arco-flecha, mas, definitivamente não foi uma boa ideia!

A pedagogia Terena que parte de propostas pedagógicas numa perspectiva Decolonial, ou seja, uma categoria que serve como força para questionar a negação histórica da existência dos não europeus, como neste caso os Terena, é importante e necessária dentro da Aldeia, pois é a partir desta proposta pedagogia que o grupo se reconhece e (re) afirma sua identidade étnica, sendo assim faz a comunidade se manter unida.

É notório que a narrativa que se passa a respeito do “descobrimento” do Brasil é eurocêntrica, preconceituosa e desconsidera a existência dos povos que aqui já existiam, chamados pelos portugueses de índios. E a escola durante muito tempo propagou e propaga esse discurso de “descobrimento”. Como forma de desconstruir do imaginário de seus alunos, a ideia de índio bonzinho e submisso que deu a suas terras em troca de presentes, os professores da escola Cacique João Batista Figueiredo a fim de desconstruir essa história que vem posta nos livros didáticos, montaram o projeto de teatro “*Protagonismo Em Cena*”, no qual montaram uma história que partia da visão do indígena sobre a chegada dos portugueses.

O grupo apresentou o teatro no dia 01 de setembro em frente ao Paço Municipal na abertura da semana da Pátria, estando presentes várias autoridades e escolas que puderam prestigiar e conhecer o outro lado da história.

O projeto PROTAGONIZANDO EM CENA é um projeto social de iniciativa pedagógica com proposta metodológica de ensino aprendizagem e visa proporcionar aos alunos e alunas a experiência artística, em específico o Teatro como forma de contribuir na formação dos mesmos, bem como propor e aproximar à temática indígenas, entre outros temas relacionado as questões sociais através da pesquisa (Prof. Jorge, 2018).

**Figura 11 - Grupo de teatro Protagonismo em Cena**



Fonte: Disponível em: <<http://www.sidrolandia.ms.gov.br/fotos/abertura-da-semana-da-patria-2018>>. Acesso em: 09 set. 2018.

O projeto “*Protagonismo Em Cena*”, narrou a chegada dos portugueses nas terras brasileiras mostrando os impactos culturais e ambientais desse contato. Após a chegada dos portugueses e o processo de exploração das riquezas naturais faz uma crítica da situação atual em que se encontram os povos indígenas na atualidade, narrando a morte de três lideranças o Pataxó Galdino, o Guarani Marçal de Souza Tupã’i e o Terena Oziel Gabriel.

A Figura 12 retrata o momento em que o líder Terena Oziel Gabriel foi baleado no confronto que ocorreu na TI Buriti no ano de 2013. Trata-se de uma cena muito forte, e para aqueles que viveram aquele momento da retomada, foi o momento mais delicado do processo de retomada da terra, a perda de um patrício.

Os nossos alunos devem saber a nossa história, pelo que passou e pelo que passa o nosso povo. Eu vejo que é na escola que temos esse espaço, essa oportunidade de fazer com que eles pensem de maneira crítica, que eles questionem, que conheçam os seus direitos. Porque estamos formando as nossas próximas lideranças, professores, cacique, então eles precisam conhecer quem são. (Prof. João, 2018).

**Figura 12 - Cena retratando a morte de uma das lideranças**



Font  
e:  
Disp  
onív  
el  
em:  
<htt  
p://  
ww  
w.si  
drol  
andi  
a.ms  
.gov  
.br/f  
otos  
/abe  
rtura  
-da-  
sem  
ana-  
da-  
patri  
a-  
201

8>. Acesso em: 09 set. 2018.

A partir desta atividade de encenação, que os professores e alunos trazem para fora do espaço escolar, para “fora” da aldeia, na qual apresentam para os não indígenas a sua versão e aversão do seu povo, dos seus antepassados é a postura que percebi dos professores ao longo do trabalho de campo com relação a sua pedagogia tendo como objetivo “desconstruir para construir” e afirmar a sua identidade perante o Estado Nacional. É o que afirma Walsh (2007, p. 9): “[...] assumir esta tarefa implica um trabalho de-colonial dirigido a tirar as correntes e superar a escravização das mentes; a desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade.” Ou seja, a Pedagogia Decolonial constitui uma *práxis* baseada numa insurgência educativa propositiva, não somente denunciativa, mas a construção de uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber que concebe a pedagogia como política cultural. (OLIVEIRA; CANDAU, 2010).

Esses foram algumas práticas pedagógicas que pude observar durante o trabalho de campo, que promoveram a discussão a respeito de identidade e envolveram as famílias destes estudantes, havendo assim uma participação das parentelas na elaboração destas atividades.

Assim, os professores mostram ao longo do seu dia-a-dia escolar como é organizado e repensado o referencial curricular para atender as especificidades da sua comunidade. Pois, a

inclusão nos currículos e nas práticas pedagógicas das diferenças culturais de cada povo e cada etnia tem o intuito, nesse *lócus*, de dar sentido e tornar possível a discussão da diferença no cotidiano escolar, e dessa forma descolonizar as marcas negativas da colonialidade ainda presentes nos discursos hegemônicos, nos possibilitando por consequência descolonizar os currículos e as práticas pedagógicas presentes nas escolas.

#### **4.3.1. Participação de estudantes indígenas e práticas interculturais**

Era mais um dia de inverno, final do semestre e acordei com o relógio despertando às 6:00 horas da manhã, me arrumei, tomei café, coloquei os materiais que iria utilizar dentro da mochila (caderno de anotações, caneta e celular), assim, que o relógio marcou 7:00 horas, coloquei a mochila nas costas e fui para mais um dia de campo.

Havia combinado com a professora Laura que faríamos um café da manhã e logo após ela daria início a aula, mas não imaginava o quanto aquela manhã seria valiosa e fecharia um ciclo com chave de ouro. Afinal os prazos do mestrado estavam se esgotando e aquela visita deveria ser uma das últimas com esse objetivo de levantar dados para esta dissertação.

Quando cheguei na escola num dia de barro, tinha chovido a semana toda, havia poças por toda parte e meu pensamento era, não cai, os alunos vão rir de você. Desci da moto e como combinado iria participar da aula da professora Julia, no entanto, começou a mudança...

Ela toda sorridente me abordou na entrada da escola juntamente com a coordenadora anunciando toda animada as alterações que tinham acontecido:

-Pensamos e hoje vamos fazer uma roda de conversa, tudo bem? Claro respondi. Porém, elas achavam melhor que eu conduzisse essa roda: - Eles vão se sentir mais à vontade com você falando do que com você observando. A todo momento se sentem vigiados e desconfiados, vamos romper com isso. O que acha? (Profa. Julia, 2018).

Obvio que no começo fiquei preocupada, nervosa, não havia me preparado, para este momento, mas como toda boa professora e pesquisado se faz no próprio ofício, eu aceitei a proposta e logo comecei a traçar os direcionamentos e abordagens desta roda de conversa. Cheguei na sala de aula, era uma turma de 9º ano. No meio da sala estava montado uma mesa de café da manhã, eles todos nervosos, na expectativa do que iria acontecer, a professora

Laura explicou como seria a nossa dinâmica, mas que primeiro tomaríamos um café da manhã juntos.

Durante o momento do café, percebi a timidez e desconfiança deles, mas aos poucos foram conversando, brincando uns com os outros e esquecendo que havia uma pessoa diferente na sala de aula. Enquanto tomavam o café da manhã fui fazendo uma observação do perfil da turma: quantos alunos? quantas meninas e quantos meninos? Notei que a maioria era bem mais velha que comumente se têm em uma turma de 9º ano nas escolas que eu já atuei, 4 deles, inclusive, eram maiores de idade, o restante entre 13 a 16 anos.

Quando terminamos de tomar o café da manhã, algumas alunas ajudaram a professora a recolher as canecas e levar a louça até a cozinha para que pudéssemos dar continuidade as atividades do dia. Me apresentei para eles e expliquei qual seria a dinâmica do dia, sobre o que iríamos conversar e que estava lá para aprender com eles. A turma tinha 16 alunos, destes 8 eram meninas e 8 meninos, ainda destes 16 estudantes 3 meninas não eram indígenas são moradores do bairro vizinho a Aldeia

Comecei perguntando: “Vamos com a primeira pergunta, estão preparados? É muito difícil! Aqui na sala sem contar comigo, vocês todos são indígenas?”

Três meninas levantaram a mão falando que não eram, que era o primeiro ano que elas estudavam em uma escola indígena e me explicaram que, pelo fato do município adotar o sistema de matrícula digital, elas acabaram sendo designadas a cursar este ano letivo ali, por ser a escola mais próxima de suas casas.

Fiz então a próxima pergunta:

-Sem contar a mim e as nossas três colegas, todos vocês são Terena?

Um menino alto no meio da roda todo feliz levantou a mão e falou em um tom que, parecia que a anos esperava que alguém perguntasse isso para ele:

- Eu sou Kaiowá<sup>44</sup>, vim de Dourados, vim com o meu primo Pedro que é Terena e mora aqui na Aldeia, você conhece? Ele também é antropólogo?

Respondi que era amiga de seu primo e então combinamos que naquela manhã iríamos usar o termo indígena para que todos eles se sentissem representados. A professora deu início

---

<sup>44</sup> Na obra de Oliveira (2009) ele mostra os relatos de alguns anciões que contam a respeito da presença de outras étnicas que vivem na região do Buriti. “Os mais velhos narram histórias nas quais indicam a presença de outras etnias vivendo na região do Buriti, no período anterior à chegada dos colonizadores, [...] eles seriam identificados como Guarani -mais o menos dez famílias-, Coroados – de caracterização etnográfica imprecisa, provavelmente Kaiapó do sul – e Xavante – provavelmente Ofayé” (p.28) mostrando que essas provavelmente tenham deixado a região em um período anterior ao século XX, devido as frentes coloniais e a expansão terena, com exceção dos Kaiowá “estes seguem na região de Buriti através de casamentos interétnicos com os Terena. Os Terena de Buriti costumam denominar como Guarani tanto aos Guarani propriamente dito (ou Nandeva), como os Kaiowá” (p.28).

a roda do conhecimento, explicando que eles sempre fazem essa atividade, discutem temas, e no final os alunos elaboram redações. Então ela questionou se em algum momento eles se achavam excluídos ou se sofriam preconceito com relação às outras escolas.

- Nós às vezes ficamos chateados porque quando temos que apresentar em outras escolas, porque sempre nos convidam para fazermos as nossas danças típicas, os alunos começam a nos chamar de nomes que não gostamos, como, por exemplo, bugre. Um dia fomos em uma escola e eles ficaram falando: “olha os bugres de cocar”. (Aluna Luisa, 2018).

Perguntei para eles se em algum momento eles já tinham ouvido falar da ideia de que os Terena eram chamados de bugre, porque tinham “perdido” sua cultura. Para o meu espanto uma menina do meu lado falou:

-Já sim, o nosso professor de história o professor Jorge, ele já nos ensinou isso, ele contou toda a nossa história que somos descendentes dos Aruak, quando nossos antepassados lutaram na guerra e daí nas nossas rodas do conhecimento a gente trabalhou com essa história do bugre (Aluna Julia, 2018).

Um outro aluno levantou a mão e falou:

- A gente até fez um teatro para a semana da pátria, juntamos todos esses conteúdos e montamos uma peça, onde discutia a ideia de identidade híbrida (Aluno Pedro, 2018).

-OI? Vocês sabem o que é identidade híbrida? Perguntei espantada, pois estava em uma sala de 9º ano, e pensando nas experiências que tinha enquanto professora jamais meus alunos saberiam discutir este conceito, talvez por falta minha e de meus colegas professores, mas aqueles alunos ali sabiam e não só sabiam como adoravam explicar e utilizar esse termo sempre que possível.

- Identidade híbrida? Sabemos sim os professores sempre trabalham com a gente isso nas aulas. Bom seria uma mistura de culturas diferentes ou a troca de traços culturais, que foi o que aconteceu aqui no Brasil quando os portugueses chegaram (Aluno Pedro, 2018).

-O nosso teatro falava sobre os povos indígenas que viviam antes da chegada dos portugueses, aí quando eles chegaram, começou a troca de presentes e o nosso professor disse que nesse momento já iniciou a troca de elementos culturais também. Ai, depois no teatro, passa uns anos e mostramos a situação dos povos indígenas hoje com o marco histórico da morte de três indígenas pataxó Galdino, Marçal de Souza e Oziel Gabriel aqui na Terra Indígena Buriti (Aluna Luisa, 2018).

Eu fiquei maravilhada só de ouvir falar do teatro, só de ouvir esses alunos falando, da segurança, do empoderamento da fala, e tudo isso estava sim atrelado ao processo de

escolarização que eles estavam passando. - Nossa esse teatro foi muito bom, e todos os professores participaram? Perguntei.

-Sim a gente ensaiava, outros professores contavam histórias, as professoras confeccionaram as nossas, foi bem legal e também perguntávamos para os nossos pais como havia acontecido a morte de Oziel e daí trazíamos para o professor o que os nossos pais tinham nos contado, depois disso começamos a montar a peça de teatro (Aluna Luisa, 2018).

É neste momento que se entende um pouco à maneira como atua a Pedagogia Terena, ela se apresenta mais uma vez colocando os conteúdos trabalhados em sala de forma lúdica e valorizando e registrando a história de seu povo, não só do seu grupo étnico como da sua comunidade. E isso reflete, por exemplo, ao serem questionados a respeito dos projetos da escola e para eles qual a importância da escola para a comunidade nunca imaginaria ouvir respostas tão politizadas.

A escola é importante porque aqui é uma conquista nossa, do nosso povo e a gente tem que valorizar, serve para a gente ter orgulho da nossa identidade, de se orgulhar em ser Terena (Aluno Pedro).

Aqui é um “degrau” para se chegar a ocupar aos espaços que ainda não é ocupado pelo nosso povo, temos que passar por esse degrau (Aluno Otávio).

A diferença da escola indígena é que ela é libertadora, a gente estuda a nossa história, nossa língua e não é igual as outras escolas que estuda o passado e a história dos outros povos (Aluna Julia).

Observo nestas narrativas o quanto são politizados, conscientes da realidade onde estão inseridos, o quanto rompem com o imaginário de alunos submissos e tudo isso está relacionado a forma como são educados em sala de aula, o quanto os professores exercem um protagonismo na formação educativa destes alunos.

Para finalizar, pois já era quase 9:00h pedi para que eles representassem em forma de desenho, frases ou textos os professores da escola João Batista Figueiredo. Então, sentados em círculo começaram a desenhar os professores, principalmente o prof. Jorge que era quem fazia a roda do conhecimento com eles.

**Figura 13 - Atividade 1 - Ilustração feita pelos alunos da “Roda do Conhecimento”**



**Fonte:** Atividade desenvolvida pelo Aluno do 9º ano no dia 21/09/2018.

Para o estudante do desenho acima uma das aulas mais importante é a disciplina de língua materna. Ao questionar o porquê, ele explicou que na família dele poucos falavam Terena e que ele queria muito aprender. Outra atividade que trago representada na atividade acima, é a roda do conhecimento, que eles comentaram durante a atividade, na qual há uma troca de conhecimento, pois eles podem também compartilhar as histórias que eles aprendem com as suas parentelas no dia-a-dia. Das minhas observações foi possível analisar que, a metodologia tem dado muito certo e tem atraído a atenção dos alunos em aprender sobre o seu povo.

Quando todos haviam terminado as atividades, apresentado para os colegas e explicado o porquê da escolha da matéria ou do professor, o resultado foi encantador. Logo, propus que tirássemos uma foto para registrar aquele momento, fomos todos para frente da sala escola.

**Figura 14 - Atividade com os alunos do 9º ano**



**Fonte:** Santos, 2018.

Como disse no início, esse dia seria inesquecível, pois volto para casa carregada de esperança, não só por ter dado tudo certo na atividade do campo, mas por ter aprendido com aqueles estudantes. Terminamos a atividade com uma foto para marcar esse final de inverno e essa experiência única de troca de conhecimento.

Durante esse período de campo, agora voltando aos episódios da etnografia apresentadas neste último capítulo, noto que interculturalidade é um mote de discussão, e para que essa seja aplicada no contexto da educação escolar indígena é necessário que ocorra o processo de descolonização do sistema de ensino. O processo de descolonização faz com que possamos ter um novo olhar para nós e para o nosso grupo, reforçando assim a nossa identidade cultural, como referência para interpretação e reflexão de problemas.

Os professores Terena da Aldeia Tereré, utilizam, além das atividades cotidianas em sala de aula, projetos que envolvem não só os alunos, mas a comunidade num todo. Tendo essas atividades o objetivo de relacionar os saberes tradicionais com os conteúdos exigidos no referencial curricular. Esses projetos são pensados de modo coletivo, nas reuniões bimestrais, e decididos pela maioria onde todos relacionam os conteúdos que estão ministrando com o tema central, isto é, com o projeto que estiver em evidência no momento. Sendo importante

ressaltar que esse modelo de escola e de pedagogia só é possível existir porque se faz com a participação da comunidade, que, como sabemos, está, no caso Terena, fundada nas relações de parentesco e na perspectiva dos troncos familiares.

Todos os projetos buscam de forma lúdica trabalhar os saberes tradicionais, ou seja, mostrar por meio de gincanas, por exemplo, quais são os esportes tradicionais do povo Terena e com isso proporcionar que esses alunos pratiquem esta atividade que talvez nunca tiveram a oportunidade de ver ou de jogar. Com as apresentações culturais trabalhando a dança, a música e a pintura Terena havendo um aprendizado a partir da prática.

Além disso, os professores durante as aulas, costumam “explorar” os elementos proporcionados pela aldeia, trabalhando com os elementos que eles possuem dentro da comunidade, fazendo associações ou muitas vezes ressignificado um mito, um ritual, uma pintura para melhor compreensão dos alunos.

Em síntese, aprendo durante o trabalho de campo, que são esses elementos qualitativos que tornam os professores da escola Cacique João Batista Figueiredo, profissionais que lutam pela causa de seu povo e no cenário municipal educacional são protagonistas de sua história. Estes professores com os quais me deparei no trabalho de campo mantêm atrelados a sua pedagogia em uma perspectiva intercultural, os seguintes elementos: a) professores e professoras preparam os estudante para serem cidadãos conhecedores de seus direitos e deveres individuais e coletivos dentro da nossa sociedade, a nível nacional e municipal, isso se percebe nos discursos politizados dos estudantes; b) tornam os estudantes conhecedores de seus direitos, e busca conscientizá-los acerca da importância de preservar a cultura da sua comunidade, de valorizar o seu grupo, o seu povo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como anunciado na introdução desta dissertação os objetivos principais deste trabalho de pesquisa buscavam compreender : a) descrever a partir da perspectiva da comunidade como se deu a formação da escola indígena Cacique João Batista Figueiredo da Aldeia Tereré em Sidrolândia/MS; b) compreender a identidade e o papel dos professores Terena dentro do contexto intercultural contemporâneo; c) caracterizar o contexto de formação dos estudantes indígenas e elementos da prática pedagógica Terena; d) Analisar o papel da escola dentro da comunidade.

Em linhas gerais, avalio que os objetivos traçados inicialmente foram cumpridos. O levantamento sobre a história da formação da escola indígena Cacique João Batista Figueiredo se deu através das narrativas dos interlocutores e protagonistas da conquista desse espaço, os professores e professora. Observamos que (ainda me referindo ao primeiro objetivo) a conquista da escola se deu porque os professores se fizeram lideranças dentro da comunidade, eles conseguiram unir forças e pessoas próximas a si – em grande parte fruto da sua própria parentela – e, num movimento de reivindicação e resistência, reafirmando no município de Sidrolândia a identidade diferenciada enquanto grupo étnico (Terena), conseguiram demonstrar a necessidade de uma escola diferenciada, garantida pelos diversos instrumentos normativos existentes.

Sabemos que o prédio da escola por si só não é o elemento que construirá as práticas apropriadas para o aprendizado intercultural, no entanto é importante observar que a construção de um novo espaço escolar (de um prédio novo) trouxe para a comunidade um olhar de admiração para um lugar onde se constroem possibilidade de construir autovalorização identitária e valorização da história da comunidade, pois esse foi mais um passo, mais um momento de conquista da comunidade. Principalmente pelo fato de todo o processo de conquista de renovação desse espaço ter sido construído por luta e organização interna.

O papel do professor e a sua Pedagogia Terena é algo que só pode existir no contexto da comunidade. Todos os movimentos que diferenciam essa pedagogia do que poderíamos chamar de convencional se deram sempre em diálogo e com a parceria direta (senão com a construção conjunta) da comunidade da Aldeia Tereré. Portanto, a escola, ou melhor dizendo, o ambiente escolar tem desempenhado um papel importante na comunidade da Aldeia Tereré, pela sua capacidade de mobilizar as famílias para se reunir entorno da formação das próximas gerações. Também pelo fato de conseguir, em muitos momentos, construir pontes entre os

saberes ocidentais (aqueles do Referencias Curriculares) e os tradicionais, passados de geração em geração.

Barth (1998), afirma que os grupos que compõem cenários multiétnicos tendem a se apropriar e/ou se contrapor a elementos culturais dos grupos aos quais estabelecem relações, estes momentos de interação entre os diferentes grupos étnicos são pensados a partir da noção de fronteiras étnicas. Estas fronteiras não são dadas como algo que se estabelece de maneira fixa e acabada, se modificando ao longo do tempo, portanto é preciso compreender as fronteiras étnicas como espaços de fluxos e de fluidez que podem, com o caminhar do tempo e do contato, mover-se, acentuar-se ou, até mesmo, desaparecer, dependendo das ações e interações que serão mantidas entre os grupos que estão de “ambos os lados”.

Nessa concepção de fronteira étnica a interação é relacional, não havendo passividade de um grupo ou de outro. Desse modo, a identidade étnica precisa ser entendida num processo dinâmico, em construção e sujeita a constantes redefinições, ressignificações e recomposições. Cardoso de Oliveira (1976) afirma que a Sociologia e a Antropologia se interessam pelo nível coletivo da identidade, partindo do princípio de Durkheim em estudar o social pelo social, sendo, portanto, a identidade étnica como forma de identidade social.

Quando atrelado os conceitos de identidade étnica e espaço escolar, que foi o *locus* desta pesquisa, se mostra como inovador e, até mesmo, como o lugar de onde surgem lideranças para enfrentar os desafios que os povos indígenas (neste caso os Terena) enfrentam na contemporaneidade. A escola se vincula diretamente com as reivindicações do grupo étnico, e quando analisamos o contexto da Aldeia Tereré estas reivindicações partem das lideranças, sendo uma boa parte destas lideranças professores que reivindicam o reconhecimento de sua identidade étnica e conseqüentemente o reconhecimento do direito a manutenção de suas formas específicas de “ser Terena” acolhido a todos os povos indígenas a partir da constituição de 1988, abrindo caminhos para uma educação escolar indígena diferenciada que leve em consideração a sua identidade e autonomia.

A educação escolar não é considerada para a comunidade da Aldeia Tereré como uma instituição “externa” que esta alheia à realidade do grupo, pois esta instituição inicialmente exógena à cultura Terena hoje está completamente inserida na dinâmica da comunidade e já se consolidou como um espaço de construção de valores sociais importantes para as crianças e jovens da comunidade. Foi possível observar por meio das atividades pedagógicas propostas pelos professores, a intenção de promover a interação entre a escola e as diversas parentelas que compõem a aldeia sendo a escola um meio para reunir elementos importantes e articuladores que seguem realizando a manutenção das relações de reciprocidade da

comunidade. Nesses momentos percebemos o quanto se promove o diálogo entre os diversos saberes que circulam dentro da Aldeia Tereré, os – saberes – ocidentais e os tradicionais caminhando e construindo juntos perspectivas.

Devemos ter bem delineado em nosso imaginário que as comunidades indígenas, na atualidade, são locais de encontro entre os saberes ocidentais (que irão gerar o todo o processo educativo da escola) e os saberes tradicionais presente no dia-a-dia das parentelas. Como discutido nesta pesquisa, a pedagogia dos professores Terena conseguem trabalhar a partir de práticas interculturais. Esta interação entre os saberes faz com que a educação escolar indígena seja considerada teoricamente um espaço de fronteiras. Espaço este que possibilita o fluxo de pessoas e conhecimentos, e suas identidades são afirmadas, relações de poder e resistência surgem, reinterpretações e ressignificações se estabelecem e as distinções étnicas são realçadas. (TASSINARI, 2001).

Como ponto essencial da pesquisa é importante ressaltar que essa interculturalidade que é chave da proposta pedagógica da educação escolar indígena e do trabalho dos professores da Tereré que só se concretiza pela presença intensa e diária da comunidade na escola, pelo constante caminhar das parentelas em todos os espaços, sendo o ambiente escolar algo que não se descola da vida da comunidade como um todo.

Esta relação entre educação e aldeia, sendo este conceito de aldeia o mesmo trabalhado por Pereira (2009), uma rede dinâmica de relações sociais em um mesmo território sendo ocupada por um ou mais troncos familiares. Explicita uma ideia de educação ampla e comunitária, tendo a vivência de relações sociais múltiplas e a reflexão sobre o mundo e sobre si ocupam um lugar especial, sendo possível observar nos projetos pedagógicos que envolviam: arte, história, medicina tradicional, esportes e jogos tradicionais e o incentivo ao engajamento nas discussões referente os direitos do seu povo, como, por exemplo, as demarcações de terra. Ou seja, uma educação que dá atenção a aspectos históricos, socioculturais e linguísticos da vida indígena, portanto que trabalha intensamente para a construção da valorização da identidade étnica.

A educação escolar indígena fortalece a identidade étnica da comunidade e isso ocorre por meio das experiências e da Pedagogia dos professores da Aldeia, quando promovem a revitalização dos conhecimentos e das tradições Terena, envolvendo a comunidade, a partir de conversas com anciões, com as lideranças relacionando a história, os mitos de criação do seu povo, valorizando assim a sua cultura. Esta relação de vivência comunitária foi percebida ao longo do trabalho de campo, tendo os trabalhos e projetos em grupos um destaque no

calendário escolar, pois possibilita a interação, troca de conhecimento construído através do coletivo.

Pensar o coletivo e os anseios da comunidade, compreende ações que fazem parte das práticas pedagógicas dos professores. Por serem pertencentes daquele grupo, daquela comunidade, por vivenciarem fatores históricos semelhantes, estes professores se tornam protagonistas de sua história. E esse protagonismo dos professores Terena era visível durante todo o trabalho de campo, essa forma de “ser” professor protagonista era destaque nas formações pedagógicas que ocorriam na escola (reunião para se discutir metas e ações para trabalhar durante o bimestre), onde se torna possível aplicar uma pedagogia diferenciada. Dessa forma, uma pedagogia que atenda os anseios da comunidade que saiba trabalhar as especificidades do grupo.

A Pedagogia Terena, praticada pelos professores da Aldeia Tereré, estrutura o campo educativo para aprofundar os debates em torno da interculturalidade. Esta formação intercultural possibilita aos professores Terena uma perspectiva de análise da sua realidade, se deslocando dos processos coloniais e possibilitando assim construir uma mudança pedagógica e política no seu fazer docente.

A educação intercultural é tida como uma prática escolar social que se relaciona com as diferentes dinâmicas da Aldeia. “A pedagogia intercultural é tanto escolar como social. A sociedade e a escola têm de unir suas ações no processo de educação intercultural” (CANDAUI, 2007, p. 58). Sendo assim, o processo educativo se desenvolve nos diversos lugares, não só na escola, pois a educação é “para a vida”.

Assim, finalizar este trabalho não quer dizer colocar um ponto final, ou dar como acabado e com respostas prontas e fixas. Esta pesquisa é apenas o começo das reflexões, pois esta caminhada dedicada a estudar a educação escolar indígena exige compreender em suas diversas dimensões os aspectos identitários na construção de uma pedagogia que promova uma educação indígena intercultural e considere a autonomia e a assunção da identidade étnica do seu povo.

## REFERÊNCIAS

AGUILERA URQUIZA, A. H. Elementos da história da educação escolar indígena no Brasil: uma “guinada epistemológica”. In: AGUILERA URQUIZA, A. H. (Org.) **Antropologia e História dos povos indígenas em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: Ed. UFMS. 2016.

AGUILERA URQUIZA, Antônio Hilário. Educação Escolar Indígena no Brasil: os caminhos de uma "guinada política e epistemológica. In: NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. **Versos e reversos da educação: das políticas às pedagogias alternativas**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2010.

ALCÂNTARA OLIVEIRA, Eder. **História dos Terena da Aldeia Buriti: memória, rituais, educação e luta pela terra** – Dourados, MS: UFGD, 2013. 103p. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Grande Dourados.

AZANHA, Gilberto. **Relatório GT 553/FUNAI**. Brasília: FUNAI, 2000.

BARTH, Fredrik. Grupos Étnicos e suas Fronteiras. In: POUTIGNAT, Philippe; STREIFFENART, Jocelyne (Orgs.). **Teorias da etnicidade: seguido de Grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth**. Tradução de Élcio Fernandes. São Paulo: UNESP, 1998.

BARTH, Fredrik. **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Organização de Tomke Lask. Tradução de John C. Comerford. Rio de Janeiro, Contra Capa. 2000.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida ; GOMES, Luana Barth. A temática indígena na escola: ensaios de educação intercultural: In **Currículo sem fronteira**, Rio Grande do Sul, v.12, n.1, pp.53-69. Jan/Abr.2012.

BITTENCOURT, C. M. ; LADEIRA, M. E. 2000. **A história do povo Terena**. Brasília, MEC.

BOAS, Franz. “Os métodos da etnologia”. Em: Celso Castro (org.) **Antropologia Cultural**. RJ: Jorge Zahar, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Educação escolar indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola**. Brasília, DF: MEC/SECAD. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural ressignificando a escola**. Brasília, DF: MEC, 2007. Caderno SECAD 3.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **O governo brasileiro e a educação escolar indígena: 1995-1998**. Brasília, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Documento Final [da] I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão**. – Brasília: SECADI, 2014.

BRASIL. Senado Federal. **Resolução nº 54, de 2013**. Estabelece orientações e procedimentos para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito da ação Saberes Indígenas na Escola. Diário Oficial, Brasília, DF, 12 dez. 2013.

BRASIL/ MEC. **PORTARIA Nº 1.062, DE 30 DE OUTUBRO DE 2013** Brasília, 2013.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Consumidores; cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1995.

CANCLINI, Nestor Garcia. Culturas híbridas, poderes oblíquos. In: \_\_\_\_\_. **Cultura híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: EDUSP, 2003.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Diferentes, desiguais e desconectados** – mapas da interculturalidade. Tradução de Luiz Sérgio Henrique. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2007.

CANDAU, Vera Maria, RUSSO Kelly. **Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa**. Revista Diálogo e Educação. Vol. 10 n. 29 p. 151-169. Jan/Abr. 2010.

CANDAU, Vera Maria. **Educação Intercultural e Cotidiano escolar** (Org.) Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

CANDAU, Vera Maria. Interculturalidade e educação escolar. In: CANDAU, Vera Maria (Org). **Reinventar a escola**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **Do índio ao bugre: o processo de assimilação dos Terena**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1976.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **O trabalho do antropólogo**. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Editora Unesp, 2006.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **Urbanização e tribalismo: a integração dos índios Terena numa sociedade de classes**. Rio de Janeiro, Zahar. 1968.

CARVALHO, Ieda Marques de. **Professor Indígena: um educador do índio ou um índio educador**. Campo Grande: UCDB, 1998.

CASTRO. Iara Quelho de. **De Chané-Guaná a Kinikinau: da construção da etnia ao embate ente o desaparecimento e a persistência**. Tese (Doutorado Ciências Sociais). UNICAMP, 2011.

CHAMORRO, Graciela; COMBÈS, Isabelle. (Org.). **Povos indígenas em Mato Grosso do Sul: história, cultura e transformações sociais**. Dourados: Ed. UFGD, 2015.

CLASTRES, Hélène. **Terra sem mal** – o profetismo tupi-guarani. Brasília: Ed. Brasiliense. 1978.

EREMITES DE OLIVEIRA, Jorge Eremites de; PEREIRA, Levi Marques. “Duas no pé e uma na bunda”: da participação Terena na guerra entre o Paraguai e a Tríplice Aliança à luta pela ampliação dos limites da Terra Indígena Buriti. In: **Revista Eletrônica História em**

**Reflexão:** Vol. 1 n. 2 – Universidade Federal da Grande Dourados/MS – UFGD – Dourados Jul/Dez 2007.

EREMITES DE OLIVEIRA, Jorge. “Sobre os conceitos de etnoistória e história indígena: uma discussão ainda necessária” In: **ANPUH – XXII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA**. João Pessoa, p. 1-8. 2003

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Prefácio de Jean-Paul Sartre. Tradução de Laurênio de Melo. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira. 1968.

FERREIRA, Andrey Cordeiro. **Mudança cultural e afirmação identitária** – a antropologia, os Terena e o debate sobre aculturação. Rio de Janeiro, 2002. 117 fls. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) UFRJ/PPGAS-MN.

FIGUEIREDO, Maioque Rodrigues. **O protagonismo dos professores Terena da Aldeia Tereré- Terra Buriti- Sidrolândia/MS:** na construção do bem viver comunitário. Campo Grande, 2017. 88 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) UCDB.

FLEURI, Reinaldo. (Org.). **Educação intercultural:** mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, 2003a.

FLEURI, Reinaldo. Intercultura e educação. In: **Revista Brasileira de Educação**. Vol. 1 n. 23 – Universidade Federal de Santa Catarina/ SC – UFSC – Mai/Jun/Jul/ Ago. 2003b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Tradução de Fanny Wrobel. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GRUPIONI, Luís Donizete Benze. Educação e povos indígenas: construindo uma política nacional de educação escolar indígena. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília: INEP/MEC, Vol. 81, nº 198, maio/ago. 2000.

GRUZINSK, Serge. **O pensamento mestiço**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro, DP&A Editora. 2006.

JESUS, Naine Terena de. **Kohixoti-Kipaé, A dança da Ema** – Memória, resistência e cotidiano Terena. 2007, p. 132. (Dissertação de Mestrado). UNB/Brasília.

LAPLANTINE, François. **Aprender Antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

LÉVI-STRAUSS, Claude. Introdução: História e Etnologia. In: **Antropologia Estrutural**. 3. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989. p. 13-41.

LÉVI-STRAUSS, Claude. Mito e Significado. Lisboa: Edições 70, 1989.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Raça e História**. São Paulo: Editora Abril, 1976.

LIMA, Eliane Gonçalves de. **A pedagogia Terena e a criança do PIN Nioaque**: as relações entre família, comunidade e escola. Campo Grande, 2008, 113 fls. (Dissertação de Mestrado em Educação) UCDB.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.) **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

MARKUS, Cledes. **Identidade étnica e educação escolar indígena**. 2006, p156. (Dissertação de Mestrado Educação) FURB. Blumenau.

MARTINS, Elenir Soares. **O papel das lideranças tradicionais na demarcação das terras indígenas Guarani e Kaiowá**. Campo Grande: Tellus n.29. p153-172. Jul/dez.2015.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia** – Prefácio de Claude Lévi-Strauss – São Paulo: Cosac Nayfe, 2003.

MELIÁ, Bartomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Ed. Loyola, 1979.

MOURA, Noêmia e ACCOLINI Grazielle: **Os Terena em Mato Grosso do Sul**. In: CHAMORRO, Graciela; COMBÈS, Isabelle. (org). Povos indígenas em Mato Grosso do Sul: história, cultura e transformações sociais. Dorados: Ed. UFGD, 2015.

NASCIMENTO, Adir Casaro; VINHA, Marina. **Educação Escolar Indígena e o Sistema Nacional de Educação**. Goiás. Apresentação no Seminário de Política e Administração da Educação da Região Centro-Oeste, 2012.

NOVAIS, Sandra Nara da Silva e GOMES, Aguinaldo Rodrigues. Campos de Xerez: palco de lutas e conflitos pela exploração da mão-de-obra indígena. In: Revista de História: Vol. 2 n. 4 p.57-80 – Campo Grande/MS Jul/Dez 2010.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. Belo Horizonte: Educação em Revista. nº01 v.26 p.15-40. Abr. 2010.

OLIVEIRA, Ruth Gonçalves. **Percepção dos adultos Terena sobre a socialização das crianças de 0 a 6 anos da Aldeia Tereré de Sidrolândia-MS**. Campo Grande MS: UCDB, 2007. 79p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Católica Dom Bosco.

PACHECO DE OLIVEIRA, João. Os instrumentos de bordo: Expectativas e possibilidades do trabalho do antropólogo em laudos periciais. In: **Revista Ñanduty**, v 1, n 1, julho a dezembro de 2012, pp 70-86.

PACHECO DE OLIVEIRA, João. Uma etnologia dos “índios misturados?” situação colonial territorialização e fluxos culturais. In: **Mana**. 1998, p. 47-77.

PENA, Rodolfo F. Alves. "**11 de outubro – Fundação do Mato Grosso do Sul**"; *Brasil Escola*. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/datas-comemorativas/mato-grosso-sulfundacao.htm>>. Acesso em: 22 Jun. 2018.

PEREIRA, Levi Marques **Os Terena de Buriti**, as formas organizacionais, territorialização da identidade étnica. / Levi Marques Pereira. – Dourados, MS: Editora da UFGD, 2009.

PRADO, José Henrique. **Através do Prestígio: atuação da chefia ameríndia entre os Kaiowa da Terra Indígena Pirakua**. Dourados, 2013. 116 fls. Dissertação (Mestrado em Antropologia Sociocultural) UFGD/PPGAnt.

PRADO, José Henrique (Org.). **Diagnóstico Municipal Sobre a Situação de Crianças e Adolescentes de Sidrolândia: Ciclo 2014**. Sidrolândia: CMDCA, nov. 2014.

SANT'ANA, Graziella Reis de. **História, espaços, ações e símbolos das associações indígenas Terena**. Campinas, 2010. 329 fls. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) UNICamp.

SARTI, Cynthia Andersen. **Contribuições da antropologia para o estudo da família**. Revista Psicologia: Vol. 3 n. 1-2 p. 69-76 - São Paulo/SP. 1992.

SCHUCH, Maria Eunice Jardim. *Xaray e Chané*: índios frente a expansão espanhola e portuguesa no alto Paraguai. 1995. 87p. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto Anchietano de Pesquisa/ UNISINOS.

SEIZER DA SILVA, Antonio Carlos. **Kalivôno Hikó Terenoe**: sendo criança indígena Terena do século XXI: vivendo e aprendendo nas tramas das tradições, traduções e negociações. 2016. 210p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco/ UCDB Campo Grande.

SEIZER DA SILVA, Antonio Carlos. **Educação Escolar Indígena na Aldeia Bananal: Prática e Utopia**. Dissertação (Mestrado em Educação) - UCDB, Campo Grande, 2009.

SUSNIK, Branislava. **Los aborígenes del Paraguay**: etnohistoria de los chaqueños -1650 - 1910. Assuncion: Museu Etnográfico “Andres Barbero”, 1978.

SZTUTMAN, Renato. Religião nômade ou germe do estado? In: **Novos Estudos**. v.83, março 2009, p. 129-157.

TASSINARI, Antonella M. I. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes da.; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs.). **Antropologia, história e educação**: a questão indígena e a escola. 2. ed. São Paulo: Global, 2001.

TASSINARI, Antonella M. I. **No bom da festa**: o processo de construção cultural das famílias Karípunha do Amapá. São Paulo: EDUSP, 2003.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Sociedades Indígenas: introdução ao tema da diversidade cultural. In: LOPES, Aracy; GRUPIONE, L. D. **A Temática Indígena em Sala de Aula**. Brasília: MEC. 1996.

TAUNAY, Visconde de (1931). **Entre os nossos Índios**: Chanés, Terenas, Kinikinaus, Guanás, Laianas, Guatós, Guaycurús, Caingangos. São Paulo, Cayeiras: Melhoramentos de São Paulo.

TORQUATO JUNIOR, Emiliano. PROLIND: **Uma realidade no processo de formação de professores indígenas**. Pernambuco: Diálogos. Número especial 18b. p.155-163. Março. 2016.

UNESCO. **Declaração Sobre a Raça e os Preconceitos Raciais**. Paris: Unesco, 1978.

VARGAS, Vera Lúcia Ferreira. **Os índios Terena e a Guerra do Paraguai (1864 – 1870)**. 2005. Dissertação (Mestrado em História). Universidade de Campinas.

VENANCIO, Renato Pinto. Maternidade negada. In: PRIORE, Mary del (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2006, p. 198-199

VIEIRA, Carlos Magno Naglis. A sociodiversidade dos povos indígenas no Brasil e em Mato Grosso do Sul. In: VIEIRA, Carlos Magno Naglis, SOUZA, Ilda de; FERREIRA, Rogério Vicente. **Conhecendo os povos indígenas no Brasil contemporâneo**. Campo Grande: UFMS, 2014. Páginas: 5-39.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *A Inconstância da Alma Selvagem*. SP, Ed. Cosac & Naify, 2006.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad y colonialidad del poder**. Um pensamiento y posicionamiento “outro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GOMEZ, Santiago. GOSFOGUEL, Ramón (Org.). *El giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistêmica más Allá del Capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombrelesco – Pensa, 2007.

WALSH, Catherine. Introducion - (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. In: WALSH, Catherine. (Orgs.). **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latino-americanas**. Quito Ediciones Abya-yala, p. 13-35. 2005.

XIMENES, Lenir Gomes. As relações dos índios Terena na região Platina: Imposições e alternativas. In.: **Revista História em Reflexão**: Vol. 3 n. 6 – UFGD - Dourados jul/dez 2009.