

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA  
DOUTORADO EM HISTÓRIA DAS SOCIEDADES IBÉRICAS E  
AMERICANAS**

**WANDERLEY DIAS CARDOSO**

**A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA O TERENA: ORIGEM  
E DESENVOLVIMENTO DO ENSINO MÉDIO NA ALDEIA LIMÃO  
VERDE**

**Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Cristina dos Santos  
Orientadora**

**PORTO ALEGRE  
Maio de 2011**

**WANDERLEY DIAS CARDOSO**

**A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA O TERENA: ORIGEM  
E DESENVOLVIMENTO DO ENSINO MÉDIO NA ALDEIA LIMÃO  
VERDE**

Tese apresentada para obtenção do título de Doutor ao Programa de Pós-Graduação em História das Sociedades Ibéricas e Americanas da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Cristina dos Santos.

**PORTO ALEGRE – RS  
Maio de 2011**

### **FICHA CATALOGRÁFICA**

Cardoso, Wanderley Dias

A história da educação escolar para o Terena: origem e desenvolvimento do ensino médio na Aldeia Limão Verde – Porto Alegre, RS: PUC/RS, 2011.

Orientadora: Maria Cristina dos Santos.

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica/RS.

I. Pontifícia Universidade Católica/RS. II. Título.

*Aos meus pais Zenóbia e Ponciano, especialmente  
ela que me ensina a trilhar os caminhos da vida.*

*Ao Cipriano Eloy, amigo e companheiro.*

*Aos irmãos Valtério, Vanilda e Walmir.*

*Aos sobrinhos Evandro, Jéssica, Júnior, Larissa,  
Lucas, Mateus, Moisés e Tainara.*

*À minha querida filha Evelyn, pela compreensão de  
minha ausência.*

*Á tia Silvana (in memoriam), pelo patrocínio e  
estímulo durante a minha base na educação escolar.*

## **AGRADECIMENTOS**

Ao ancorar meu barco novamente em Território Terena lembro-me de muitos personagens que tomaram parte comigo nessa viagem. Procurarei evitar esquecer aqueles que me ajudaram a tornar essa viagem satisfatória embora bastante desafiadora e agradecê-los por suas companhias.

Ao Todo Poderoso que me instruiu até aqui e me dá forças para vencer.

Aos amigos Benedita Marques Borges e sua turma (familiares e comunidade que por extensão acabo, em alguns momentos, fazendo parte), Roselene Sandim e família, Miguel Jordão e família, Elisabete Nunes e família, pelos exemplos de vida e pela camaradagem de suas presenças nas horas difíceis, nos momentos felizes de minha caminhada profissional, de militante e vida particular nos últimos 08 anos.

A Terra Indígena de Limão Verde em especial às famílias Souza, Dias e Cardoso.

A Aldeia Córrego Seco que me oportunizou a iniciação na arte de arriscar uma nova relação de professor/aluno/comunidade em sala de aula.

Aos colegas da Equipe da Educação Escolar Indígena da SED/MS nos anos de 1999 a 2004 – Alcery Marques Gabriel, Antonio Bento Paredes, Fábio Lopes, Janete Pandolfo, Giovani José da Silva, Maria José Pires, Maria Raimunda Cilena Pina Pinto, Míriam Moreira Alves, Paulo Cabral, Joana Carvalho (In memória), Suelise de Paula Borges de Lima Ferreira, Veronice Lovato Rossato, pela tentativa de construção de uma educação específica aos Povos indígenas de Mato Grosso do Sul.

Ao orientador na graduação e mestrado Antonio Brand que, quando estava em dúvida qual caminho percorrer no doutorado foi um dos me convenceram a voltar para a História.

Ao Programa de Pós - Graduação em Educação da UFMG em especial às professoras Ana Maria Gomes Rabelo, Gilberto Leão, Lucia Alvarez e Márcia Spyer, que possibilitaram minha participação em dois Seminários durante o segundo semestre de 2007 naquela Universidade, fundamentando meu projeto durante o período pré acadêmico, assim denominado pela Bolsa Ford.

A Fundação Ford pelo provimento das condições financeiras necessária ao curso de doutorado.

A equipe da Fundação Carlos Chagas Fúlvia, Ida, Márcia Caxeta, Maria Luisa, Maria Malta, Marli, Meire, Raquel, Leandro, Regina Pahim(in memória) e demais que foram os guardiões para que cumprisse nosso desiderato.

Aos colegas de Belo Horizonte Eustáquio, Shirley e Isaura, pela recepção em seus apartamentos como se fôssemos velhos amigos, quando chegamos “um tanto” perdidos em agosto de 2007. A atenção de vocês só aumentou mais a fama de hospitalidade do Povo Mineiro. Tudo isso acompanhada de uma refrescante limonada no Mercado Público de BH ou em um acalorado clássico no Mineirão: Galo x Zêro.

A secretaria do Programa de Pós-Graduação em História da PUCRS.

Ao colega ex-bolsista da Ford, Pedro, que recebeu em um café do Mercado Público em Porto Alegre e me forneceu dicas sobre a cidade.

Aos professores dos Seminários que participei e que muito acrescentaram a minha bagagem acadêmica: Arno, Flávio, Guilherme e Klaus.

Aos vários colegas que fiz nos seminários e na Lancheria Du Russo, onde encontrava tanto ex-alunos e atuais da PUC como alunos de outras universidades. Nomes não tinham muito importância, mas, sim os assuntos que nos ligavam: eventos acadêmicos, política, futebol e até meus próprios desafios de militante indígena.

A FUNAI, MEC (Suzana Grilo Guimarães e equipe da educação escolar indígena), SED/MS e Gerência de Educação de Aquidauana pelo apoio durante a pesquisa de campo.

Aos professores e alunos Terena, que se colocaram sempre à disposição durante minha investigação.

Por fim, a orientadora Tita, que soube entender meu pensamento híbrido, às vezes um tanto selvagem, ainda, em uma discussão organizada por “civilizados”. O Seminário por ela coordenado foi ao encontro do ofício do pesquisador, possibilitando ao meu trabalho seguir uma trajetória tranquila.

## **RESUMO**

Este trabalho procura analisar do ponto de vista histórico a Escola Indígena de Ensino Médio na comunidade Terena da aldeia Limão Verde, localizada no município de Aquidauana/MS, buscando compreender sua atuação frente à necessidade de formação escolar a uma população etnicamente diferenciada. Ele parte da análise de textos etnográficos que narram comportamento e ações dos Terena, bem como as políticas implantadas nessa comunidade, sobretudo, no campo da educação escolar, apoiado na Pesquisa de Campo, observação etnográfica e análise de documentos oficiais. Mostra a trajetória Terena, como um povo que, onde valha a idéia de ter havido mudanças culturais ao longo de sua história, na assimilação dos valores que estão em torno deste, têm conseguido manter o ethos que o identifica como Terena. Aponta o desafio de construir a educação escolar indígena Terena, apoiado na trajetória desse Povo, na luta pela recuperação e defesa do território tradicional, suas relações atuais com o entorno, destacando o projeto de futuro da juventude.

**PALAVRAS-CHAVE:** Comunidade indígena Terena. Educação escolar. Ensino Médio.

## **ABSTRACT**

This paper work has sought to analyze, at the historical standpoint, the High School's education system of the Terena community of Limão Verde village, located in Aquidauana city of Mato Grosso do Sul Brazilian State, trying to understand its actions regarding the need for school education to a population ethnically differentiated. It starts with the analysis of ethnographic texts that narrate behavior and actions of Terena and the policies implemented in this community, especially in the subject of school education, supported by the field research, ethnographic observation and analysis of official documents. It shows the trajectory Terena, as a people, where the idea that It had been cultural changes throughout its history, the assimilation of values that are around this, it has managed to maintain the ethos that identifies them as Terena. It also shows the challenge of building the Terena indigenous education, based on the People's trajectory, the struggle for rehabilitation and defense of their traditional territory, its current relations with the environment, highlighting the project for the future of youth.

**KEYWORDS:** Terena Indigenous Community. Education System. High School



## LISTA DE FIGURAS, ESQUEMAS E TABELA

Figura 1 – Faixa sobre o 1º Fórum da Educação Indígena de Mato Grosso do Sul, realizado na Aldeia Limão Verde, 2009.....	15
Figura 2 - Morro dos desenhos na antiga Aldeia Piranhinha citada por Taunay (1931).....	19
Figura 3 - Vestígio da Guerra da Tríplice Aliança com o Paraguai em território terena....	30
Figura 4 – <i>Hihi</i> , - culinária indígena feita com mandioca.....	34
Figura 5 – <i>Lapâpé</i> - culinária indígena feita com mandioca.....	35
Figura 6 - Preparando a peça <i>aluókoti</i> . Os bastões são trançados para que o cacique suba nele.....	36
Figura 7 - Dança do bate-pau em Limão Verde com participação das mulheres.....	38
Figura 8 - Prédio da feira de Limão Verde e Córrego Seco no Bairro Alto em Aquidauana.....	58
Figura 8 - Feira no Centro de Aquidauana.....	59
Figura 09 - 3º Fórum da Educação Escolar Indígena de Mato Grosso do Sul – Aldeia Cachoeirinha/Miranda - setembro/2010.....	86
Figura 10 – Escolas estadual e municipal e o Morro Vigia.....	113
Figura 12 – Textos traduzidos por professores da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul sobre a mitologia do povo Terena.....	116
Esquema 1 - Composição da atual da chefia ou liderança entre os terenas.....	42
Esquema 2 – Segmentos do público atendido pela Escola Pascoal Leite Dias.....	109
Tabela 1- Informações sobre as Terras terena.....	70

## LISTA DE SIGLAS

APROTEM	- Associação dos Professores Terena de Miranda
CEE/MS	- Conselho Estadual de Educação/Mato Grosso do Sul
CEJAR	- Centro Educacional Coronel José Alves Ribeiro
CIMI	- Conselho Indigenista Missionário
CNE	- Conselho Nacional de Educação
COIAB	- Coordenação das Organizações indígenas da Amazônia Brasileira
COLE	- Congresso de Leitura e Escrita
CONEEI	- Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena
CONAE	- Conferência Nacional da Educação
CPAQ	- Campus de Aquidauana
FNDE	- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNAI	- Fundação Nacional do Índio
FUNASA	- Fundação Nacional de Saúde
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	- Ministério da Educação
OIT	- Organização Internacional do Trabalho
ONG	organização não governamental
PIFPS	- Programa Interinstitucional de Formação de Professores em Serviço
PROLIND	- Programa de Apoio à Implantação e Desenvolvimento de Cursos de Licenciatura para Formação de Professores Indígenas
SED	- Secretaria de Educação
SPI	- Serviço de Proteção ao Índio
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
UNIEDAS	- União das Igrejas Evangélicas da América do Sul

## SUMÁRIO

<b>1 MEMORIAL DESCRITIVO.....</b>	<b>11</b>
1.1 A PROPOSTA ATUAL.....	12
1.2 DIÁRIO DE CAMPO.....	13
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>22</b>
<b>CAPÍTULO I - O POVO TERENA.....</b>	<b>28</b>
1.1 CARACTERIZAÇÃO DO POVO TERENA.....	28
1.2 O TERENA NA REGIÃO PANTANEIRA.....	29
1.3 OS TERENA DE LIMÃO VERDE.....	32
1.4 AS DANÇAS.....	34
1.5 A COSMOLOGIA TERENA.....	40
1.6 A CACICAGEM.....	42
1.7 ATIVIDADES PRODUTIVAS.....	46
<b>CAPÍTULO II - O TERENA E SEUS RELACIONAMENTOS.....</b>	<b>50</b>
2.1 O TERENA E A RELAÇÃO COM O ENTORNO.....	50
2.2 O TERENA E A RELAÇÃO COM O PODER POLÍTICO.....	51
2.3 O TERENA E AS INSTITUIÇÕES RELIGIOSAS.....	54
2.4 O TERENA E A RELAÇÃO COM O COMÉRCIO.....	58
2.5 A VIDA TERENA NO MEIO URBANO.....	61
2.6 A LUTA PELA RECUPERAÇÃO DOS TERRITÓRIOS TRADICIONAIS.....	66
<b>CAPÍTULO III - POLÍTICA PÚBLICA E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.....</b>	<b>72</b>
3.1 A UNIÃO E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.....	72
3.2 A ATUAÇÃO DO ESTADO.....	75
3.3 A ATUAÇÃO DOS MUNICÍPIOS.....	78
3.4 AS LIDERANÇAS E A EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	80
3.5 OS PROFESSORES ÍNDIOS E SUA ORGANIZAÇÃO.....	82
<b>CAPÍTULO IV - O TERENA E A EDUCAÇÃO ESCOLAR.....</b>	<b>90</b>
4.1 A CHEGADA DA ESCOLA.....	90
4.2 A REAL EDUCAÇÃO PARA O TERENA.....	92
4.3 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES.....	99
4.4 A ESCOLA DO ENSINO MÉDIO EM LIMÃO VERDE.....	103
4.5 A PRESENÇA DOS ELEMENTOS CULTURAIS TERENA NA ESCOLA.....	108
4.6 O ENSINO MÉDIO POR ALTERNÂNCIA.....	115
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>120</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>125</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>129</b>

# 1 MEMORIAL DESCRITIVO

O projeto inicial se propunha analisar, com base nos marcos legais e na reivindicação da comunidade terena, se o ensino médio a ela oferecido é o ideal para satisfazer sua necessidade de formação escolar por ser uma população etnicamente diferenciada. Durante a complementação de créditos, pesquisa de campo e documental, senti a necessidade de mudar a pergunta e a ordem na sequência da pesquisa.

Da proposta inicial, ao que efetivamente temos procurado trabalhar algumas poucas, porém significativas mudanças. Tais alterações tornaram-se bastantes significativas para obtermos as respostas que buscamos na pesquisa. Um exemplo disso é a retrospectiva histórica na comunidade terena como todos os seus componentes culturais para, a partir daí, chegarmos ao aparelho institucional, no caso, a escola. Não é da escola que parti como pensava fazer inicialmente, mas ela é o fim ou a chegada do nosso trabalho. Entendê-la em seu resultado ou o que ela representa para a comunidade terena dependerá do que pensa a comunidade sobre ela e sua trajetória dentro da Aldeia. Logo, os segmentos da comunidade foram nosso primeiro foco na pesquisa de campo.

Com base nos seminários<sup>1</sup> que participei durante a complementação de créditos, pude ser alertado de que uma investigação não deve ser confundida com uma lista de reivindicações, tornando a pesquisa totalmente comprometida apenas com seu meio, ou seja, uma escrita militante. Mas como agir se em vários momentos sou pesquisador, protagonista da pesquisa, seja como integrante da comunidade ou como representante de alguma instituição em que exerci diferentes papéis? Evitei colocar-me como narrador de uma história produzida de acordo com a necessidade daquela comunidade (BAROJA, 1990, p. 23) ou como observou Veyne (1987, p. 74), não somos romancistas em busca de agradar certo grupo de leitores, ou ainda, escrevendo a história de uma personagem. Da mesma maneira, entendi que era necessário evitar incorrer na “desgraça comum” ao tratar os documentos:

o historiador se sente em relação à boa testemunha de um fato presente, em uma posição algo humilhante. Fica como que no fim de uma fila no qual os avisos são transmitidos desde a frente, de fileira em fileira. Não é um lugar muito bom para ser informado com segurança. (BLOCH, 2002, p. 71).

---

<sup>1</sup>Participei de cinco cadeiras durante a complementação de créditos: Debates teóricos do tempo presente sobre a epistemologia do tempo passado: teorias da história e da arqueologia; Elementos da antropologia histórica: definiciones, métodos y fuentes; Sociedade e Relações Internacionais II – “intelectuais: história e política”; Desafios da pesquisa: documento de valor x valor do documento e Cultura Material e seus significados.

Mas, não só em relação à interpretação do que ouvimos se faz necessária dedicada atenção, ainda, segundo Bloch (2002, p. 98-106), “não basta constatar o embuste. É preciso também descobrir seus motivos” e, ainda, “tal é o caso de um grande número de deformações de testemunho. O erro é quase sempre previamente orientado”, ou seja, a análise dos documentos deve compreender o que pode ter sido dito e/ou escrito pela razão de enganar ou não dito e não escrito pela motivação em omitir.

Assim buscamos interagir, além de documentos, com os demais segmentos envolvidos na educação escolar para o Terena, com vistas a não privilegiar uma voz em prejuízo de outras.

## 1.1 A PROPOSTA ATUAL

A participação dos seminários para complementação de créditos foi fundamental para a preparação da pesquisa de campo e conviver de forma advertida com realidades curiosas e nem sempre observadas. Em uma análise de alguns documentos e matérias de jornais, notei que, assim como há especialistas nas várias áreas do conhecimento, quando se fala em trabalhar com povos indígenas costuma-se perguntar por um antropólogo. Há, também, índios em várias comunidades que são especialistas em responder as perguntas feitas sobre si e seu povo de maneira para camuflar uma realidade ou simplesmente para enfeitar como nos alertou Bloch (2002, p. 101-113): “Interpola-se por interesse. Acrescenta-se para enfeitar” ou ainda “por trás da suposta testemunha pode estar oculto um soprador”.

Evidentemente que temos buscado fazer o diálogo com documentos de historiadores, como o de Thompson (1981, p. 49) ao afirmar que: “O conhecimento histórico [...]: a) provisório e incompleto (mas não por isso inverídico); b) seletivo (mas não por isso inverídico) c) limitado e definido pelas perguntas feitas às evidências [...] e, portanto, só verdadeiro dentro do campo assim definido”. Ou seja, estamos investigando um tema da educação escolar de um determinado grupo étnico, e temos o entendimento da delimitação do tempo e do lugar em que estamos investigando esse grupo e, com base nessas delimitações, é que se estabeleceu a problemática da presente pesquisa. Outro fator fundamental na pesquisa é perceber o uso das categorias em determinado tempo, conforme observação de Tortolero (2002, p. 35), de maneira articulada, necessária com as categorias atuais, possibilitando chegar ao bom termo nossa investigação. De acordo com Tortolero (2002), nossos antepassados usavam categorias diferentes das nossas. No caso dos documentos que relatam

sobre a história do Terena, trazem determinadas categorias que têm sido mudadas pela dinâmica da própria conjuntura geográfica, histórica, econômica, política (nacionais e internacionais) a que foram alcançados os povos tradicionais<sup>2</sup>, por exemplo: dialetos tribais, civilizado, reserva, destribalização e outros, tão usadas nos escritos de Oliveira, R. (1976). Passos (2007, p. 12), ao fazer análise dos Terena, descreve que

[...] atribuir ao Terena, interesses e valores que se assemelham aos valores capitalistas, de acumulação de bens e riqueza e que pode-se dizer que essas classificações influenciaram, também, pesquisadores, na medida em que o grupo não desperta interesses para pesquisas etnológicas.

Portanto, considerar o momento histórico em que essas categorias foram utilizadas é fundamental para dialogarmos com aqueles documentos evitando conclusões díspares. Em 1968, o próprio Oliveira, R. admite que: “Nós mesmos incorremos nesse ‘purismo’ ao classificarmos, em nosso primeiro estudo dos Terêna”, sobretudo ao fazer o uso do termo destribalização, em uma comparação a tribos africanas.

## 1.2 DIÁRIO DE CAMPO

Fui então à pesquisa de campo. Inicialmente gostaria de fazer algumas considerações com respeito às impressões ou reações do público ou segmentos com quem tive que me relacionar durante essa etapa. Ao chegar a Aquidauana para realizar a pesquisa, em um momento de transição de poder municipal, como não era visível ou palpável meu papel, a instituição a qual estou ligado nesse período acadêmico e a condição de bolsista, no meio urbano, alguns não índios me enxergavam como possível concorrente para os cargos que estavam sendo preenchidos pela nova administração municipal. Inclusive parte da imprensa<sup>3</sup> aquidauanense tinha como certo que eu reapareceria com mais frequência nos eventos municipais para compor a atual administração que, naqueles dias, estava montando sua equipe. No meio indígena não era diferente, uma vez que as aldeias estão diretamente ligadas ao poder municipal, sobretudo na área educacional, pois o ensino fundamental nas aldeias é de responsabilidade do município.

No início do ano e principalmente com o momento de alternância de poder, como era o caso, acontecem disputas acaloradas pelos cargos municipais existentes dentro do território

<sup>2</sup>Trataremos de povos tradicionais quando fizermos menção genérica aos povos indígenas.

<sup>3</sup>Numa conversa com um repórter ele me revelou que acreditava que eu estava ali para participar do início da administração municipal.

terena e me enxergavam como mais um a disputar os cargos. Outro fator que motivava um olhar de desconfiança com meu propósito, em Mato Grosso do Sul, era o fato que estava vago o cargo de administrador regional da FUNAI, em Campo Grande. Deixei, em 2007, esse cargo, que ocupei durante dois anos e oito meses, para me dedicar ao doutorado. Ressalta-se que havia tantos partidários contra quanto a favor para que eu exercesse as funções que hipoteticamente estariam a meu dispor.

Certamente, o que teria motivado essas primeiras impressões do meu retorno a Mato Grosso do Sul, após um ano e meio distante por conta do doutorado, foi minha trajetória híbrida de envolvimento com as políticas indígena e indigenista<sup>4</sup>.

Na medida em que o tempo passou, foi ficando claro que eu não era candidato a nenhum cargo em disputa, e eu passei a ser visto como um fiscal, principalmente pelos não índios que têm função pública de trabalhar com a população indígena. Nas primeiras visitas era indisfarçável certo desconforto em me receber, o que também com o tempo acabou superado.

Com outros povos tradicionais<sup>5</sup> de Mato Grosso do Sul, a relação foi, em algumas situações, bastante curiosas. Inevitavelmente participei em algum encontro da FUNASA, órgão responsável pela saúde indígena, e FUNAI, e mesmo em encontros da educação do Estado ou do município<sup>6</sup>. Certo dia, ao me encontrar, em Campo Grande, com o cacique Guató<sup>7</sup> e sua comitiva (composta de outras duas pessoas), este me “intimou” a participar com eles de uma reunião na Secretaria Estadual da Educação de Mato Grosso do Sul<sup>8</sup>, cujo objetivo era a substituição da diretora da escola Guató. Na ata da reunião ficou registrada a minha participação como representante da educação indígena. Foi embaraçoso para mim porque a diretora a ser substituída era uma amiga minha e não estava ali presente. Folguei ao saber que já havia um acordo pré-estabelecido, o que facilitou o encaminhamento.

Outra circunstância bastante complexa foi participar de uma reunião no escritório da administração regional da FUNAI em Campo Grande. Fui como convidado por um grupo de

---

<sup>4</sup>Entendo por política indígena aquela não oficial originada a partir do coletivo de índios e seus assessores o parceiros e, política indigenista é ação oficial em relação aos povos indígenas.

<sup>5</sup>Esse tratamento é o mesmo dado pela Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho do qual o Brasil é signatário por meio de Resolução de 2003.

<sup>6</sup>Particpei como palestrante nos eventos: Conferência Regional da Educação Escolar Indígena “Povos do Pantanal” e do Fórum Indígena: “A Trajetória do povo Terena no Município de Aquidauana”.

<sup>7</sup>Esse povo, após ser considerado por cerca 40 de anos como extinto, reafirmou sua identidade étnica e habita na Baía de Uberaba a 350 km subindo o Rio Paraguai, depois de Corumbá-MS, no extremo noroeste de Mato Grosso do Sul, na divisa com Mato Grosso e Bolívia.

<sup>8</sup>A partir desse ponto denominaremos SED.

Kadiwéu<sup>9</sup> e pelas lideranças da Aldeia Limão Verde. Esta é minha Aldeia de origem, no município de Aquidauana. Há outra com o mesmo nome no município de Amambá e que pertence aos Guarani-Kaiowá. Durante as discussões, um kadiwéu agrediu fisicamente o administrador interino da FUNAI, no rosto. Essa reunião virou notícia nos *sites* de Campo Grande e fui mencionado na notícia como se fosse um dos líderes dos Kadiwéu: “Kadiwéu dá soco no administrador da Funai” (BEJARANO JÚNIOR; JÚNIOR, 2009).

A receptividade de minha comunidade indígena foi fundamental para o alcance de meu objetivo. Pois os vários segmentos da comunidade de Limão Verde (cacique, lideranças, professores, trabalhares da saúde e alunos) envolveram-se na discussão sobre nossa educação escolar. Isso contribuiu para que eu participasse de dois eventos: o primeiro, municipal, por ocasião da semana de atividades referente ao Dia do Índio<sup>10</sup>, que mereceu destaque em jornais e *sites* locais com as seguintes manchetes: *Terena continua sendo terena, mesmo obtendo tecnologia* e *Nós nos tornamos consumistas, alerta estudioso indígena* (AQUIDAUANANEWS, 2009a; 2009b). O segundo, no âmbito da aldeia no qual participei como idealizador e realizador do 1º Fórum da Educação Indígena de Mato Grosso do Sul<sup>11</sup> que foi realizado nos dias 6 a 8 de agosto de 2009 na Aldeia Limão Verde (Figura 1).



Figura 1 – Faixa sobre o 1º Fórum de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso do Sul, realizado na Aldeia Limão Verde, 2009.

Concluo que embora me esforçasse para distinguir tanto interna quanto externamente minha função de pesquisador das demais funções que eu pudesse ocupar, tornou-se praticamente impossível ficar alheio às atividades comunitárias que me delegavam, tais como:

<sup>9</sup>São índios famosos pela Aliança com a Coroa Portuguesa e pela sua arte, cujos motivos, ornamentam prédios na Alemanha.

<sup>10</sup>19 de abril é uma data bastante festejada nas aldeias terena. São realizadas danças, atividades esportivas, bem como farta alimentação. Nessa data as aldeias são bastante visitadas por turistas e políticos.

<sup>11</sup>Sobre esse Fórum descreveremos no quarto capítulo.



“porta-voz” de um algum grupo Terena ou de outra etnia, função pública em cargos que hipoteticamente exigissem perfil indígena (diretor de escola indígena, coordenador pedagógico, administrador regional da FUNAI, chefe de Posto da FUNAI), sob pena de ser visto apenas como um pesquisador que não quer ter mais a vida de índio.

Ao ouvir os vários segmentos da aldeia busquei dialogar tanto com os documentos clássicos sobre os Terena, por exemplo, os de Taunay (1931), Baldus (1937), Silva (1949) e Oliveira (1960, 1968, 1976 e 2002), como os documentos mais recentes, resultados de dissertações e teses. Para completar o material de pesquisa, foram analisados vários documentos oficiais da educação escolar indígena.

### **. Em Aquidauana, Campo Grande e Sidrolândia**

Minha recepção na escola Centro Educacional Coronel José Alves Ribeiro<sup>12</sup> (CEJAR) foi marcada pela frieza. Apesar de um pequeno esforço das coordenadoras em parecerem cordiais, o tema de minha pesquisa parece ser uma página da história daquela escola a que preferia ser esquecida. Tive, contudo, uma boa atenção da diretora que foi minha professora no 1º Grau, realizado na Escola Estadual Professora Dóris Mendes Trindade. Esse desconforto pode ser explicado pela falta de um diálogo entre a Secretaria Estadual de Educação e a direção da Escola para encaminhar a implantação do ensino médio nas aldeias. Isso pôde ser entendido pela fala da diretora do CEJAR, quando se referiu à tentativa de ingerência política para que a Escola oferecesse o ensino médio nas aldeias.

De certa maneira, essa reação ao tratar o tema tem colaborado para que parte da “história registrada” sobre a implantação do ensino médio, arquivada no CEJAR, seja desconhecida e, às vezes, com informações inexatas. O ano e local do início da oferta do ensino médio em terras indígenas de Aquidauana são exemplos dessa inexatidão. Conforme o diagnóstico MEC-UNESCO/2004, reforçado pela própria diretora, que afirma que o ensino médio começou em 2001 nas aldeias de Bananal e Limão Verde. Na verdade, as aldeias do Distrito de Taunay<sup>13</sup> e Limão Verde começaram a receber o ensino médio desde 1999.

Outro ponto desconfortável é que, na ocasião, eu fazia parte da equipe técnica que gerenciava a Educação Escolar Indígena no Estado. Nas reuniões que participei com a

<sup>12</sup>Essa escola é uma das mais antigas no município de Aquidauana e é conhecida como CEJAR. Doravante a mencionaremos com esse nome.

<sup>13</sup>Esse Distrito formou se basicamente pela implantação da estação ferroviária e atualmente localiza-se na entrada das aldeias Água Branca, Bananal, Colônia Nova, Lagoinha, Imbirussu, Ipegue e Morrinho que são pertencentes a Terra indígena do mesmo nome do Distrito. Ao concretizar o processo de revisão de limites e de acordo com os estudos fundiários publicado pela FUNAI o Distrito será anexado à Terra Indígena.

direção/coordenação do CEJAR, cujo objetivo era propor um ensino médio diferenciado para o público Terena. Tal proposta rendeu acaloradas discussões e terminaram quase sempre sem que chegássemos a um consenso.

Contudo, as dificuldades de acesso aos documentos foram superadas pela maneira desprendida com que nos atendeu a Coordenação Estadual da Educação Escolar Indígena em Campo Grande. Esse desprendimento se deveu, acredito, em função de que o coordenador é também pesquisador. Portanto, tem a clareza do fazer do investigador. Outro fator determinante é que tanto ele quanto sua equipe sabem que trabalhei naquele setor por aproximadamente seis anos, tendo relativa facilidade para obter os documentos com a colaboração de outros técnicos da Secretaria de Educação (SED).

Ainda em Aquidauana, o conhecimento que fiz com o quadro de servidores da educação, quando dei aula pelo município, me possibilitou conseguir documentos importantes, tais como: o levantamento da demanda para constituírem salas de ensino médio na Aldeia Limão Verde e ata de reunião entre Secretaria Estadual de Educação, Secretaria Municipal de Educação, Direção da Escola CEJAR, lideranças indígenas, com vistas à criação das Escolas Indígenas de Ensino Médio.

Em Sidrolândia, embora bastante cordiais, era perceptível a preocupação ou certa medida de insegurança do diretor (atualmente aposentado) da Escola<sup>14</sup> que iniciou o ensino médio por alternância<sup>15</sup>, que foi recorrente em outras instituições, em comentar o que deu certo e o que não foi o ideal na oferta da educação escolar indígena em nível médio naquela região. Esse fator comum, não só em Sidrolândia, não resultou em dificuldades para acesso aos documentos. A coordenadora do ensino médio naquele tempo continua atuando na Escola e gentilmente nos atendeu e abriu o arquivo para a consulta e confecção de cópias de documentos importantes, como a autorização de funcionamento do ensino médio por alternância em terras indígenas, a grade curricular e as manifestações pelo fim dessa forma de atendimento. Os professores índios, contudo, se mostraram à vontade para participarem do trabalho.

### **. Em Brasília**

Também em Brasília, o trabalho foi bastante proveitoso em função de contatos anteriores que fiz enquanto atuei, seja trabalhando, como professor na Aldeia, como técnico

---

<sup>14</sup> Escola Estadual Sidrônio dos Santos.

<sup>15</sup> Com base na pedagogia da alternância as aulas aconteciam em tempo escola e tempo comunidade conforme anexo D, contendo 03 disciplinas específicas para atender o público terena.

na Secretaria da Educação do Estado ou ainda na FUNAI. Ao longo do exercício dessas funções de 1997 a 2007 participei de seminários e encontros com a temática indígena em várias regiões do País. De maneira que, na Coordenação-Geral da Educação Escolar Indígena do MEC, tive acesso ao Diagnóstico do Ensino Médio para Populações Indígenas no Brasil. Esse diagnóstico foi elaborado por pesquisadores contratados por meio de parceria entre MEC e UNESCO. Em 2004, quando começou, foi divulgado que seria publicado por seus organizadores, o que não ocorreu até o momento (BRASIL, 2004).

Na FUNAI, a pergunta “[...] está voltando?” foi inevitável. Afinal o cargo que eu deixara em 2007, por conta do doutorado, encontrava-se vago. Após os devidos esclarecimentos sobre minha atual função, a Instituição foi colocada à disposição. Além dos arquivos obtive a cedência de um servidor de Campo Grande que me acompanhou nos deslocamentos na região de Sidrolândia e Campo Grande.

### **. No Rio de Janeiro**

Minha viagem foi tranquila e proveitosa, em grande parte pela presteza do Dr. Bessa, professor da UNIRIO, que conheci em eventos ocorridos em várias regiões do Brasil sobre a temática indígena, apesar de minha ansiedade por estar de novo em uma cidade grande que não conhecia e que, pela primeira vez, ia sozinho. Por intermédio dele, meu acesso à biblioteca do Museu do Índio - a mais especializada do País sobre a temática - foi facilitado, otimizando tempo e recursos.

A satisfação em ter nas mãos documentos valiosos como o *Convívio com os terena, A aldeia de Piranhinha, Viagem accidentada, Chegada triumphal, Acolhimento generosíssimo, de Taunay* (1931, p. 7-15), quando de sua passagem em nossa região, por volta da Guerra da Tríplice Aliança<sup>16</sup> contra o Paraguai, foi momento único. Embora a reconstrução histórica da ocupação da terra indígena Limão Verde não seja o foco principal de minha pesquisa, o referido documento vem ao encontro com as fotos atuais do lugar denominado como Aldeia Piranhinha (Figura 2), bastante conhecido pela comunidade indígena de Limão Verde, pois há tempos tornou-se fazenda de criação de gado bovino. Em seu relatório, Taunay descreve como os terena daquela aldeia ajudaram sua tropa com informações e alimentos.

---

<sup>16</sup> Essa Guerra é comumente chamada Guerra do Paraguai.



Figura 2 - Morro dos desenhos na antiga Aldeia Pirainha citada por Taunay (1931).

Outro importante documento é o de Silva (1949), que faz referência à dança dos Terena conhecida como bate-pau. A explicação da origem da dança apresentada por ambos os autores contrasta com a divulgada atualmente pela comunidade terena. Indício flagrante que nossa história pode estar sendo reconstituída sob influências políticas e comerciais. A influência política difunde a ideia de que a dança teve sua origem por ocasião da Guerra da Tríplice Aliança, em função da participação do Terena com arsenal de varotes de pau. Esse argumento não tem sustentação em nenhum documento oficial ou em relatos de índios mais antigos. A influência comercial tem seu início quando os grupos de dança são convidados a dançarem em outros espaços e nas mais variadas datas e ocasiões que não na data específica do Dia do Índio realizada dentro das Aldeias. Assim, alguns elementos irão compor o grupo de dança por vários motivos: viagens, dinheiro e outros, deixando de lado a principal razão da dança observada até meados dos anos de 1980, que é a memória da tradição terena. Resultando na não observação dos passos da dança tradicional e até a incorporação de mulheres na dança masculina.

Encontrei ainda um importante documento para o foco de nossa pesquisa: educação escolar, que é a publicação de uma lenda Terena “Artimanha”<sup>17</sup> que explica o modo de vida do animal dos Cerrados denominado lobinho. A língua terena é usada somente para nome dos animais envolvidos na trama. O restante do texto está todo em português. Publicações como essa podem muito ajudar no fazer do professor que atua na educação escolar indígena. Pois, além de familiarizar os alunos com a escrita/fala da língua terena, ajuda a reforçar o laço étnico que explica o funcionamento do mundo animal.

Por fim, foi de grande valia também alguns documentos que historicam a educação para índios ou as várias tentativas de implantação da educação escolar indígena no Brasil. Uma dessas propostas era a de incluir os componentes da cultura indígena no ensino escolar, como o “Programa de Monitores Bilíngues da Agricultura”. Esse Programa foi legalizado por meio de resoluções técnicas com base em congressos indigenistas realizados no México e outros países do Continente Americano e que tiveram experiências no Sul do Brasil.

Com base nas situações relatadas até o momento e a partir da análise dos documentos (escritos e depoimentos orais) recolhidos durante a pesquisa de campo, o problema foi redirecionado para a seguinte questão: Em que medida o ensino médio oferecido aos Terenas da Aldeia Limão Verde é necessário para satisfazer a formação escolar daquela comunidade?

---

<sup>17</sup> Lenda publicada na revista bimestral *Atualidade Indígena* no ano de 1977. Editada pela Assessoria de Comunicação Social da Fundação Nacional do Índio. A tradução desse trabalho se deve ao índio Terena Jair de Oliveira (*in memoriam*) que auxiliou um grupo de estudiosos da universidade Estadual de Mato Grosso (Centro pedagógico de Aquidauana), na coleta de lendas do Terena.

## INTRODUÇÃO

O senso comum pode induzir ao erro em perceber o índio como aquele idealizado no período colonial brasileiro. Essa ideia pode levar ao equívoco que determinado grupo ou indivíduo deixará de ser “índio legítimo” em razão da incorporação dos empréstimos culturais do entorno, seja ele urbano ou rural. No entanto, é preciso contemplar com os olhos da história e vermos que todas as sociedades humanas são históricas e estão passíveis de mudanças, isto é, não podemos acreditar que existam sociedades congeladas no tempo e no espaço. Kern (2004) destaca que a relação dos missionários com a sociedade guaraníca foi delineada por encontros e desencontros. As relações sociais nascidas desse relacionamento tornaram-se realidades complexas. Essa complexidade apresentou “oposições e continuidades” em sua “fronteira cultural”:

[...] os missionários aprendiam com os indígenas, informações sobre a fauna e flora, sobre outros povos tradicionais da América, sobre seus hábitos e costumes, ou seja, um conjunto de dados e informações que tornariam o Novo Mundo mais compreensível para os europeus que aqui chegaram. (KERN, 2004, p. 108).

Conclui-se que a relação estabelecida não transformou os nativos da América em europeus, mas deu origem ao processo de inserção gradativa desses nativos no modelo social dos colonizadores.

Durante muito tempo acreditou-se que o processo de mestiçagem<sup>18</sup> levaria a população indígena ao desaparecimento, ou seja, as sociedades indígenas deixariam suas características culturais próprias, absorvendo cada vez mais as características do entorno regional. Parte significativa da produção bibliográfica sobre os Terena trabalhou com essa perspectiva, prevendo a sua integração na sociedade envolvente, entendendo-se essa integração como o desaparecimento da sua identidade como povo indígena<sup>19</sup>.

O que é ser índio? Perguntou-me uma repórter da Rádio Nederland da Holanda<sup>20</sup> e que respondi nos seguintes termos:

Ser índio é ter seu modo próprio de viver, de pensar, como qualquer outro ser humano, como qualquer nação do mundo, como qualquer outro povo. É distinto o Terena de qualquer outro povo daqui do Estado. Ele tem sua organização social

---

<sup>18</sup>Segundo Gruzinski o “conjunto ocidental” não consegue destruir o “conjunto ameríndio”. Eles evoluem, coexistem e interagem. Dá uma ideia de que a mestiçagem torna-se um privilégio de pertencer a vários mundos (GRUZINSKI, 2001, p. 274-275).

<sup>19</sup>No prefácio do livro *Do índio ao bugre*, de Oliveira (1976), a afirmação de Darcy Ribeiro reforça essa ideia.

<sup>20</sup>Entrevista concedida em 2004, em Campo Grande, MS, e que faz parte do CD *Pantanal e Amazônia: cores do Brasil*.

política e até religiosa, claro que a dinâmica do mundo globalizado, digamos assim, influenciou a religião, influenciou as formas de poder [...] a forma de educar foram dinamizadas pela influência externa. (depoimento do autor).

Para Silva, A. (1988), ser índio é pertencer a uma sociedade humana que possui suas particularidades que variam de povo para povo, tais como nascimento, infância, adolescência, fase adulta, organização política e religiosa. Como toda sociedade humana, o índio possui as mesmas necessidades de segurança alimentar, proteção, afeto, entre outras, porém, as formas de satisfazer essas necessidades são próprias e diferentes. Nas formas de satisfazê-las é que se manifestam e adquirem relevância a organização social e os valores de cada povo, sua visão de mundo, relevantes para configurar a qualidade de vida para aquela sociedade.

Convencionalmente, Mato Grosso do Sul é considerado a segunda unidade da federação em população indígena com cerca de 60.000 índios conforme os dados da Fundação Nacional de Saúde (FUNASA, 2007). Como não há um censo indígena no Brasil, os cálculos globais têm sido feitos, sejam pelas agências governamentais - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e FUNASA - ou por organizações não governamentais (ONGs), como o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) ou pelo Instituto Socioambiental – com base em uma coleta de informações heterogêneas, que apresentam estimativas globais.

O Terena é a segunda maior população indígena de Mato Grosso do Sul contando atualmente com aproximadamente 21.742 indivíduos, segundo dados da FUNASA<sup>21</sup>, localizados em nove Terras Indígenas, conforme a nomenclatura usada pela FUNAI, tal como segue: Aldeinha, no município de Anastácio; Limão Verde e Taunay/Ipegue, no município de Aquidauana; Buriti, no município de Dois Irmãos do Buriti e Sidrolândia, Pílad Rebuá, Cachoeirinha e Lalima, no município de Miranda; Nioaque em Nioaque; Bálsamo, no município de Rochedo. Há, ainda, a presença de significativo contingente desse Povo na Área Indígena de Dourados, pertencente aos índios Guarani/Kaiowá e, em Araribá, uma área indígena no Estado de São Paulo, no município de Avaí, na qual os Terena também dividem espaço com os povos Guarani, Kaingang e Krenak.

Com a fundação jurídica da aldeia, em 1928, outras instituições passaram a fazer parte de seu cotidiano, tais como: a eleição para cacique, o comércio com o entorno, as igrejas católica e protestante, a escola. Oliveira, R. (1976: 94) afirma que Limão Verde é uma das aldeias Terena que apresentam “índices de desculturação”:

---

<sup>21</sup> Fonte: FUNASA. Disponível em: <<http://www.funasa.gov.br>> Acesso em: maio 2009.

Esses povoados brasileiros passaram a se constituir em focos mais poderosos de atração dos Terena e agir mais intensamente como agências de mudança cultural. Nesse sentido, são ilustrativas as relações entre Miranda e as aldeias Cachoeirinha, Passarinho, Moreira e Lalima ou entre Aquidauana e as comunidades terena de Limão Verde e Aldeinha. A intervenção exterior e a situação político-religiosa são também elementos de influência na dinâmica cultural.

Não podemos falar em educação somente a partir da instituição escola, uma vez que as várias sociedades indígenas possuem formas próprias que norteiam suas práticas e manifestações. A educação é trabalhada em vários momentos e espaços da aldeia e, sobretudo, tendo como instrumento o uso da oralidade. Essa singularidade não pode ser avaliada como pior ou melhor, mas por certo diferente, e qualquer discussão no sentido de construir alternativas de desenvolvimento a essas sociedades devem partir da compreensão de como se organiza cada povo.

A educação escolar para os Povos Indígenas no Brasil, desde a Coroa Portuguesa, Império e República, atuou como um recurso de aniquilação da diversidade, orientada pela catequização e integração à sociedade nacional. Suess (2002, p. 127) destaca que “os missionários quinhentistas que chegaram ao Brasil estavam preparados para o não reconhecimento da diversidade cultural”.

Com a organização e mobilização dos povos indígenas, sociedade civil organizada de apoio à luta indígena, universidades e pesquisadores engajados na educação específica, nasceu um novo sentido para a educação escolar que passou a ser um instrumento de afirmação identitária e de construção de projetos societários de futuro. A temática da educação escolar indígena no Brasil tem tomado vulto nos últimos anos. Atualmente, existe um conjunto de instrumentos legais que garante o direito da educação intercultural aos Povos Indígenas, sugerindo que a escola seja um instrumento fundamental de preparação desses Povos na elaboração de projetos alternativos de desenvolvimento, interação com a sociedade do entorno, interação com outros povos indígenas e até comunidade internacional.

Ao propormos a investigação sobre a trajetória do ensino médio para os Terena, sabíamos das dificuldades por ser tratar de um tema novo, pelo menos em se tratando de políticas públicas. Principalmente pelo fato de que nem o Ministério da Educação tem definido, até o momento, uma política de educação escolar indígena de nível médio. Sabemos, porém, que após período de estagnação na discussão sobre o ensino médio indígena, há a formação de um grupo de trabalho do qual fazem parte universidades, representantes indígenas e poder público (Ministério da Educação - MEC e secretarias estaduais) com a tarefa de delinear diretrizes para essa etapa da educação. Por outro lado tornou-se instigante



esse desafio por tentar descrever o pensamento dos Terena acerca das experiências vivenciadas em sua trajetória da educação escolar bem como a expectativa desse povo indígena com relação à formação desejável nesse novo milênio. Não tenho a pretensão de apresentar uma proposta pronta e acabada ou me colocar como porta voz dos índios com uma lista de reivindicações. Por isso mesmo procurei ouvir as diversas vozes que fizeram parte da implantação e da trajetória do ensino médio Terena e, ainda, alguns alunos que cursaram o ensino médio fora da Aldeia.

A pesquisa procurou o diálogo entre os dados do cotidiano atual terena com aqueles apresentados pela bibliografia, enfatizando os processos de mudança em curso. A partir de Gallois (2006, p. 18), “ideias arraigadas do que seja ‘cultura indígena’ impedem que se atribua valor a inúmeros aspectos menos conhecidos, ou às adaptações criativas de saberes ancestrais que, localmente, cada grupo indígena produz, de maneira dinâmica e sempre articulada ao seu ambiente [...]”, busca-se evitar considerar a cultura como algo estático.

Metodologicamente, a pesquisa contou com a observação etnográfica e também da história oral. É sabido que as populações indígenas não têm a prática do registro escrito. Daí a importância do uso de técnicas da história oral. Ao afirmar isto vamos ao encontro do que afirma Meihy (1996, p. 9):

Por meio da história oral, por exemplo, movimento de minorias culturais e discriminadas, principalmente de mulheres, índios, homossexuais, negros, desempregados, têm encontrado espaço para abrigar suas palavras, dando sentido social às experiências vividas sob diferentes circunstâncias.

A produção bibliográfica sobre o Terena centra-se, principalmente, em estudos antropológicos e etnográficos que constituem valiosa fonte de pesquisa. Assim, temos o acervo do antigo Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e da FUNAI, Museu Histórico do Exército e Forte de Copacabana, Museu do Índio – Rio de Janeiro, Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, Museu Histórico Nacional, das Secretarias Municipal e Estadual de Educação de Aquidauana e Mato Grosso do Sul e do MEC. Em todos os casos, porém, o que se tem é a análise ou o testemunho de não índios ou do Estado, fazendo-se necessário, buscar, na medida do possível, a visão indígena.

A pesquisa de campo foi desenvolvida na Escola de Ensino Médio Indígena Pascoal Leite Dias. Esta é uma escola que pretende oferecer uma educação voltada para a realidade indígena, é a pioneira na região em oferecer o ensino médio em Território Terena, portanto com perfil que se enquadra dentro dos propósitos da pesquisa. Contudo, ouvimos outras três comunidades escolares em municípios vizinhos que iniciaram o ensino médio com proposta

pedagógica diferente da Pascoal Leite Dias. As Aldeias Água Azul, Buriti e Córrego do Meio, pertencentes aos municípios de Dois Irmãos do Buriti e Sidrolândia iniciaram o ensino médio com a pedagogia por alternância, cujo componente curricular contemplava disciplinas voltadas à especificidade Terena.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que teve como primeiro passo o desenvolvimento da observação participante com o objetivo de compreender o cotidiano escolar: as relações dos alunos com a instituição, com seus educadores e com outros alunos, bem como o cotidiano da Aldeia no seu aspecto mais geral. Além disso, procuramos compreender como a proposta pedagógica da Escola é desenvolvida, seus alcances e limites. No segundo momento, foi realizada a aplicação de questionário sobre o perfil socioeconômico dos jovens e suas famílias e sobre suas trajetórias escolares, com o objetivo de obter uma visão geral sobre os jovens atendidos na escola pesquisada. No terceiro momento da pesquisa, foram realizadas entrevistas com questionário semi-estruturado com alguns jovens, selecionados entre os estudantes da escola pesquisada. Essa entrevista teve como objeto os sentidos construídos por esses alunos sobre a experiência vivida na escola de ensino médio e os seus impactos na vivência da sua condição de indígena. Como fontes secundárias, a análise dos documentos, relatórios e projetos da escola.

Os alunos entrevistados foram selecionados de acordo com determinados critérios, tais como: gênero, idade, estado civil, trabalhadores de diferentes áreas dentro da comunidade, além de contemplar aqueles que dispuseram a conceder entrevistas.

Assim, a estrutura temática da tese foi organizada com os seguintes capítulos, observada a orientação da Banca de Qualificação: o primeiro capítulo apresenta a retrospectiva histórica do Terena com ênfase na organização social, o deslocamento para Mato Grosso do Sul, em especial para a região pantaneira, sua localização da aldeia Limão Verde, com base nas informações bibliográficas e documentais de cronistas e estudiosos. O segundo capítulo busca descrever qual a relação e/ou comportamento do Terena perante as instituições públicas e religiosas e com a relação econômica regional, o meio urbano e histórico da chegada da escola em terras Terena. No terceiro capítulo estão as considerações sobre as leis que regem a educação escolar indígena no Brasil, a operacionalização dessas leis em escolas para o Terena, as relações de poder das diferentes esferas de governo responsáveis pela educação escolar, bem como suas limitações e possibilidades com relação ao projeto comunitário desse Povo. O quarto capítulo apresenta a implantação e o funcionamento da escola na comunidade terena de Limão Verde, os projetos de formação de professores pelos

quais passaram os Terena, a implantação e o desenvolvimento do ensino médio com suas diferentes propostas de atendimento.

## CAPÍTULO I

### O POVO TERENA

Na literatura clássica, as referências ao Terena o situam como pertencente aos povos Aruak, que formaram novas subdivisões em muitas regiões na América Meridional. As teses sobre a sua origem remetem às planícies colombianas e venezuelanas. Povos agricultores, caminhando à procura de melhores terras para a sobrevivência de suas famílias (MANGOLIM, 1997). Houve grande dispersão dos Aruak pelo Brasil. Encontramos nações da família Aruak, como os Pareci e Salumã ou Enauenê-Nauê, no Mato Grosso; os Mehinaku, Waurá e Yawalapiti, no Parque do Xingu, também, naquele Estado. No Acre, sudoeste do Amazonas e região do Alto Juruá, vivem os Kampa. Ao norte do Amazonas, na região do rio Içana, os Warekéna, os Tariâna e os Baré. No alto rio Negro vivem os Mandawáka e os Yabaána, da região dos rios Canabori e Padaviri e, em Roraima, ao norte de Boa Vista, os Wapixana (BITTENCOURT; LADEIRA, 2000).

Apesar de constituírem um dos povos indígenas que mais contribuíram para a formação do sudoeste brasileiro, Oliveira (1998 apud CARVALHO, 1998) afirma ser escassa a literatura sobre os Aruak, sendo que os Guaná<sup>22</sup> passam a ser mencionados a partir do século XVIII, ainda que em forma de crônicas ou relatórios. Vindos da bacia amazônica, um grupo foi para o Chaco paraguaio e outro veio para a margem direita do rio Paraguai. É importante

---

<sup>22</sup> É como os cronistas denominavam o Grupo do qual fazem parte: Exolodi, Laiana, Kinikinao e Terena.

destacar que esse acontecimento se deu muito anterior à vinda dos europeus para a América Meridional.

## 1.1 CARACTERIZAÇÃO DO POVO TERENA

Visconde de Taunay esteve com os Terena a partir do ano de 1866 por ocasião da Guerra com o Paraguai, entre outras localidades na que ele denominou Aldeia Pirainha. Nos seus relatos consta a seguinte caracterização:

O Terena é ágil e ativo: o seu todo exprime mobilidade [...] e conserva arraigados os usos e tradições de sua raça, graças talvez a um espírito mais firme de liberdade. São as mulheres geralmente baixas, têm cara larga, lábios finos, cabelos grossos e compridos [...] e expressão de inteligência. Trazem comumente parte do busto descoberto e uma julata, tanga ou avental de algodão, cinta abaixo dos seios, com uma das pontas passadas entre as coxas e segura à cintura. Raras dentre elas sabem falar o português, todas, porém o compreendem bem, apesar de fingirem não o entenderem (TAUNAY, 1959 apud BITTENCOURT; LADEIRA, 2000, p. 58-59).

As relações de amabilidade existentes no seio da família terena são externadas aos *purutuya*<sup>23</sup>. Demonstram uma reconhecida habilidade nas negociações políticas, especialmente aquelas que envolvem algum direito de suas comunidades. Com relação a falar a língua portuguesa, a maioria não vê mais essa prática como uma dificuldade, aliás, sentem orgulho em poder dominar as duas línguas.

O povo terena é de característica pacífica, tradicionalmente agrícola e tem na terra não apenas um elemento para a satisfação das necessidades físicas e econômicas em geral, mas a celebração da partilha por ocasião das colheitas marcada pela solidariedade e reciprocidade que antigamente representou forte característica terena<sup>24</sup>.

A chefia entre os terena era uma característica bastante forte e que veremos em separado por causa das influências externas que têm sido incorporadas, dinamizando a maneira da escolha dos caciques<sup>25</sup> atuais. Todavia, a característica principal, que é a “patrilinear disfarçada” (a mulher, esposa ou mãe, em muitas ocasiões, é que dá as orientações a serem seguidas), tem se mantido como regulador familiar. Certo dia conversava com uma liderança<sup>26</sup> e ele me dizia que uma regra que não deve esquecer no momento político é de

<sup>23</sup> É como os terenas denominam os não índios brancos.

<sup>24</sup> Lembro-me de uma senhora que quando visitava minha avó e se era época de frutas ela sempre trazia o que tinha de maduro na sua terra.

<sup>25</sup> Autoridade maior nas aldeias terena.

<sup>26</sup> Liderança da Aldeia Ipegue

não contrariar a mulher (esposa). Em conversa com uma professora<sup>27</sup> terena, ela disse que, embora nas reuniões a mulher tenda a ficar em silêncio, na sua casa ela tem forte poder de influência e pode até levar o esposo ou parente à liderança, a mudar de posição daquela tomada em reunião, caso ela não concorde.

## 1.2 O TERENA NA REGIÃO PANTANEIRA

Os descendentes da família Aruak em Mato Grosso do Sul irão polarizar sua etnia na família dos terena<sup>28</sup> que, apesar da influência dos fatores do entorno, têm crescido e tornado-se uma das famílias mais numerosas de Mato Grosso do Sul.

Seguindo a tradição de um povo agricultor, os Terena encontram na região pantaneira um lugar ideal de refúgio, porém de terras áridas e improdutivas. Logo, eles têm que se distanciar do rio Paraguai em busca de terras próprias para a agricultura.

O seu deslocamento para o sul de Mato Grosso se deu, com base nas evidências documentais, em três momentos. Um grupo chegou antes da Guerra do Paraguai, como se pode comprovar pelo relato de Taunay de março de 1886:

Estabelecidos na aldeia do Naxe-daxe ou de Santa Cruz, a seis léguas da Villa de Miranda, alli se haviam os índios terenas refugiados apesar da carência de sementes e grãos, em que se achavam. Entretanto, quando chegamos, já boa quantidade de arroz, haviam colhido, assim como algum milho e mandioca, da qual faziam excelente farinha. (TAUNAY, 1931, p. 14).

Um segundo grupo se deslocou para a região entre os rios Aquidauana e Miranda, mais propriamente na região dos morros, fugindo da guerra. Ali era um lugar seguro. Às vezes vários grupos estavam na mesma região e não se conheciam. O fato é que a Guerra do Paraguai resultou em um aumento considerável da população indígena nessa região, pois, com o advento desta e com a ocupação da região do rio Aquidauana pelas tropas paraguaias, os índios terenas começaram a se refugiar nos morros existentes entre Taboco e a cidade de Aquidauana. Ainda segundo Taunay (1931, p. 10): “Havíamos deixado a serra de Maracaju [sic] e íamos então fraldejando um de seus contrafortes o qual segue para o sul, paralelamente à cadêa [sic], em cujo novo encontro se achava a aldeia” (Figura 3).

<sup>27</sup> Professora há mais de 20 anos e atualmente leciona na Aldeia Limão Verde.

<sup>28</sup> Conheço um índio na Terra Lalima em Miranda que diz ser descendente Layana inclusive, com fala da língua. Outro é membro de uma família da Aldeia Córrego Seco, às vezes se apresenta como Kinikinao, outras vezes como Terena.

Independente dos costumes indígenas sabe-se que, durante a Guerra, a intenção da população era se afastar do perigo, e a região dos morros era mais segura, uma vez que era mais difícil para o inimigo chegar lá.

Com as reservas já constituídas na região, um terceiro e último grupo foi chegando mais tarde, passando de fazenda em fazenda, uma vez que a ocupação não indígena já havia acontecido e, muitas vezes, os índios tornavam-se mão de obra barata para os novos senhores. Com o surgimento da tutela federal, foi recuperada parte das terras dos Terena, no entanto, não lhes foi devolvida sua antiga autonomia tribal (OLIVEIRA, R., 1968, p. 103). A notícia da reserva indígena sob a custódia do Serviço de Proteção aos Índios, com determinados atrativos, motivou esse tipo de reagrupamento indígena, interrompendo o frequente deslocamento de um lugar para outro, motivado pelo instinto natural de sobrevivência e pela busca de melhores terras para a subsistência.

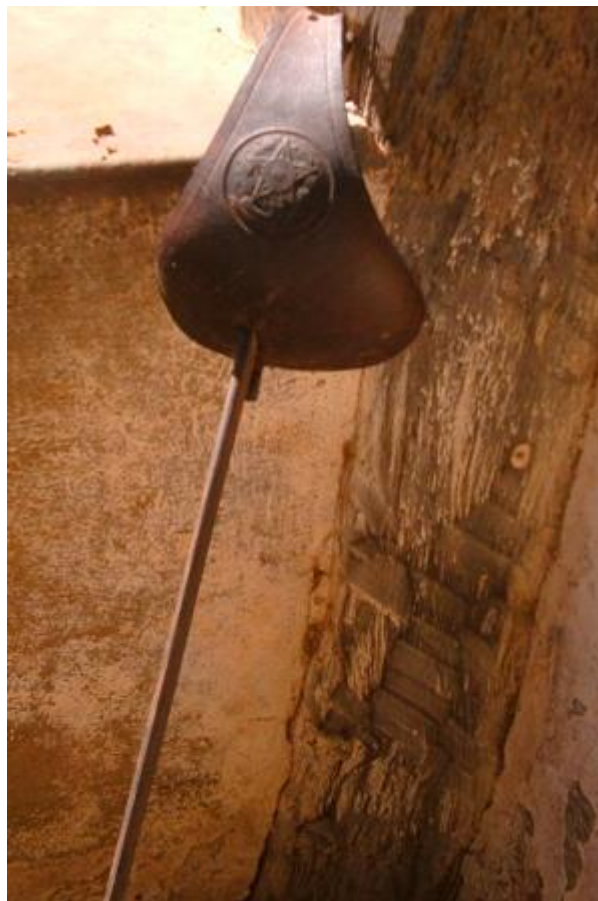


Figura 3 - Vestígio da Guerra da Tríplice Aliança com o Paraguai em território terena.

Entre os anos de 1904/1905 (VARGAS: 2003) foram demarcadas as quatro primeiras áreas para os Terena, no então Estado de Mato Grosso, pelo Marechal Rondon. Essas áreas estavam localizadas, na época, no município de Miranda. São elas: Bananal, Cachoeirinha, Ipegue e Lalima (como já informamos, a população terena foi se tornando majoritária ao longo dos anos). Conforme informações de Rondon acerca dessas demarcações, percebe-se que, em todas essas áreas, houve invasões sucessivas, com diminuição do Patrimônio da União de usufruto das comunidades indígenas em cada revisão de limites realizada. De tempos em tempos, as comunidades se mobilizaram para reivindicar o patrimônio inicial, principalmente agora em que se constata um grande crescimento populacional desse povo. Seguiu-se às quatro demarcações iniciais, a demarcação da área Pílad Rebuá constituída de duas aldeias, Moreira e Passarinho, em 1925, área contígua à periferia da cidade de Miranda, depois a área de Buriti, em 1928, hoje município de Dois Irmãos do Buriti e Sidrolândia.

### **1.3 OS TERENA DE LIMÃO VERDE**

Nasci nessa aldeia. Localizada a 20 quilômetros do município de Aquidauana e a 51 quilômetros do distrito de Cipolândia. É cortada pela MS-345 constituída de chão batido e cascalho e que faz a ligação entre a cidade e o distrito e este com outros municípios, por exemplo, a cidade de Terenos. Sua sede está entre os morros Vigia e Amparo<sup>29</sup> (assim chamados pelos índios ali residentes). O Córrego João Dias nasce no território indígena, bastante famoso, que deságua no rio Aquidauana, depois de passar por vários sítios, fazendas e bairros.

É certo que com o avanço da tropa paraguaia naquela região os terena foram chegando e cada vez mais “se enfunando” na base da Serra de Maracaju. É uma comunidade considerada de tamanho médio pelo número de sua população com cerca de 1.500 habitantes, porém, grande em sua extensão territorial em relação a outras aldeias terenas, contando atualmente com uma extensão de cerca de 5.300 hectares<sup>30</sup>. Segundo Vargas (2003), em 6 de fevereiro de 1928 foi assinado o Decreto nº 795 (BRASIL, 1928) que, apesar de não mencionar a ocupação terena, é considerado o primeiro documento estabelecido a favor dos Terena desta localidade, dispondo:

---

<sup>29</sup> Nomes, segundo moradores mais antigos, recebidos durante a Guerra com o Paraguai.

<sup>30</sup> Esse tema será comentado no capítulo II.



Artigo único – Fica reservada, no município de Aquidauana, para seu patrimônio, uma área de terras de 2000 hectares no lugar denominado Limão Verde, entre o morro Amparo e o Ribeirão João Dias, limitando com terras de Antonio Ignácio da Trindade, Manuel Antonio de Barros e do Patrimônio Municipal; revogados as disposições ao contrário. Palácio da Presidência do Estado, em Cuiabá, 06 de fevereiro de 1928, 40ª República. Mário Correa da Costa. João Cunha. (BRASIL, 1928 apud VARGAS, 2003, p. 123).

Na sede da Aldeia, em uma disposição quase que circular estão a Igreja Católica, o Posto da FUNAI<sup>31</sup>, a escola antiga que parte dela se transformou na Associação de Moradores e outra parte atende a educação infantil, o Posto da FUNASA, chamado de Farmácia desde os anos de 1970, quando a saúde indígena era gerenciada pela FUNAI. Essa disposição parece uma espécie de “parque dos poderes”<sup>32</sup> e os visitantes que forem à Limão Verde necessariamente tem que passar por esse “parque”.

A Aldeia apresenta alguns núcleos internos originados certamente a partir da formação da comunidade de acordo com a ordem de ocupação territorial<sup>33</sup> e que atualmente também representa forças políticas internas. É o caso de Buritizinho e Cruzeiro, conhecida pelos mais antigos como Mangarita<sup>34</sup>. No meu tempo de criança era quase comum nos bailes que aconteciam na aldeia, em quaisquer núcleos, ocorrer brigas entre os moradores desses núcleos entre si ou ainda com moradores da “sede” pelos motivos mais banais, numa tentativa de marcar território. Assim, o que acontece na sede da Aldeia, os núcleos tendem a querer copiar: times de futebol, associações, celebração do Dia do Índio, que até o início dos anos de 1990 eram realizados conjuntamente.

Na Terra Indígena Limão Verde há uma Aldeia menor denominada Córrego Seco que conta atualmente com cerca de 120 pessoas. Portanto, possui seu próprio cacique com liderança própria. E, também, em uma disposição similar à de Limão Verde, os prédios públicos localizam em disposição circular: a escola, o posto da FUNASA e a Associação de Moradores. Os serviços da FUNAI funcionam em conjunto com Limão Verde, ou seja, ou os moradores e/ou cacique se deslocam até o Posto da FUNAI para serem atendidos ou o chefe

---

<sup>31</sup>Esse posto é uma unidade administrativa da FUNAI e tem o papel de fazer encaminhamentos de documentos administrativos dos índios e zelar pelo patrimônio ambiental da aldeia e representar o Órgão perante os demais Órgãos públicos.

<sup>32</sup>A igreja católica embora tenha mantido seu poderio em termos da política interna, não pode ser considerada na mesma dimensão em que foi no passado e nem comparado ao papel que representa as demais instituições aqui citadas, pois as igrejas evangélicas têm tido maior poder de influência na política interna e mesmo o seu papel religioso tem sido muito mais eficiente no sentido de arrebatar mais adeptos do que a igreja católica.

<sup>33</sup>Dentro da comunidade de Limão Verde tem o seguinte pensamento: o “pessoal” de Buritizinho é de Cachoeirinha e da Mangarita é de Ipegue.

<sup>34</sup>Recebeu esse nome em razão de ter existido na entrada desse núcleo uma grande árvore da fruta manga conhecida como mangarita.

de Posto<sup>35</sup> faz visitas, ainda que de maneira esporádica, até em função da demanda existente ser mínima em relação à Limão Verde. Sobre a educação, as séries iniciais (1º ao 4º ano) oferecidas na forma multisseriada na Aldeia Córrego Seco é uma extensão da Escola Lutuma Dias de Limão Verde. Nas séries posteriores, os alunos têm que se deslocar até Limão Verde. Há, por parte da prefeitura, um atendimento deficitário de transporte para esses alunos. Trabalhei como professor nessa Aldeia. Atualmente um professor da própria Aldeia é quem ministra as aulas em dois períodos, ainda em regime multisseriado. A enfermeira também é moradora local.

Nas últimas três décadas, a Aldeia Limão Verde experimentou enormes transformações influenciadas pelo meio urbano, destacando-se: a escola, a energia elétrica, o posto telefônico, a água encanada, o transporte diário (há linha de ônibus que serve essa comunidade e seus produtores e/ou feiristas) e o Posto Médico.

A distribuição das famílias se dava pelo sistema piramidal. O pai tem uma posse que é simbolizada pelas árvores e pelas plantações, e o filho ao se casar receberá um pedaço de terra para formar sua lavoura. Exceto onde existe a criação de animais de grande porte, não há cerca separando os limites de um “lote” para o outro, como em Bananal, Lagoinha e Ipegue. Esses limites são conhecidos por plantações ou matas. Já no caso das terras incorporadas recentemente existem essas cercas porque até o processo de demarcação eram fazendas ou sítios. A ocupação tem sido discutida entre o indígena interessado e a Liderança Tribal<sup>36</sup>.

Poucas são as casas que são feitas de maneira tradicional de pau a pique ou ainda com a utilização do adobe, palha de buriti ou sapé. A maioria é construída com telhado de amianto ou telha de barro (cerâmica). Nestes últimos cinco anos há investimento governamental para construção de casas, contribuindo ainda mais para o desuso da arquitetura tradicional. Talvez o processo de levar a energia elétrica às aldeias tenha estimulado essa nova arquitetura da moradia terena, além, é claro, da escassez da matéria-prima usada na tecnologia tradicional indígena para a construção.

Limão Verde é uma das aldeias terenas mais suscetíveis à incorporação de valores do entorno, sejam urbanos de outros povos indígenas ou da sociedade não indígena. A tese de que isso se dá pela proximidade com o urbano não resiste, pois, há aldeia em igual situação geográfica ou também próxima dos centros urbanos, mas que são mais fechadas nesse sentido

---

<sup>35</sup> Esse Posto atende a Aldeinha de Anastácio também. Atualmente o chefe é não índio, mas, durante 15 anos até 2007, foram dois índios de Limão Verde que exerceram essa função.

<sup>36</sup> A Liderança Tribal é composta do Cacique e de conselheiros. O número de conselheiros varia de aldeia pra aldeia.

e há aldeias bem mais distantes e que se assemelham ao fenômeno social recorrente em Limão Verde.

Na culinária tradicional, embora não muito usual, temos alguns produtos feitos da mandioca, tais como o *hîhi* e o *lapapé* (Figuras 4 e 5).

A medicina tradicional também é praticada. Há vasto conhecimento das plantas medicinais e utilizam essas ervas para preparar raizadas, xaropes, garrafadas e alguns tipos de chás. Há de se observar que esse uso é em escala bem menor do que em alguns anos atrás.

## 1.4 AS DANÇAS

São duas as danças coletivas praticadas hoje pelo Terena. São elas: a *Kohichoti-Kipaé*, executada apenas por homens, conhecida atualmente como a Dança do Bate-Pau, é uma das mais conhecidas tradições indígenas de Mato Grosso do Sul, e a *siputrena*, praticada apenas pelas mulheres e que teria o sentido de saudação aos guerreiros no seu retorno das guerras.



Figura 4 - *Hihi*, culinária indígena feita com mandioca.



Figura 5 – *Lapâpé* - culinária indígena feita com mandioca

Sobre a dança masculina é importante observarmos as explicações atuais que se têm sido divulgadas equivocadamente, até mesmo por alguns índios, a ideia de que a dança tem sua origem na ocasião da Guerra com o Paraguai. Os que defendem essa tese dizem que a inspiração para a criação da dança foi a participação Terena nessa Guerra usando o arsenal de varotes de pau. Esse argumento não tem sustentação em nenhum documento oficial ou em relatos de índios mais antigos. Taunay descreve no documento sobre os nossos índios que, ao chegar à Aldeia Pirainha, por ocasião da Guerra, foi surpreendido ao ver o arsenal militar que os terenas possuíam: “Não tinha agradável aspecto. Chegaram alguns de taes indivíduos a apontar-nos as espingardas [...] Não pequena estranheza nos causou a aparencia dos nossos novos amigos [...] providos de lanças, chuços, espadas e quasi todos de espingardas e clavinas” (TAUNAY, 1931, p. 12). Portanto, o armamento usado não se limitou a varotes de pau como defendem aqueles que fazem relação da origem da dança à Guerra.

Segundo Oliveira, R. (1960, p. 52), a dança *Kohichoti-Kipaé* foi recebida por um *Koichomúneti* (líder religioso terena) durante uma de suas cerimônias e repassou aos Terena. Essa dança possui sete peças ou módulos mais conhecidos: *isukokoti-kiirí-étakati* (bate a

ponta da taboca), *isukokoti-kukukê* (bate no meio), *isukokoti-dutiku* (bate nas costas), *wekooti* (puxa o arco), *wekooti* (passa por baixo), *aluókoti* (sobe em cima) (Figura 6) e *hiokexoti-pepe-é-ké* (dançando no toque do tambor).

Chefiados por dois caciques, os índios dançam em filas paralelas colocando à prova sua resistência, e no final da dança o cacique vencedor é levantado por cima dos varotes e exibido como um herói, aos que os assistem.

Os instrumentos de sons usados para a dança são: uma flauta de bambu, que é tocada pelo “pifeiro”, e um tambor, que, segundo Baldus (1937), foi introduzido bem mais tarde da origem da dança. Os materiais para a execução da dança são bastões de bambu, uma flecha que é própria para a dança. A vestimenta é feita de penas de ema (hoje em várias aldeias é confeccionada com folhas do buriti) e os enfeites com sementes, ossos de animais e pinturas de urucum e jenipapo (hoje não obedecendo a rigor as cores e formas tradicionais).



Figura 6 - Preparando a peça *aluókoti*. Os bastões são trançados para que o cacique suba nele.

Há cerca de cinco anos teve início na Aldeia Limão a inclusão de mulheres jovens na execução dessa dança. Embora, o motivo divulgado pelo dirigente da dança de que com esse ato se busca a valorização da mulher terena, sabemos que isso tem um fundo político e turístico. A dança, como é praticada na Limão Verde em um primeiro momento, pode agradar a turistas, políticos e outros desinformados. No entanto, os outros terenas que estão bem

próximos (nos municípios de Anastácio, Dois Irmãos do Buriti, Dourados, Nioaque, Miranda, Rochedo, Sidrolândia) e/ou os que estão mais distantes, como é o caso dos Terenas de São Paulo e Mato Grosso, certamente têm dificuldades para entender, e até criticam, a razão de alguns de seus patrícios de Limão Verde incluírem mulheres jovens na dança. Embora, reivindiquem sua tradicionalidade nos discursos que fazem, sobretudo, aos não índios, durante eventos políticos, nenhuma outra aldeia terena, até o momento, executa a dança com participação de homens e mulheres.

Por ocasião da comemoração do aniversário do município de Aquidauana, o prefeito da cidade contratou um artista plástico para pensar em uma homenagem ao povo Terena. Pois, a artista, ao criar a homenagem, se inspira justamente, segundo a explicação oficial<sup>37</sup>, a partir de uma observação à dança do bate-pau em Limão Verde com participação das mulheres (Figura 7). Essa homenagem, representada em uma estátua de uma índia com um varote da dança masculina, rendeu tanto ao prefeito quanto à comunidade indígena críticas e ironias. O resultado disso pode ser um verdadeiro desserviço ao povo Terena. A escola poderia contribuir, constituindo-se em um lugar privilegiado de debate e, mais, possibilitar a informação de questões como essa, de maneira correta.

Nesses últimos dois anos tem surgido em Limão Verde outro dirigente<sup>38</sup> de dança, morador do núcleo denominado Buritizinho, com o discurso de buscar o retorno do verdadeiro sentido da dança e, portanto, com a execução somente com homens, bem como estimular que as jovens dançam a dança das mulheres.

---

<sup>37</sup>Essa explicação me foi dada pelo prefeito durante a abertura do Fórum da Educação Escolar Indígena em Limão Verde em agosto de 2009.

<sup>38</sup>Esse dirigente é acadêmico de Geografia. É importante salientar que a maioria dos homens que dançam ali em Limão Verde dança nos dois grupos.



Figura 7 - Dança do bate-pau em Limão Verde com participação das mulheres.

A dança das mulheres denomina-se: *siputrena* e, representa uma saudação das mulheres à chegada dos guerreiros à aldeia após a batalha. É, também, conhecida como *putu-putu*. A *siputrena* segue os seguintes passos: as mulheres são organizadas em duas filas fazendo o mesmo movimento de saudação. Uma fila é composta de mulheres com vestimentas caracterizando o verde (*sukrikiono*) e outra é formada pelas que vestem as vestimentas caracterizando o vermelho (*xumonó*), uma de frente para outra. *Xumonó* representa o comportamento da juventude, agitada e brincalhona, e *sukrikionó*, a maturidade, séria e tranquila (SILVA, 1949, p. 319).

Os materiais usados hoje na confecção das vestes e das pinturas<sup>39</sup> são todos comprados no mercado urbano. São passos simples que consistem em inclinar a cabeça e coluna em uma saudação semelhante à oriental e são repetidas várias vezes. Algumas mulheres mais jovens que se arriscam a dançar parecem se sentirem tímidas com o movimento e com o nome popular da dança – “joga bunda” -, e ao perceberem essa situação, as mulheres mais velhas animam as jovens a dançarem mais animadas, o que provoca risos e piadas. É exigido também que se pratique a dança sem brincos, pulseiras, anéis ou qualquer objeto que represente o ornamento não indígena. Percebemos que nos últimos anos tem sido menor a frequência da

<sup>39</sup>Utiliza tinta guache e tecido conhecido como estopa.

execução dessa dança. Talvez em função da incorporação de mulheres jovens na dança masculina. Até agora, não há casos de terenas homens participando da dança *siputrena*.

## 1.5 A COSMOLOGIA TERENA

A cultura terena é repleta de mitos e lendas, nas quais encontram explicações para a criação do mundo, para o casamento, para o trabalho da agricultura, para as relações internas da comunidade, conforme Oliveira, R. (2002). Alguns destes mitos e lendas já foram escritos por historiadores e antropólogos. Podemos citar alguns desses mitos descritos por Baldus (1950) sobre *Orekajuvakai* que, segundo seu informante, foi o herói gêmeo que tirou o terena e outros povos do grande buraco onde se encontravam. Esse herói também fora o responsável pela apresentação do fogo aos terenas, ensinou-os a plantar e a construir suas armas: “Deram uns grãosinhos de feijão e milho e deram mandioca também, ensinando-os como se planta. Deu também semente de algodão e ensinou como tecer faixa. Ensinou fazer arco e flecha, ranchinho, como roçar e plantar”. E, há também, a lenda sobre o origem do fumo na cultura agrícola terena, que se deu, a partir da vingança de um homem para com a esposa. Neste mito aparecem as plantas caraguatá e lixeira (árvore comum do Cerrado<sup>40</sup>), animais como a cobra, o papagaio e a abelha jati, da qual o homem colheu o mel para preparar sua vingança. Este conto faz ligações do sangue daquela mulher com o vermelho do centro do caraguatá<sup>41</sup>, que ela própria teria colocado para fazer um mal contra seu marido (BALDUS, 1950, p. 218-221).

A lavoura é a principal forma de atividade econômica. Ela constituiu um dos fundamentos para a religião tradicional Terena, hoje não mais observada. A cerimônia de final de colheita era tão importante, justo porque, sem ela, *Itukó'oviti* (Deus) não estaria de acordo e não abençoaria o próximo plantio. Não havia relação comercial e sim uma relação de gratuidade e de reverência pela prosperidade oferecida ao povo com a produção de alimentos. A vida poderia, assim, continuar ainda mais próspera para a comunidade. Era uma celebração totalmente voltada para os aspectos da reciprocidade, da gratuidade e da partilha entre as famílias.

Não há em Limão Verde um local destinado às cerimônias religiosas tradicionais terenas. Aliás, falta na Aldeia um pajé que celebre seus mitos, como existe nas aldeias Cachoeirinha, Ipegue e outras, por intermédio do qual a comunidade possa celebrar a

---

<sup>40</sup>Parte da vegetação do território terena é composta de cerrado.

<sup>41</sup>Uma planta de folha espinhosa semelhante ao abacaxi.



religiosidade própria de sua cultura. As crenças nas manifestações da natureza e dos animais são preservadas, por exemplo: conforme o barulho do bugio no Morro Vigia<sup>42</sup>, pode significar previsão de chuva; as crianças não devem matar o anu (pássaro-preto) porque não se come a carne dele e, ao atirmos nele, pode arrebrantar o estilingue como castigo.

Em relação à crendices, acreditava-se que sempre tinha alguém que virava lobisomem, inclusive definindo suas características físicas quando estava “desvirado”. Se quiséssemos saber qual índio estaria transformado no lobisomem era somente dar lhe uma surra com taboca verde que ele desvirava na hora. No entanto, ao enfrentar o homem, o lobisomem tenta passar por entre as pernas daquele para que este também se torne um novo lobisomem e este último seja livre da maldição.

Alguns aconselhamentos dos mais velhos eram repassados em nosso tempo de criança como: não adentrar no mato para caçar pássaros ao meio-dia, não pescar ao meio-dia, pois ao fazermos isso poderíamos encontra caveira no mato ou pescar um esqueleto de peixe; recolher os brinquedos durante a noite para que a “assombração” não brincasse com eles; não apontar o dedo indicador para o arco-íris senão o dedo seria decepado; não ir ao córrego quando houvesse arco-íris, pois seria uma grande cobra que estava bebendo água. Nós obedecíamos sem questionar as razões. Alguns aconselhamentos tinham motivação religiosa cristã, como não jogar bola na semana santa, não ouvir rádio e não comer carne principalmente na sexta-feira santa e, em relação à força da natureza, cortava-se o chão em forma de cruz com um machado, que deveria permanecer no solo, até que uma ameaça de temporal passasse.

No passado, xamãs e/ou pajés eram bastante solicitados para aconselhamentos, participação em cerimônias de batizado e casamento e, ainda, para curar as pessoas de seus males naquela época. Hoje os pajés são elementos raros e os que exercem a função nem sempre são bem vistos, já que a maioria da população terena se identifica com cristão-evangélico<sup>43</sup>. Na aldeia Cachoeirinha<sup>44</sup> (nome indígena *Mbokoti*), por exemplo, há um pajé que realiza o ritual do *porungo*, nas noites de quinta-feira santa. Na aldeia Ipegue (nome indígena *Vará Kakoe*), existem xamãs que trabalham com a medicina tradicional à base de ervas e plantas medicinais.

---

<sup>42</sup>Montanha que se localiza no lado direito da entrada da sede de Limão Verde.

<sup>43</sup>A esse respeito discorreremos no capítulo II.

<sup>44</sup>Essa Aldeia localiza-se a cerca de 12 quilômetros de Miranda é considerada a mais tradicional aldeia terena.

## 1.6 A CACICAGEM

A memória dos Terena em relação à forma de poder é marcada pela cacicagem. Cada aldeia tem seu cacique. É consenso entre os cronistas e índios a ideia de que, antigamente, a chefia era ato de hierarquia feito pelo pai de família e que, posteriormente, o filho continuava a missão do pai, ou seja, tudo ficava dentro do sistema familiar, conforme depoimento de *Naliki*<sup>45</sup> a Baldus sobre “a sucessão hereditária do chefe entre os Terena” (BALDUS, 1937, p. 74-80). Conforme esse autor, a sucessão dos “chefes” terena apresentava a seguinte ordem:

O mais velho dos filhos e dos filhos dos irmãos do chefe;  
 O mais velho dos filhos dos irmãos (...) (por conseguinte, ou o mais velho dos filhos dos filhos do chefe ou o mais velho dos filhos dos filhos dos irmãos do chefe)  
 O mais velho dos filhos das irmãs do chefe.  
 O marido da filha mais velha do chefe  
 O mais velho dos filhos da filha mais velha do chefe.  
 O marido da filha mais velha (...), por conseguinte, do mais velho dos filhos e dos filhos dos irmãos do chefe.  
 O irmão mais velho depois do chefe.  
 O marido mais velho das filhas dos irmãos do chefe  
 O marido da irmã mais velha do chefe.  
 O marido da mais velha das filhas das irmãs do chefe. (BALDUS, 1937, p. 76-77).

Para Silva, F. (1949, p. 315), antigamente o papel do chefe do povo (cacique) era organizar internamente a aldeia, organizar as datas para o plantio e a pesca. O conselho maior se reunia em decisões de maior importância como em período de guerra, ocasião em que o líder de guerra, que não interferia nas questões administrativas, é quem detinha autoridade suprema<sup>46</sup>. Hoje, essas demandas, além de serem modificadas e assim como as formas de serem providas, têm obrigado o cacique a assumir responsabilidades que o fazem trabalhar, se de fato é um líder que se preocupa com sua comunidade, cerca de 8 horas por dia. Claro que ele pode amenizar isso delegando funções aos seus conselheiros e vice-cacique.

Só mais tarde é que foi introduzida a eleição ao cargo de cacique pelo sistema de voto, por meio do qual, todos podiam e podem ainda hoje se candidatar. A eleição foi introduzida com a figura do capitão pelo SPI, que ajudou a diminuir a figura do cacique, segundo a linhagem descrita anteriormente, o *naati*<sup>47</sup>.

Outro fato a destacar é que, com o regime militar, o título de cacique foi substituído por capitão, em uma prática rondoniana, segundo Oliveira, R. (1968, p. 108), e que agora

<sup>45</sup> Antigo cacique da Aldeia Moreira e que participou da Guerra com o Paraguai.

<sup>46</sup> O *unati-aché* administrava e *chuná-acheti* exercia autoridade somente no período de guerra.

<sup>47</sup> Cacique segundo a linhagem, obedecendo a ordem descrita por Baldus (1937).

perdeu seu prestígio entre os terenas que voltam a usar o termo cacique. Mas, ainda hoje, há terena<sup>48</sup> que tem preferência pelo título de capitão. Entre os Guarani de Mato Grosso do Sul existem capitão e cacique, com funções distintas<sup>49</sup>.

A composição da atual da chefia ou liderança entre os terenas obedece à ordem apresentada na Figura 8.

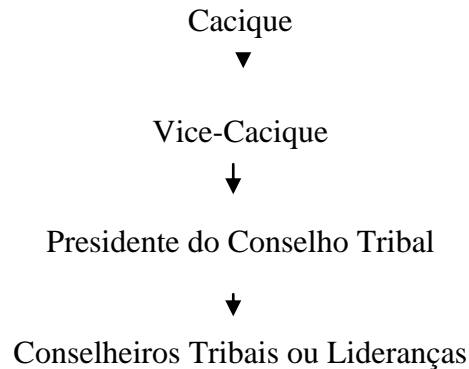


Figura 8 - Composição da atual da chefia ou liderança entre os terenas.

A escolha e o revezamento dos caciques e sua liderança<sup>50</sup> são assim realizadas: na maioria das aldeias o processo é de eleição com períodos pré-fixados para a escolha do cacique, sendo que este poderá concorrer ao cargo com seu vice-cacique e conselheiros, ou seja, chapa completa, ou não, pois esses elementos podem ser escolhidos posteriormente. Em algumas aldeias é realizada reunião entre os moradores e estes decidem pela nomeação de um novo cacique sem necessariamente passar pelo processo de eleição e sem tempo definido de mandato. Essa última maneira, bem mais rara, pode ser observada apenas na Terra Indígena Buriti.

Há casos, também, da comunidade ou o grupo opositor ao cacique criar condições para um *impeachment* ou o convencimento do cacique a renunciar o seu tempo de mandato. Esse fator é bastante estimulado por políticos *purutuya* ao aproximar as eleições não indígenas e/ou até mesmo por políticos índios<sup>51</sup>.

<sup>48</sup>Não raro um ex-cacique da Aldeia Água Branca exortava os demais caciques a exigirem mais respeito por parte das instituições públicas, visto que estas estavam tratando com capitães.

<sup>49</sup>O capitão é o líder político e o cacique é o líder espiritual (rezador).

<sup>50</sup>É assim que gostam de serem apresentados em espaços públicos.

<sup>51</sup>Durante algum tempo o cacique recebia da FUNAI em Campo Grande um cartão para sua identificação. Existiu um administrador regional que para garantir a simpatia da “maioria” dos caciques fornecia duas carteiras para uma mesma aldeia. Assim, sempre que ele tinha oposição em uma aldeia, seus simpatizantes ou a oposição interna do cacique vinha buscar a sua carteirinha que servia como meio de colocar em dúvida a

Cada aldeia terena faz sua regra para a eleição, por exemplo: quem tem direito a voto<sup>52</sup>, duração de mandato de cacique, geralmente em um acordo pré-estabelecido entre os disputantes.

Nas eleições atuais para a escolha do cacique, as formas de conquista do voto se assemelham aos das eleições não indígenas, aliás, são espelhados nessa última os “loteamentos de cargos” dentro da aldeia e que cabe ao vencedor fazer a interlocução com os órgãos públicos: Prefeitura, Governo do Estado, FUNASA e FUNAI, para fazer valer sua indicação. Quase sempre é atendida. Raras vezes os dirigentes desses órgãos citados escolhem contrariar os caciques. A recíproca é verdadeira. Essa relação tem enfraquecido cada vez mais a figura do cacique terena, pois raramente ele cumpre seu “mandato” sem que esteja refém dos poderes públicos, seja de um ou de outro. Aliás, parte da comunidade, ao que parece, impõe essa condição quando o ainda candidato a cacique se apresenta para pedir votos.

O título cacique está sendo banalizado no meio político. Isso pode ser notado, principalmente, na cidade de Campo Grande, onde tem acontecido um festival de favelamentos e conjuntos<sup>53</sup> com populações indígenas, cujo representante, que pode ter ligação com políticos regionais, é tido como cacique por este último. Não reconhecido, porém, pelos caciques tradicionais e pelas aldeias. Os conjuntos habitados pelos índios são tidos como aldeias no meio político.

No início da década de 2000 houve sucessivas crises no cacicado limão-verdense. Essa crise levou ao não cumprimento de três mandatos consecutivos de três diferentes caciques. Ocorreu que, antes que cumprissem os quatro anos previstos quando de suas eleições, esses caciques foram substituídos por meio de novas eleições, antecedidas de muito desentendimento interno. Percebendo que esse fenômeno desgastou a figura do Cacique naquela Aldeia, a liderança eleita no início de 2007 resolveu tomar duas medidas com o objetivo de estancar a crise da autoridade interna. A primeira foi a redução de quatro para três anos de mandato para o Cacique e a outra providência tomada foi a elaboração do *Regimento Interno da Aldeia Limão Verde Elaborado Pelo Cacique e Liderança* no início de 2007:

---

liderança do legítimo cacique. Quando assumi a administração da FUNAI suspendi essa prática alegando que não é por meio de um órgão público que a liderança indígena se legitima e não é papel da FUNAI fornecer carteira com o timbre do Órgão para a identificação do cacique. Confesso que não foi fácil. Havia quatro aldeias nessa condição provocando verdadeira confusão junto, principalmente, à comunidade externa (agente público municipal, estadual, FUNASA e outros) que tinha alguma ação dentro das aldeias, acirrando os ânimos internamente.

<sup>52</sup>Há casos de índios que mesmo morando nas cidades participam dessa eleição. Há aldeias em que não lhes é facultado essa participação.

<sup>53</sup> Este tema será analisado no capítulo II.

### **DO VALOR DA ELEIÇÃO**

Que seja considerada e respeitada a Eleição, bem como o mandato do Cacique, Vice-Cacique e lideranças para que haja harmonia entre o Poder das lideranças constituídas e a Comunidade entre todos os setores. Sendo a chapa vencedor eleito conforme a vontade da maioria.

### **DAS ELEIÇÕES**

Só podem votar os indígenas da etnia Terena comprovados por documentações pessoais, com idade igual ou maior que 16 anos; residentes e domiciliados nesta aldeia Limão Verde por mais de 05 anos, no caso de pessoas oriundos de outras aldeias ou, indígenas não residentes e não domiciliados nesta aldeia mas, que seja oriundo da Aldeia Limão Verde.

### **DAS LIDERANÇAS ELEITO**

Que haja respeito e consideração como líderes responsáveis pela Comunidade Indígena de Limão Verde.

### **DAS INTERFERÊNCIAS**

Fica estabelecido que, se porventura houver alguma interferência de alguma entidade governamental que tragam perturbações no seio da Comunidade Indígena que essa liderança estará tomando as devidas providências cabíveis conforme PORTARIA INTERNA DAS LIDERANÇAS DA COMUNIDADE INDIGENA TERENA DA ALDEIA LIMÃO VERDE.

Antonio dos Santos – Cacique

José Mauro de Barros – Vice - Cacique

Percebemos que o documento procura identificar dois fatores como influenciadores da desarmonia interna e conseqüente fragilidade da autoridade dos caciques anteriores que não conseguiram cumprir seu tempo de mandato. Um desses fatores é a capacidade de diálogo do Cacique com “todos os setores” (divisão geográfica e política da Aldeia, notadamente, Buritizinho, Centro e Cruzeiro) e, isso passa pela composição de seus conselheiros. A descentralização de poder era necessária. Outro fator apontado foi o segmento político externo que no destaque “Das interferências” denotou certa ameaça. Sempre que há disputas internas na comunidade terena aquidauanense costumam surgir “patrocinadores” de um ou de outro grupo. Por essa razão talvez a expressão “se porventura houver alguma interferência de alguma entidade governamental”.

Se, foi o *Regimento Interno* fator decisivo para que a Aldeia Limão Verde se organizasse internamente e devolvesse a autoridade à sua liderança ainda não podemos afirmar que sim, no entanto, coincidentemente, o Cacique eleito naquele ano e sua liderança conseguiram chegar ao término de seu mandato. Organizaram nova eleição no tempo correto e sem maiores transtornos interno.

Temos também que destacar a figura do chefe de posto da FUNAI que pode exercer uma influência na liderança interna ou dentro de uma terra indígena, maior inclusive que os caciques. Esse fator depende de quem está na função, se índio ou não índio e, no caso de ser índio, se pertence aquela Terra Indígena ou não. Considerando que cada Terra Indígena terena possui um posto da FUNAI e, portanto, com um chefe que atende até nove aldeias, como é o

caso da Terra Indígena Buriti. O chefe de posto atua quase como uma força invisível e é ele quem faz a ponte com o mundo externo sempre que o cacique que não domina muito bem a relação com esse mundo. Isso permite o fortalecimento da figura do chefe<sup>54</sup>. Além é claro de suas atribuições específicas, como é o caso de encaminhamentos para a aposentadoria, momento em que cada novo aposentado fica imensamente grato ao chefe, atribuindo a ele um grande favor feito a sua pessoa. Assim, se o chefe quer usar a função para colher dividendo político que o ajude a se manter no cargo, que é de livre nomeação, assim o faz.

Com o advento da mecanização da lavoura em terras terenas, o trator foi transformado também em símbolo de poder nas aldeias. O trator ficava na casa dos caciques, mesmo que fosse patrimônio da FUNAI. A gestão de um cacique era medida na sua eficiência ou não de acordo com as condições do trator da aldeia. Nas aldeias onde não houvesse o trator, a tarefa principal do cacique seria conseguir um<sup>55</sup>.

## 1.7 ATIVIDADES PRODUTIVAS

Em um passado não muito distante os terenas utilizavam a técnica da coivara para a plantação. Geralmente, roçava-se o local pretendido para a plantação, queimava-se o mato roçado, destocava o que restou do fogo e finalmente plantava-se. As plantações eram as mais variadas, compostas da alimentação base: arroz, mandioca, milho e feijão, e outras plantas em menor escala, como quiabo, abóbora, cará, batata-doce, cana-de-açúcar, amendoim, melancia além das frutas laranja, caju, mangas (as comuns são a *bourbon*, espada e mangarita). A rotação ou descanso da terra era um fator determinante para a boa colheita de safra em safra. Junto a plantação praticava-se a coleta de mel e frutas silvestres: guavira, pequi.

A redução territorial foi uma condicionante fundamental para as transformações que ocorreram na agricultura tradicional. As adaptações efetuadas pela população Terena foram de certa forma forçadas, uma vez que o modelo atual de produção (monocultura, maquinário pesado e insumos químicos), voltada principalmente para o comércio, é imposto de fora, principalmente por programas públicos, de maneira massiva a partir do final da década de 1970. Geralmente esses programas carregam um apelo comercial no discurso de “geração de renda”. São, portanto, incompatíveis com as especificidades das quais era detentora esta

---

<sup>54</sup>Há chefes de posto indígena que permaneceram até 12 anos no cargo. Atualmente, dos oito postos da FUNAI em terras terena, cinco são indígenas.

<sup>55</sup>Certo dia, vi a argumentação de lideranças de uma aldeia da Terra Buriti lamentando profundamente que das nove aldeias só eles não tinham um trator.

população indígena: diversidade de culturas e de espécies, trabalho com o solo por meio da coivara e rotatividade do espaço cultivável, criação de pequenos animais<sup>56</sup>, práticas realizadas pelo grupo familiar e voltadas, principalmente, para o consumo interno, sendo a troca o principal mecanismo de distribuição.

A entrada de máquinas para o preparo do solo parecia trazer consigo a melhoria de vida. Crescia ano a ano a expectativa de que a monocultura (feijão, milho e arroz, principalmente) fosse resolver todas as necessidades da comunidade. Com o passar do tempo, no entanto, a cada colheita realizada, os terenas viam seu produto sendo desvalorizado nos mercados do entorno regional, levando-o a entregá-lo a preços mínimos. Não tendo escolha na hora de combinar o preço da venda, o indígena volta para Limão Verde desapontado, pois o preço obtido não é suficiente para garantir suas necessidades básicas até a próxima safra, onde muitos ficarão esperando, novamente, pelo apoio do Poder Público, por meio de projetos afins. Essa conjuntura transforma o terena em mão de obra barata, na busca de satisfazer as necessidades mínimas de sua família.

O gado bovino é uma atividade de algumas famílias<sup>57</sup> e do Posto da FUNAI. Há duas aldeias na Terra Indígena Buriti que adquiriram lotes de gado leiteiro do Governo Federal<sup>58</sup> e vendem a produção à prefeitura municipal como componente da merenda dos alunos.

Limão Verde possui dois tratores: um Valmet 138 traçado e um Massey Ferguson 265. Eles estão bastante velhos e servem para executar pequenas tarefas. O preparo da terra é feito com tratores da prefeitura. Poucos usam o cavalo para trabalhar a terra. Há aldeias que não possuem trator, nesse caso, a FUNAI contrata o serviço, ou a prefeitura ajuda no preparo do solo para a plantação. As aldeias contam com a esporádica assistência técnica do Governo Estadual.

Grande parte da produção é vendida nas feiras nos municípios próximos às aldeias e em Campo Grande, que tem a fama de pagarem o melhor preço pelos produtos indígenas. Os feirantes ficam nas feiras em endereços fixos ou escolhem ir até a casa dos “fregueses” onde naturalmente pode se ter a certeza de que fará negócio, seja em dinheiro ou em algum gênero alimentício ou de limpeza que o indígena precise em sua aldeia.

Com a expansão da linha Ferroviária Noroeste do Brasil, em 1913, muitos terenas da região de Taunay foram contratados para a mão de obra (SILVA, 1949, p. 313).

---

<sup>56</sup>A criação de porcos, galinhas, peru e patos, muito comuns até os anos de 1980, é uma atividade de poucas famílias.

<sup>57</sup> Geralmente se cria para a obtenção do leite, não há casos de fazer a criação como atividade de renda.

<sup>58</sup>Esse programa denominado *Carteira indígena* é gerenciado pelo Ministério do Meio Ambiente. Uma Associação dessas aldeias apresentou o projeto.

Das atividades fora da aldeia destacamos as realizadas nas fazendas, sítios e chácaras vizinhas, onde os terenos executam trabalhos temporários, por meio de changas<sup>59</sup>, empreitas, como diaristas, ou nas usinas de álcool (a maior empregadora atualmente) onde trabalham centenas de terenos em regime de contrato de até 60 dias. Essa atividade tem servido de válvula de escape e como alternativa à pressão social.

Particpei então, de uma turma de cortadores de cana numa destilaria de Álcool onde trabalhei todo o segundo semestre daquele ano na região norte do Estado de Mato Grosso do sul, no município de Sonora. Chegamos a noite e fomos direto para o “alojamento” dormir. Dormíamos todos em galpões cuja mobília era apenas beliche de duas camas e onde ficávamos cerca de 50 homens em cada galpão. Pra mim que pela primeira vez repartia um mesmo lugar com tantos, já que na sétima série quando fui à fazenda cafeeira o alojamento dispunha de quartos para no máximo quatro pessoas. Às 04 da manhã tínhamos que acordar, comer e esperar o caminhão que nos levaria ao local onde seria cortada a cana naquele dia. As 10h da manhã chegava o almoço e tínhamos que almoçar ali mesmo em meio as cinzas deixadas pela queimada da cana. A água geralmente não se mantinha fresca durante o período que estávamos no eito. Um caminhão pipa percorria o trecho onde nós nos encontrávamos. Não havia alternativa a não ser tomar água quase morna. As doenças respiratórias eram comuns e a sinusite era a doença mais freqüente entre a turma. Eu próprio fiquei bastante mal em função dessa doença. Confesso que só não voltei para a Aldeia na primeira semana porque já tinha gastado todo o adiantado<sup>60</sup>. A diversão era a televisão a noite durante a semana, nos finais de semana jogar futebol em torneios que valiam barras de sabão ao time vencedor, ou ainda ir ao rio que, por não ter peixe servia apenas para nadar. Após experimentar esse regime de semi-escravidão<sup>61</sup> que é trabalhar em usinas canavieiras resolvi novamente retomar os estudos. Retomei minha vida de comerciário e consegui concluir o ensino médio. (memórias do autor, não publicado).

A atividade artesanal, seja em forma de adornos, cerâmica, ou a produção de rapadura e melado de cana-de-açúcar, é praticada por algumas famílias e serve também como atividade comercial.

Os terenos recebem benefícios governamentais, como: cesta básica, bolsa-escola, salário-maternidade (ajuda de um salário mínimo por um período de quatro meses após o parto, uma vez que é levado em consideração que nesse período as mulheres não podem ir à roça ou feira).

Para o cacique de Limão Verde, é da terra e não dos programas sociais que os índios obtêm a maior parte dos recursos para o sustento diário. “O bolsa-família ajuda na compra especialmente de materiais, como a vestimenta; a cesta básica, dependendo do tamanho da

---

<sup>59</sup>Trabalho temporário com curto número de dias.

<sup>60</sup>Dinheiro que recebíamos uma semana antes de sairmos em contrato.

<sup>61</sup>Atualmente essas condições têm melhorado por conta da ação do Ministério Público do Trabalho.



família, dura apenas duas semanas; mas a produção de alimentos, além da subsistência, gera recursos para outras necessidades”,<sup>62</sup> pondera.

Recentemente há indicações de vários projetos visando a otimizar a produção de maneira sustentável. É o caso da parceria entre Ministério do Desenvolvimento Social, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e Governo Municipal com o Projeto Incubadora Popular. A fase de cadastramento desse projeto já foi feita e seu principal objetivo visa a estimular a avicultura, a piscicultura e a horticultura por um período de quatro anos.

Outra importante parceria, considerada como avanço pelo cacique, está sendo realizada entre as comunidades indígenas e a Companhia Nacional de Abastecimento (CONAB) comprará os excedentes da produção das aldeias.

---

<sup>62</sup>Declaração ao *site* Aquidauananews em 2 de dezembro de 2009b.

## CAPÍTULO II

### O TERENA E SEUS RELACIONAMENTOS

#### 2.1 O TERENA E A RELAÇÃO COM O ENTORNO

Os Terena mantêm contato com os europeus a partir do século XVIII, quando portugueses e espanhóis disputavam a região pantaneira. Por ficarem próximos às minas de prata de Potosi, localizadas na Bolívia, os Terena tiveram, desde cedo, contatos com os *purutuya*<sup>63</sup>.

Um acontecimento importante que relata interação com a sociedade do entorno é sua participação quase que obrigatória na Guerra com Paraguai. Nesse período da Guerra, a aliança estratégica com os Guaicurus foi fundamental e após a Guerra tornou se inevitável a convivência aproximada com elementos de outras sociedades e com os aparelhos institucionais, por exemplo, Exército Brasileiro e governos. Outra condicionante fundamental

---

<sup>63</sup> É como o Terena denomina os não índios.

para a dinâmica terena é a escola, porque ela traz valores que servem de ponte entre o mundo terena e o mundo a ser transitado.

Além desses fatores já citados, o contato com a sociedade não indígena é feito especialmente pelos jovens, que se deslocam para estudar, trabalhar em grandes centros urbanos, inclusive em São Paulo, onde fazem serviços de serventes, principalmente nas feiras. Alguns destes tornam-se profissionais em áreas como: mecânica de automóveis, construção civil, motorista e outras. Isso, no entanto, não significa que estes indivíduos “abram mão” de ser Terena. Fazem questão de estar na aldeia em datas significativas como Dia do Índio, eleições e final de ano, entre outras. Os mais velhos percebem com orgulho essas relações com o *purutuya*, pois acreditam ser necessário o Terena estar cada vez mais inserido no universo não indígena.

Em conversa com Lúcio Dias<sup>64</sup> em 2004, ele me dizia: “É preciso reforçar a reserva”, em uma referência à necessidade dos mais jovens valorizarem o território tradicional indígena e não serem escravos do mundo urbano. Assim, se os jovens deixarem de ter esta relação com a aldeia, correm o risco de serem classificados na categoria de “índio pobre”<sup>65</sup>.

Forçosamente ou voluntariamente, as relações do Terena com o mundo não indígena têm se ampliado. A estratégia de ocupar espaços públicos nos diversos conselhos<sup>66</sup> de política pública nas instituições (federal, estadual e municipal) e nos serviços públicos, que vão desde serviço braçal ao cargo de vereador, é tida como necessário para a garantia do seu poder de resistência.

## 2.2 O TERENA E A RELAÇÃO COM O PODER POLÍTICO

Com a posse de um novo Governo em 1999, fui convidado por alguns índios para representar a comunidade indígena numa vaga que existiria na Secretaria Estadual de Educação, no setor denominado Núcleo de Educação Indígena. Fiz então minha mudança de tarefa tendo em vista a educação ter tudo a ver com minha história pregressa e a formação desejada. Deixei o estágio na Junta Militar e ingressei no Parque dos Poderes<sup>67</sup>. [...] No penúltimo dia a tarde da Conferência<sup>68</sup> em que eu era um dos organizadores junto com a equipe de educação escolar indígena da SED, foi marcada de surpresa uma eleição para o cargo de administrador regional da FUNAI em Campo Grande (parece que essa prática tem sido só lá). Claro que já havia uma

<sup>64</sup>Professor terena, um dos primeiros professores índios em Limão Verde, falecido em 2007.

<sup>65</sup>Um índio que não é reconhecido pelos seus.

<sup>66</sup>Os Conselhos de Saúde, Educação, Política Indígena Estadual (CEDIN)/Nacional (CNPI) e de Fomento de produção como o Programa Pantanal são alguns conselhos que os Terena compõem. Nas escolas estão nas coordenações, as Igrejas da aldeia têm pastor terena, nas cidades o *Dia do Índio* já é fortemente reverenciado nas repartições públicas.

<sup>67</sup>Local onde é instalado a sede do governo estadual.

<sup>68</sup>Conferência Estadual da Educação Escolar Indígena.

equipe de apoio que vinha trabalhando nessa perspectiva e tão logo souberem da manobra, que tinha por objetivo eleger um candidato “oficial” do grupo que detinha o poder por cerca de 10 anos naquele Órgão, me convenceram a abandonar o Evento e ir à concentração onde estavam os caciques que queriam a mudança. Fui ao encontro deles e de lá seguimos para o local da eleição. Só os Caciques é que votam nessa eleição. Obtive 20 votos, meu concorrente<sup>69</sup> teve 18 votos. Parece que só no outro dia “caiu a ficha”. Ganhei a eleição e agora? (memórias do autor, não publicado).

Oliveira, R. (1960) destaca que, até a Guerra contra o Paraguai, o Terena tinha sua relação comercial e política limitada aos demais grupos Guaná (Laiana, Kinikinao), com os Guaicurus e, por conseguinte aos portugueses e/ou espanhóis. Nos textos de Oliveira e Pereira (2003) e Vargas (2003) podemos entender que apesar de existirem poucos estudos apurados sobre a participação indígena nessa luta armada, é a partir desse acontecimento que se aceleram os contatos e as mudanças socioculturais. Por meio de relatos de Taunay (1959, p. 110) que muitos indígenas estiveram no cerne do conflito: “[...] pouco depois morrera com um dia de moléstia um índio Terena recebido na enfermaria de Bela Vista”, “[...]. O chefe dos Terena chegou moribundo em uma rede que sua gente carregava. Estavam estes desgraçados índios no auge do terror, mas não podiam mais abandonar a coluna” (TAUNAY, 1959, p. 110). Baldus, em sua conversa com *Naliki* na Aldeia Moreira, descreve que este último apresentava sinais físicos que reportava à memória do tempo da Guerra: “[...] porque Naliki tem perto de noventa anos. Tem, na cabeça, fundas cicatrizes da Guerra do Paraguai; e contou-me como, naquele tempo, em 1865, quando rapaz dos seus vinte anos, lutou contra os soldados Paraguaiois” (BALDUS, 1937, p. 73). Concluo, então, que a participação terena se deu de maneira física, como informantes, estrategistas e como fornecedores de alimentos.

O ciclo de colonização no período pós-Guerra atinge em cheio o antigo território terena. Eles agora veem a necessidade de interagir com os *purutuya* que tinham deixado o exército e constituíram fazendas de criação de gado. A realidade em seu território agora era a construção das cercas que separavam e demarcavam as recém-criadas propriedades particulares em território indígena. Esses “novos vizinhos” são apontados como os que promoveram processo de esbulho contra comunidades terenas e, para isso, contaram com a participação de agentes do próprio Estado.

A nova organização social, econômica e principalmente política estabelecida no seu território tradicional tem obrigado o Terena ao ajustamento a essa nova conjuntura que se demonstrou bastante adverso. A relação com o Exército Brasileiro continua e é cada vez mais estreita. Há vários terenas no exército como soldado ou como oficial, aposentados ou na ativa,

---

<sup>69</sup>Inicialmente apresentaram-se outros três candidatos que desistiram em favor do meu concorrente.

e atualmente há um indígena de Limão Verde no Haiti, compondo a Força de Paz do Exército Brasileiro. Assim como usou da estratégia aliancista com demais grupos indígenas com destaque para a relação constituída com os Guaicuru<sup>70</sup> no período, o Terena caminhou em direção a se inserir no mundo não indígena buscando entender como se organizam essas novas relações.

No período em que escreveu sua tese sobre os Terena, Oliveira, R. (1968, p. 117) afirmou que o “papel político praticamente começa e acaba como eleitor, sem desfrutar jamais a condição de elegível”. Na década seguinte dessa afirmação, a estratégia política terena teve seu ponto máximo, do ponto de vista político-partidário na cidade de Aquidauana onde o terena Jair de Oliveira<sup>71</sup> tornou-se presidente da Câmara de Vereadores que, majoritariamente, era composta de não índios representantes das várias classes sociais daquele Município. Ainda tivemos como representantes na câmara de vereadores: Edmilson Marcos, Enedino da Silva, Lísio Lili e Modesto Pereira. Lísio e Enedino tiveram dois mandatos consecutivos, os demais um mandato cada. Lísio e Modesto estiveram em um período de legislação juntos. Edmilson e Enedino também tiveram um mesmo período comum de quatro anos. Nessas duas últimas eleições, os terena de Aquidauana não elegeram seu representante à Câmara Municipal. Em Anastácio, o terena Arildo França exerceu um mandato de quatro anos na década de 1990. Na cidade de Miranda, os terenas Argemiro Turíbio e Sabino Albuquerque ocuparam uma legislatura. No município de Nioaque, Claudionor do Carmo exerceu um mandato expirado no final de 2008 e, no município de Dois Irmãos do Buriti, Amâncio Vitorino, Adão Bernardes e Percedino Rodrigues exerceram esse papel político. Atualmente, há apenas o Percedino Rodrigues como vereador na Câmara Municipal de Dois Irmãos do Buriti, exercendo o terceiro mandato.

Até pouco tempo atrás, poucos membros dos povos indígenas no nosso Estado, além do Terena, aprovavam a estratégia de ocupação dos espaços públicos. Em seus discursos, demais povos achavam desnecessário e perigo de cooptação deixar se envolver por esses espaços. Embora, percebamos que essa resistência talvez não fosse exatamente estratégia de grupo, mas sim a falta de nome com perfil que agregasse tanto a simpatia de quem está disposta a nomear, como a simpatia do povo que supostamente estaria sendo representado.

---

<sup>70</sup>É o nome dados aos Kadiwéu pelos Guarani no período em que eram inimigos. Embora tenham ficado mais famosos com esse nome, inclusive a Assembleia Legislativa de Mato Grosso do Sul é denominada de Palácio Guaicuru, os kadiwéus têm rejeição a ele. Em conversa com duas lideranças, Guarani e Kadiwéu, eles me explicaram que Guaicuru significa cachorro sarnento na língua guarani.

<sup>71</sup>Além de político foi líder religioso protestante e educador. Faleceu em 2007.

A eleição de vários índios em diferentes municípios nas câmaras de vereadores (Guarani/Kaiowá, Kadiwéu e Terena<sup>72</sup>) nos dá clara ideia de que, na medida em que os índios vão se familiarizando com o poder e o jogo político local, eles passam a reivindicar esses espaços também. E, por certo, o não índio entende que é melhor fazer uma aliança assim em um terreno que é todo não indígena e acomodar os representantes dos índios (ou de segmentos das aldeias) do que fazer uma disputa aberta com o povo indígena que, se unido, pode ser decisivo em alguns municípios e aspirar maior espaço. É claro que a maioria dos povos indígenas<sup>73</sup> em Mato Grosso do Sul não elegem seu representante por falta de um número mínimo necessário de eleitores.

Ferreira (2007), ao analisar as formas de dominação e resistência política estabelecidas entre os índios Terena e o Estado ao longo de quatro séculos e meio, descreveu assim em sua passagem pelo município de Miranda no Dia do Índio:

Wanderley, em seu pronunciamento, afirmou: [...]. Nós temos hoje uma data muito especial e eu enquanto historiador, educador, é emocionante falar desta data, porque foi uma luta histórica dos povos indígenas da América do Sul, que através de muita resistência estabeleceu que 19 de abril fosse chamado Dia do Índio. É um dia que para nós é especial.

A história do nosso país ela revela um lado triste de tratamento que o sistema de governo, digamos assim, que foi implantado no nosso país, desde a monarquia, de colonização, de exploração, tentou dizimar as populações indígenas de todo o país. Mas nós após 503 anos de país constituído estamos aqui provando o nosso poder de resistência, nosso poder de organização, nosso poder de acreditar nos nossos sonhos. Então resistimos, estamos aqui com a rádio com uma potência dessa, outro dia eu estava lá no centro de Miranda e estava ouvindo um debate que acontecia aqui. Então isto é motivo de orgulho.

E com certeza nós estamos num momento histórico em que tá aberto o diálogo, toda discussão concernente à questão indígena. Nós temos aqui uma nova forma de governar, está proposto isso no nosso estado, no nosso país. Então vai valer cada vez mais nossa organização, nossos movimentos. (Wanderley, Aldeia Moreira, MS, 19/04/2003).

O discurso de Wanderley fala do “poder de resistência, poder de organização” dos índios, dentro da história brasileira (e a categoria resistência aparece em diversos momentos na composição narrativa). (...) dentro das aldeias Terena, existe um discurso, uma narrativa auto-afirmativa acerca da história indígena, que evoca a ideia de “resistência” e que expressa um posicionamento quanto ao “lugar que o índio” deve ocupar na sociedade. As identidades acionadas (historiador, educador) mostram também as posições políticas e as bases concretas, factuais, do discurso de afirmação identitária. (FERREIRA, 2007, p. 59, grifo do autor).

Assim, também, o terena tem interagido cada vez mais com as instituições de poder, ocupando os cargos de chefia da FUNAI, seja como administrador regional ou como chefe de

<sup>72</sup>Atualmente os Guarani/Kaiowá contam com nove vereadores e o Kadiwéu não conseguiu reeleger seu vereador Eusébio Cruz.

<sup>73</sup>Atikum, Guató, Ofayé e Kinikinao.

Posto, como enfermeiros da FUNASA, no Governo Estadual<sup>74</sup>. Recentemente, têm sido criados departamentos nos municípios de Aquidauana, Dois Irmãos do Buriti, Nioaque, Miranda e Sidrolândia onde estão nomeados em secretarias da educação ou em coordenações especiais da política indígena.

### 2.3 O TERENA E AS INSTITUIÇÕES RELIGIOSAS

Quanto à presença de religiões cristãs, no meio Terena sua história remonta ao início do século 19. Hoje, várias denominações religiosas cristãs estão espalhadas pela área, e em Limão Verde a Igreja Católica fica no centro da aldeia. Os Padres Redentoristas, em 1932, com a ajuda de duas Irmãs Vicentinas e utilizando carroças, trouxeram as pedras para construir o templo que, de início, também serviu de escola. O pedreiro chefe era português, José Maria da Cruz.

Como descrevemos no capítulo anterior, quando mencionamos sobre a sede da Aldeia Limão Verde, a Igreja Católica fica bem no cruzamento de duas “ruas”<sup>75</sup> no local que pode ser chamado de “parque dos poderes”. Sem dúvida que essa Igreja representou por muito tempo a força do poder religioso oficial do governo brasileiro no cumprimento do dever de expandir no meio indígena a religião oficial. As missas são mensais, oportunidade em se tem a presença de um padre ou ministro da eucaristia, que se desloca de Aquidauana para a Aldeia. Há um dirigente local da Igreja que dirige as reuniões no domingo à noite. O padroeiro da igreja é Santo Afonso, cuja comemoração se dá no dia 2 de agosto, oportunidade em que são realizados churrasco, baile, jogos de futebol e outros. Alguns projetos são tocados por meio da iniciativa das irmãs, por exemplo, a padaria comunitária, administrada por um grupo católico. A igreja tem se tornado uma atração turística por causa de sua estrutura e parede serem feitas de pedra maciça extraída das morrarias de Limão Verde.

Quanto às festas religiosas ligadas à Igreja Católica, em ordem de calendário cristão eram a de São Sebastião<sup>76</sup>, São José<sup>77</sup>, as juninas Santo Antonio, São João e São Pedro, e a

<sup>74</sup>Embora o governo atual não tenha garantido isso, durante vinte anos tivemos a presença de terena e guarani nas secretarias de Governo, Produção e Educação, alternadamente ou não.

<sup>75</sup>Era comum até alguns anos atrás nossos parentes ao irem ao Posto da FUNAI, farmácia, em reunião na escola ou na associação dizer: eu vou lá na Rua, referindo-se a essa “praça”.

<sup>76</sup>Havia duas famílias “festeiras” de São Sebastião. Na primeira semana de janeiro dava início a caminhada das bandeiras que consistia em ir pelas casas arrecadar prendas para a realização da festa naquele mesmo mês.

<sup>77</sup>Nesse dia eram preparados banquete, reza e baile. Havia a participação de convidados tanto da própria Aldeia, de outras aldeias, da cidade e das fazendas e da colônia de nordestinos que se avizinhava a Limão Verde.

feira de Santo Afonso, como mencionamos anteriormente. Hoje algumas festas são realizadas com menor envolvimento dos moradores, já que a maioria se identifica como evangélico.

Acçolini relata que os Terena chegaram em Miranda, Mato Grosso do Sul, em fins do século XVIII e que havia um relativo isolamento por parte desses. Segundo essa autora,

mantendo contatos esporádicos com missionários católicos, sua cultura teria sido pouco atingida, pois no começo desse mesmo século, as incursões luso-brasileiras por essa região não passaram de empreendimentos desbravadores, realizados pelos bandeirantes que buscavam metais preciosos. (ACÇOLINI, 1996, p. 24).

Em Limão Verde há a presença da Igreja União das Igrejas Evangélicas da América do Sul - UNIEDAS - organizada por missionários norteamericanos. Em 1917, chegavam, pela primeira vez, os missionários americanos<sup>78</sup> no Distrito de Taunay, município de Aquidauana e, em Limão Verde, em 1918. A igreja teve sua fundação em 1928, com a presença de dois casais de missionários. Após a saída dos estrangeiros, os índios decidiram continuar com o trabalho da igreja. Atualmente, o pastor é índio Terena natural da Terra Indígena Buriti no município de Sidrolândia e que casou com uma terena limãoverdense.

Oliveira, R. (1976, p. 96) destaca que, aplicando uma atividade missionária “mais eficiente e intensa do que a católica”, e como resultado fazendo maior número de adeptos, os missionários protestantes capacitaram um número significativo de índios Terena responsáveis pela propagação “da doutrina e da prática do evangelho, através das mesmas passaram a converter, em certas aldeias, um número considerável de indivíduos a ponto de criar certa hostilidade entre os protestantes convertidos e os não protestantes e/ou católicos”.

A eficiência na conversão dos terenas para essa Missão tem uma razão lógica: os missionários protestantes eram também pesquisadores da língua indígena o que permitia ao terena enxergar na igreja UNIEDAS<sup>79</sup> um ponto comum e familiar, já que alguns evangelhos da Bíblia foram escritos de maneira a contemplar uma possível grafia Terena, o que foi chamado de tradução do evangelho para a língua Terena. Além disso, os primeiros missionários foram bem recebidos porque eram vistos como os que preencheriam a lacuna de um professor entre os Terena de Taunay. E, ainda hoje, há um centro de formação de missionários e pastores denominado de Missão Água Azul, localizado na BR-262, próximo ao

---

<sup>78</sup>Alexander Rattray-Ray da Inland South America Missionary Union foi o primeiro missionário protestante a atuar na terra indígena Taunay (OLIVEIRA, R., 1968, p. 114).

<sup>79</sup>A Missão, ainda hoje, possui seu patrimônio, embora bastante desfigurada do que foi no passado. Após rompimento com dirigentes norte-americanos pastores terenas enfrentam dificuldades de ordem financeira para manter a hegemonia do protestantismo nessa Missão.



município de Anastácio, e um colégio de ensino fundamental e médio<sup>80</sup>, localizado no distrito de Taunay, para a formação de alunos índios<sup>81</sup> tanto de Mato Grosso do Sul como de Mato Grosso, onde quer que alcançasse o braço da Igreja.

Com as dificuldades apresentadas após a retirada dos financiamentos internacionais para a Igreja UNIEDAS, foi se abrindo caminho para outras correntes e denominações evangélicas, que podem ser consideradas como coirmãs<sup>82</sup>. Só em Limão Verde somam, atualmente, um total de cinco congregações. São elas: Assembleia de Deus, Primeira Igreja Batista, Igreja Batista Indígena, A Palavra de Cristo para o Brasil, e ainda um considerável número de seguidores das igrejas Deus é Amor e Tabernáculo da Fé que fazem alguns cultos na aldeia sem, contudo, ter permissão para construir templos, pois a comunidade alega motivos políticos para não ampliar este número.

Os dirigentes fundadores e membros da Primeira Igreja Batista e Igreja Batista Independente são “dissidentes” da UNIEDAS e originários de Limão Verde. Vale observar que a rotatividade de fiéis entre essas igrejas evangélicas não é rara, seja por motivos políticos, que é a razão mais frequente, seja por proximidade geográfica em relação à moradia, relação de parentesco.

A Igreja Assembleia de Deus situa-se no caminho que dá acesso ao centro da aldeia. Ela iniciou suas atividades em 1968. O prédio é moderno e tem um núcleo religioso significativo. Seu pastor é um Terena originário de Cachoeirinha em Miranda, com passagem em Aquidauana, onde prestou serviço público como policial militar. A igreja UNIEDAS e suas dissidentes ficam mais ao fundo da Aldeia, curiosamente é onde se predomina o uso da língua terena. A igreja A Palavra de Cristo para o Brasil situa-se na parte externa do conjunto de casas da Aldeia na beira da estrada que liga Aquidauana ao Distrito de Cipolândia, a MS-345. Seu pastor é Terena de Limão Verde.

De acordo com Acçolini (1996), a religião protestante faz parte do quadro de dominação imposta pela sociedade do entorno. No entanto, segundo essa autora, ela é tida como benéfica à sociedade indígena Terena, pois é vista como uma ponte que faz a ligação entre uma e outra sociedade. A participação nessa "irmandade" universal, que congrega índios

---

<sup>80</sup>Após a expulsão das terras indígenas pelo Serviço de Proteção ao Índio, os missionários norte-americanos se instalam nesse Distrito. A Escola Lorenço Buckman funciona por meio de convênios com órgãos públicos e é cobrada uma taxa dos alunos.

<sup>81</sup>Terenas de várias regiões estudaram nesse colégio, bem como Kadiwéu, Kinikinao e Xavantes de Mato Grosso.

<sup>82</sup>É possível vê-las em alguma oportunidade (aniversário, casamento e outros) reunidas em um mesmo culto, porém nunca se veem estas reunidas ou participando na Igreja Católica.

e brancos, aparentemente atenua o caráter de submissão e marginalização (ACÇOLINI, 1996, p. 55-58).

Religiosamente, a população em terras Terena se divide entre católicos e evangélicos. As diferenças entre fiéis, em algumas aldeias, foram tão acirradas que deram forma à cultura interna dos Terenas:

A cada um dos grupos corresponde um conjunto de estereótipos: o “católico” é considerado vagabundo, bebedor e farrista; o “protestante”, como sendo piedoso, trabalhador e honesto. Isto é o que pensa o “crente” de si mesmo e dos “católicos”. Já o “católico”, embora não negando que grande parte dos seus bebe muito, acreditam que trabalham mais do que os “crentes”, uma vez que esses “vivem no culto e só pedem esmolas e não levam a vida a sério”. Parece que a diferença básica entre eles é que a maior parte dos “crentes” sabem ler e escrever – porque são estimulados a isso para poder estudar a Bíblia, enquanto os “católicos” não possuem semelhante estímulo. Essa diferença caracteriza a própria intervenção religiosa: os missionários protestantes muito mais preocupados com a alfabetização do que os padres Redentoristas. (OLIVEIRA, R., 1976, p. 101).

Essa divisão constatada por Oliveira, R. (1976) se assemelha com a de Weber (1967, p. 34):

Do lado protestante, utiliza-se essa concepção para criticar aqueles ideais ascéticos [...] da conduta de vida católica; do lado católico, replica-se com a acusação de “materialismo”, o qual seria a consequência da secularização de todos os conteúdos da vida pelo protestantismo.

Assim, temos a Aldeia Ipegue, em Aquidauana, com identidade religiosa voltada ao catolicismo, e a Aldeia Moreira, em Miranda, voltada ao protestantismo, exemplos clássicos dessa identificação religiosa. Em Limão Verde, essas diferenças se notam nas relações cotidianas e dividindo a aldeia nos setores geográficos de domínio ou de aproximação com uma ou outra religião e/ou igreja.

## **2.4 O TERENA E A RELAÇÃO COM O COMÉRCIO**

Em Limão Verde, além do trabalho agrícola e, também, em função do resultado desse trabalho, a segunda principal fonte de renda dos Terena é o comércio. A feira indígena existe na cidade, de acordo com os relatos dos mais antigos há cerca de 40 anos<sup>83</sup> e, se dá em forma de feiras livres (Figuras 9 e 10).

---

<sup>83</sup>Minha avó materna e posteriormente minha mãe exerceram, de maneira esporádica, o papel de feirante.

Os feirantes, em seus pontos fixos ou carregando pesadas bacias na cabeça, fazem parte da paisagem urbana de Aquidauana. Não apenas vendem como também aceitam trocar seus produtos por outros que não existem na Aldeia. Os principais produtos são frutas de época (laranja caju, guavira, pequi e outras), legumes, raízes e palmito. Entre os produtos que fazem sucesso e que são cultivados na Aldeia estão a mandioca, o milho e o feijão miúdo ou de corda. Antigamente podia vender pássaro<sup>84</sup> e mudas de plantas, como as orquídeas, por exemplo. Com a atualização das leis ambientais não é mais possível essa comercialização.

Outra fonte de renda que tem considerável importância é o artesanato. Principais confecções são brincos, colares, pulseiras, anéis, arcos e flechas, cestaria e cerâmica. No entanto não muito priorizada em Limão Verde e Aquidauana, a não ser em eventos com grande atrativo turístico. Já em Campo Grande esse mercado é considerável, mesmo porque lá os Terena se juntam em aquidauanenses e mirandenses, onde a produção de artesanatos é mais forte, sobretudo a cerâmica. O artesanato, em geral, pode ser feito por todos na comunidade, homens, mulheres e crianças, no entanto, a cerâmica é confeccionada somente pelas mulheres.



Figura 9 - Prédio da feira de Limão Verde e Córrego Seco no Bairro Alto em Aquidauana.

---

<sup>84</sup>Principalmente filhotes de papagaio. Mas, para periquito e chupim também era possível encontrar compradores.



Figura 10 - Feira no Centro de Aquidauana.

O primeiro ponto da feira indígena em Aquidauana localizava-se na Rua Estevão Alves Corrêa, próximo à Igreja Assembleia de Deus, praticamente no centro da cidade. Era um terreno aproximadamente de 15 metros quadrados que possuía algumas árvores, sob a qual os terenas montavam suas bancas. Foram construídas casas no local. Naquele tempo as feiras de Limão Verde eram realizadas nas terças e sextas-feiras. Um caminhão da FUNAI (Mercedes bens 1313) era usado para levar a carga nas segundas-feiras e nas quintas-feiras à tarde. Alguns índios voluntários, coordenados pelo cacique ou sua liderança, ajudavam no carregamento e descarga dos produtos. Nas madrugadas de terça-feira e sexta-feira o caminhão transportava, então, os feirantes.

No final da década de 1980, a Prefeitura construiu um prédio para a feira indígena na mesma rua a cerca de um quilômetro do ponto original. Este prédio apresentava semelhanças ao Mercado Público Municipal, ou seja, tinha seu formato retangular, contando com um corredor no meio separando as bancas. A localização desse prédio e sua estrutura não foram bem assimiladas pelos feirantes, pois além de ficar longe do centro, onde estavam seus maiores fregueses, sua estrutura era muito fechada. Essas dificuldades apresentadas fizeram com que parte dos índios ficasse no novo prédio e outra parte preferisse ficar no calçadão da estação ferroviária, localizada bem no centro de Aquidauana. Dos dois lugares, no entanto, continuavam saindo para as residências com suas mercadorias, a maioria já com seus conhecidos fregueses. Com

a reforma no ano de 2006, o prédio teve seu formato readaptado, as paredes deixaram de existir e foram construídas ocas com cobertura de sapé na frente do “mercado indígena”. Além disso, foram inaugurados este ano, ao lado da estação ferroviária e do Mercado Municipal, dois quiosques para o uso das feirantes Terena. As feiras nos dias de hoje acontecem de segunda-feira a sábado em Aquidauana e em Campo Grande inclusive aos domingos.

A comercialização dos produtos na cidade é realizada principalmente pelas mulheres. Mas, há homens também, cuja história é famosa como feirante<sup>85</sup>, pois se trata de atividade que exige especialidade e dedicação.

Mas a feira não se limitou a Aquidauana, sabemos que em Miranda essa prática também era comum. Usando da mesma estratégia de Aquidauana em Campo Grande, o Terena ocupou a Praça Oshiro Takamari em frente ao Mercado Municipal para expor seus produtos. Além desse local, participa da famosa “Feira Central<sup>86</sup>” e outras feiras livres que acontecem durante a semana em vários bairros da Capital. Em Campo Grande, os preços de seus produtos são melhores. Até final da década de 1980, esses feirantes ficavam até uma semana em Campo Grande; mais tarde, a ida e vinda para a aldeia tornou-se quinzenal. Quando ia o casal ou dois da mesma família, um retornava à aldeia para buscar novos produtos, enquanto o outro continuava a venda. Até que acabaram por alugar casa nos bairros em Campo Grande, cada um de acordo com sua condição financeira. O negócio expandiu tanto que foi um dos fatores que deram origem aos conjuntos indígenas na Capital<sup>87</sup>. É comum que terenas mais abastados comprem produtos agrícolas nas cooperativas<sup>88</sup> existentes nas cidades para venderem nas feiras. Há cerca de quinze anos foram construídos, pela prefeitura municipal, quiosques nessa praça para abrigar os feirantes e seus produtos.

Atualmente tem havido uma nova forma de comercializar os produtos famosos (mandioca e milho), e surgido um novo elemento nessa relação comercial, o intermediador.

---

<sup>85</sup>Por causa da dedicação à feira não têm tempo para plantar e sua renda consistia na venda “de a meio”: cinquenta por cento do produto vendido é de quem plantou e cinquenta por cento é do feirante. O atual presidente dos feirantes indígenas em Campo Grande é terena de Limão Verde.

<sup>86</sup>A Feira Central de Campo Grande data de 1925. Atualmente, desde 2006, ocupa um espaço próprio com uma estrutura organizada para as lojas e as antigas bancas de comida. A Feirona, como é mais conhecida, possui uma arquitetura que remete às construções japonesas, essa foi uma forma de homenagear a cultura desse povo e sua importância para o estado com sua imigração. Nesse sentido, a principal atração da feirona são os restaurantes que servem espetinho com mandioca, e os deliciosos *sobá* e *yakisoba*, pratos típicos da cultura japonesa. Lá tem de tudo, é possível encontrar pastel, porções, tortas, doces, sucos, comidas típicas nordestinas como a tapioca, acarajé, hortifrutigranjeiros, produtos importados e artesanais. Aos domingos, há apresentações culturais.

<sup>87</sup>Trataremos sobre o tema no próximo item.

<sup>88</sup>Outro dia estava na Aldeia Bananal e me foi oferecida laranjas que, segundo a dona da casa, seriam de Limão Verde, pois foram compradas na feira indígena em Aquidauana. Estranhei. Já tinha passado a época da laranja em Limão Verde. Dias depois ao ir pesquisar na feira pude então saber que tinha um japonês que entregava laranjas às feirantes que as revendiam.

Este vai até a roça na aldeia, estima um valor e compra a produção. A vantagem para o produtor é que, além de receber o montante de sua renda pela lavoura em uma única vez e não de maneira fracionada, permitindo a ele comprar algum bem<sup>89</sup>, o escoamento fica por conta do comprador/revendedor. A desvantagem é que o preço pelo produto tende a cair tendo como argumento as “facilidades” do negócio na própria aldeia.

## 2.5 A VIDA TERENA NO MEIO URBANO

A chegada para fixar na cidade é bastante dura. Claro que, num primeiro momento tudo é uma gostosa novidade. A televisão nos comércios (foi onde eu a vi pela primeira vez) e depois na casa de algum vizinho, a tubaína gelada, a luz elétrica iluminando a rua durante a noite, etc. Não entrarei em detalhes de moradia, apenas posso afirmar que alguns favores foram essenciais para que tivéssemos um telhado sobre nossa cabeça. Fomos morar em uma casa cedida por uma de minhas tias, irmã de minha mãe. Era um bairro bastante novo, mas que viria ser um dos mais populosos de Aquidauana - A Vila Santa Terezinha.

A escola mais próxima de casa era a Escola Municipal Luis Mongelli, situada na Vila Popular – conhecida também como vila 40 e, é nessa Escola que irei concluir a quarta série que cursei o primeiro semestre na Aldeia Limão Verde. Foram dias terríveis aqueles para mim, a convivência era totalmente diferente daquela que vivi. Diferente e amedrontadora, tanto em relação aos alunos como com as professoras, pois os valores e costumes eram bastante diferentes do que eu fora criado e convivia até então. A minha cabeça doía todos os dias, no momento em que se aproximava a hora de ir para aquela Vila e sua Escola. (...) na sala de aula da faculdade, apesar de toda minha trajetória de transitar por vários segmentos da sociedade, de novo me senti um estranho naquele ninho e, no início parecia enorme o desafio de me acostumar aquele ritmo e a natureza de minhas novas ocupações. A saudade da Aldeia e dos alunos índios batia forte, era quando ficava confuso se tinha feito a escolha certa ao ir para a Capital. Ao sair pelas ruas do centro da cidade e ver o movimento das pessoas dos carros e dos ônibus sempre lotados, chegava a doer minha cabeça. Quinze dias, no máximo, era o tempo que eu conseguia ficar sem ir para Aquidauana. (memórias do autor, não publicado).

A intensa interação com o mundo mercantilista e urbano fez nascer uma nova categoria dos Terena: o “desaldeado”<sup>90</sup>, atualmente conhecido como índio urbano. Até final dos anos de 1990 o termo “desaldeado” era bastante usado pelos próprios terenas residentes nas aldeias, que usavam como um instrumento de desvalorização do terena que vivia na cidade. Os “aldeados” entendiam que o fato de um dos seus escolher a cidade como seu *habitat* era uma questão de querer ser melhor que aqueles que se mantiveram na “reserva”<sup>91</sup>,

<sup>89</sup>A grande “febre” atual é a aquisição de motos.

<sup>90</sup>Em uma reunião do Governo Estadual no ano de 1999 o terena, bacharel em direito, Maurício Pedro, questionou duramente o governo: “[...] já vasculhei o Aurélio, e não encontrei, me digam, de onde vocês tiraram essa palavra, desaldeado.”

<sup>91</sup>É como os terenas mais antigos de Limão Verde se referiam às aldeias e muito comum na fala dos funcionários do Serviço de Proteção aos Índios (OLIVEIRA, R., 1968, p. 46).

como também eram discriminados pelas esferas de governo que os identificava como os que perderam o direito de serem índios e por consequência o direito ao tratamento específico.

É claro que muitos Terena viviam nos meios urbanos por outros motivos que não a comercial: questões políticas no interior da aldeia de origem, estudos dos filhos, saúde e trabalho e outros<sup>92</sup>. Oliveira (1968) relata a trajetória de Antonio Lily que deixou a aldeia Bananal e se mudou para a cidade em função da perseguição que o encarregado<sup>93</sup> praticava aos crentes. Segundo esse autor, em 1960 havia 418 indivíduos terenas em Aquidauana<sup>94</sup> e Campo Grande (OLIVEIRA, R., 1968, p. 132). Mas, o grande êxodo acontece na medida em que a feira indígena, sobretudo, em Campo Grande, vai se consolidando como um elemento “oficial” da Capital.

O Censo Urbano Indígena de Campo Grande no ano de 2002 foi a primeira pesquisa do gênero realizada no país, segundo a Arquidiocese de Campo Grande, que coordenou o censo. Essa pesquisa indicou o número de 3.835 índios, divididos em 918 famílias. O Jornal Folha de São Paulo trouxe alguns detalhes da pesquisa:

A imensa maioria dos que vivem em Campo Grande, 80% são terenas, etnia que vive principalmente na região do Pantanal sul-mato-grossense. De acordo com o censo, a maior dificuldade está no binômio renda/escolaridade. Cerca 45,64% dos chefes de família ganham até um salário mínimo. Apenas 2,94% ganham acima de 5 salários mínimos. As ocupações mais comuns são na construção civil e de empregada doméstica. O nível escolar é igualmente baixo: 69% têm apenas o 1º grau incompleto e 13% não receberam nenhuma instrução formal.

“A estratégia de sobrevivência dos terenas, hoje confinados em pequenos territórios, foi se adaptar ao meio urbano, mas eles só percebem que não têm qualificação quando chegam a cidade”, afirma o terena Wanderley Cardoso, 29, recém-formado em história. O censo também mostra que os índios estão aos poucos perdendo a língua materna. Em geral, 40% ainda falam a língua de origem, mas esse número cai para 11% quando se consideram apenas os filhos. Para Cardoso, isso não significa necessariamente que a identidade esteja se perdendo. “Só o fato de o índio se identificar como Terena ou Guarani, mesmo sem falar a língua, é uma prova de que ele mantém sua identidade”. (FOLHA DE SÃO PAULO, 2002).

José da Silva (2004), em sua dissertação de mestrado, ao discorrer sobre identidade, aponta uma definição que pode ser referência no caso dos índios moradores nas cidades:

Para Halbwachs (1990), o conceito de pertencimento grupal é afetivo e não exclusivamente físico. Assim, situações vividas somente se transformam em memória se aquele que se lembra sentir-se afetivamente ligado ao grupo ao qual

<sup>92</sup>Quando uma terena casa-se com um não indígena ela não tem o direito a ir morar na aldeia. Há casos também de homens terenas que se casam com mulheres não índias e que preferem morar na cidade.

<sup>93</sup>Era a denominação que recebia o chefe de posto do SPI.

<sup>94</sup>Naquele tempo não existia o município de Anastácio (desmembrado de Aquidauana) onde se localiza a Aldeinha que Oliveira considerou seus moradores como fora da Aldeia.

pertence. A partir disso, é possível supor que é tecida uma espécie de teia de pertencimento afetivo que mantém a vida, o vivido da memória. (JOSÉ DA SILVA, 2004, p. 97).

Pode se afirmar que hoje o número de terenas residentes em Campo Grande tenha se triplicado em relação ao número apresentado em 2002 pelos seguintes motivos: algumas pessoas não estavam em casa na hora da pesquisa ou outros que, mesmo sendo índios, desconfiados das razões da pesquisa, negavam sua identidade; e o número cada vez crescente de conjuntos<sup>95</sup> residenciais indígenas (naquele ano existia apenas um, hoje somam quatro e há outro grupo organizado no Bairro denominado Indubrasil, cujo líder desse grupo, há aproximadamente 15 anos, era cacique da Aldeia Lagoinha em Aquidauana).

Segundo o *site Repórter Brasil*, em 9 de junho de 1995, às 4 horas da manhã, 20 famílias terenas ocuparam o local denominado Desbarrancado<sup>96</sup>, número que em poucos dias subiu para 70. Sem água ou estrutura, a área tornou-se uma favela indígena. Dois anos depois a Prefeitura construiu casas buscando contemplar alguns aspectos da cultura indígena na arquitetura e na organização do Conjunto que recebeu o nome de Marçal de Souza<sup>97</sup>. Com a aproximação dos “500 anos do Brasil”, comemoração encabeçada pela Rede Globo de Televisão, os políticos e a própria emissora e, porque não dizer até os índios desse conjunto habitacional, faturaram bastante com a divulgação do local como a *Primeira Aldeia Urbana do Brasil*. Ainda hoje o poder público continua a faturar recebendo prêmios pela construção dessas “aldeias”. Os políticos, então, descobriram um meio rápido de se tornarem conhecidos regionalmente já que os moradores índios de Marçal de Souza em sua maioria iam e vinham de suas aldeias de origem e/ou eram bastante visitados por outros índios em viagem. Visto que foi um bom negócio politicamente, em 2001 o Governo Estadual, que era de grupo político diferente da Prefeitura, construiu 60 casas, abrigando 70 famílias, somando aproximadamente 300 pessoas em um local que foi denominado de Água Bonita, na periferia de Campo Grande. Em 2007, novo Conjunto no Jardim Noroeste, denominado Darcy Ribeiro, foi inaugurado pela prefeitura. Em 2009, foi inaugurado o Conjunto Tarsila do Amaral com significativo número de moradias para famílias indígenas.

No Conjunto Marçal de Souza foi criada, em 1999, a Escola Municipal Sullivan Silvestre Oliveira na qual cerca de 40% dos alunos são da comunidade. A maioria dos alunos é não índio vizinho do Conjunto. Ampliado em 2003 e pintado de azul, o prédio tem gravado

<sup>95</sup>Diferentemente do linguajar político e midiático na chamaremos de aldeia e sim de conjunto.

<sup>96</sup>Esse terreno pertencia à FUNAI.

<sup>97</sup>Liderança indígena guarani que foi assassinado em 1983.



nas paredes símbolos Terena para o masculino e o feminino, e quadros com imagens dos povos. Como política específica, a escola oferece aulas retratando vocábulos Terena, de artesanato com sementes e de danças. As atividades duram quatro horas por semana, fora do horário regular dos estudantes, e contam com professores da comunidade contratados pelo município. Segundo a diretora, os temas indígenas são trabalhados com todos os alunos principalmente em abril, no Dia do Índio, quando a escola realiza uma feira. “Em 2006, trabalhamos sobre as nove etnias do estado e a contribuição delas para a sociedade – caça, flecha, artesanato, tipo de língua, maquetes do tipo de moradia”, conta.

Foi construído o Memorial da Cultura Indígena, uma oca imensa, com artigos indígenas<sup>98</sup> que se localiza no meio do Conjunto, atualmente abandonado.

Já o Conjunto Água Bonita vive uma situação completamente diferente. Lideranças contam que 196 crianças de 0 a 12 anos vivem na localidade, ainda sem escola específica. Essas crianças têm que estudar em escolas de bairros próximos. Algumas delas têm que atravessar um pasto, já que esse conjunto foi construído bem retirado. Os moradores de Água Bonita é um grupo heterogêneo: Guarani, Kaiowá, Terena, Kadiwéu, Guató.

São várias as atividades exercidas pelo Terena no meio urbano: pedreiro, servente, pintor, segurança, marceneiro, serralheiro, encanador, artesão, e as mulheres em geral trabalham como empregadas domésticas. Há, também, a presença terena como servidor ou estagiário nos órgãos públicos, em diversos setores das administrações municipal, estadual e federal. Atualmente há programas que empregam alguns universitários índios na Caixa Econômica Federal<sup>99</sup> e no comércio de Campo Grande.

A questão discriminatória entre “índio urbano” e “índio da aldeia” está superada, os terenas que vivem na cidade continuam se considerando e são considerados pelos demais terenas tão índios quanto os que vivem nas terras indígenas. Afinal, cerca de 80% das famílias nas aldeias têm alguma ligação com as famílias terena na cidade.

Quanto à organização política no meio urbano em Campo Grande, no Bairro Guanandi, foi constituída uma das pioneiras associações dos terenas no meio urbano, a Associação de Moradores Indígenas de Campo Grande (AMI), que foi fundada em 1984 por um grupo de índios Terena, cujo presidente, no período de fundação, foi o terena de Cachoeirinha Agostinho Muchacho. Em Aquidauana a Associação dos Índios Urbanos teve como local de reunião a Igreja UNIEDAS localizada na Vila Trindade, onde mora

---

<sup>98</sup>Tanto a escola como o Memorial da Cultura Indígena são administrados pela prefeitura.

<sup>99</sup>Em Aquidauana esse programa atende também, alunos do ensino médio.

significativo número de terenas<sup>100</sup>, porém, não se trata de conjuntos como é o caso de Campo Grande. Em maio de 2005, os índios residentes na Capital conquistaram um espaço de atuação política, com a criação do Conselho Municipal dos Direitos e Defesa dos Povos Indígenas de Campo Grande. Esse Conselho é composto de lideranças de quatro povos e tem o papel de elaborar políticas municipais para os índios e orientar o poder público em sua aplicação. Atualmente o presidente do Conselho é um Kaiowá, estudante de graduação em letras.

Em que pese todo o esforço por parte do Poder Público em montar a agenda do índio como uma agenda urbana, eles têm percebido que isso pode ser o “canto da sereia”. Se, por um lado, recentes conquistas pontuais são amplamente comemoradas, há também, entre lideranças de várias etnias, uma apreensão sobre o impacto que a adoção de políticas sistemáticas nas cidades, talvez, gere na realidade indígena do País. "A construção de aldeias urbanas pode ter uma consequência muito ruim, que é a saída de pessoas das Terras Tradicionais", afirma Hilário da Silva, do povo Kadiwéu, vice-presidente do Conselho Distrital de Saúde Indígena do Mato Grosso do Sul. Enir Bezerra, líder no Conjunto Marçal de Souza, reconhece que a criação do Conjunto gerou o desaldeamento. "E, é isso o que os fazendeiros querem", coloca. Ela diz que, nos dias de hoje, não faria mais outro trabalho do gênero na cidade. "Minha luta agora mudou, está na hora de discutirmos uma política para que o índio não precise sair da sua aldeia", diz. Para ela, a vida na aldeia é de uma grande liberdade, enquanto na cidade o índio está sempre confinado a um pedacinho de terra. "Se houvesse condições, eu mesma voltaria para a minha." O líder do Conjunto Água Bonita, Dionedson Cândido, não acredita na urbanização completa dos índios. Segundo esse líder, existem os que estão decididos a permanecerem na cidade e os que querem voltar para as aldeias de origem. "O meu pai é um deles", exemplifica.

## **2.5 A LUTA PELA RECUPERAÇÃO DOS TERRITÓRIOS TRADICIONAIS**

Inquestionavelmente a terra (não no sentido agrário), como espaço vital, é o principal indicador de identidade e coesão para os Terena. No entanto, a drástica redução de suas terras, a conseqüente degradação do pequeno espaço físico que lhes restava, somado ao crescimento

---

<sup>100</sup>Pelas descrições geográficas, o local denominado Buraco, citado por Oliveira (1968, p. 133) pode ser onde se localiza a atual Vila Trindade.

populacional e o contato com o entorno, tem obrigado-os a lutarem pela recuperação de, pelo menos, parte de seu território tradicional, que permita atender suas demandas contemporâneas.

Gostaria aqui nesse ponto de discutir o que se entende por território para não que não ocorra de alguém querer uniformizar o entendimento sobre ele ou mesmo o uso dele. Certa vez acompanhava uma diligência judicial em determinada Terra Terena, quando em dado momento, um componente da comitiva discorreu sobre o uso da terra. Em resumo dava a entender que se houvesse por parte da FUNAI um atendimento que tornasse aquela terra produtiva os índios produziram em maior quantidade possibilitando-lhes o aumento de sua renda. Que, o fato de agora os índios estarem limitados a pequeno espaço e em solo pobre para a prática da agricultura poderia ser superado a exemplo dos Kibutz em Israel. Com certeza o entendimento daquele não índio nem de perto parece com o dos terena. O historiador José da Silva discorreu em sua dissertação alguns conceitos de território:

Os antropólogos Anthony Seeger e Eduardo B. Viveiros de Castro, no trabalho intitulado Terras e territórios indígenas no Brasil (1979), fazem uma análise de como as mudanças na relação com a terra, conseqüências da dominação e contato com a sociedade envolvente, tendem a afetar a organização social e a definição étnica dos diferentes grupos indígenas. Os autores advertem que os conceitos de terra e território — que variam de uma sociedade indígena para outra, por dependerem da percepção que cada uma tem da terra e do entorno [...].

Anthony Seeger argumenta que há um conflito entre a percepção da terra indígena por parte da sociedade nacional e o uso que algumas sociedades indígenas fazem de suas terras, construindo territórios para a sua própria autodefinição e contrastando com a sociedade não-indígena (JOSÉ DA SILVA, 2004, p.21).

Sem entrar na discussão do processo de origem e o papel dos Kibutz para o israelense, a comparação daquele cidadão me pareceu um pouco infeliz, sugerindo que toda porção de terra deveria ser transformada em meio econômico ou que tudo que o Terena reivindica quando luta pela recuperação de seu território, é uma maneira de multiplicar sua renda econômica. Nada mais errado.

[...] Falar em território indígena significa dizer que este é um espaço da sobrevivência e reprodução de um povo, onde se realiza a cultura, onde se criou o mundo, onde descansam os antepassados. Além de ser um local onde os índios se apropriam dos recursos naturais e garantem sua subsistência física é, sobretudo, um espaço simbólico em que as pessoas travam relações entre si e com os deuses. Há que se ressaltar, ainda, que a apropriação de recursos naturais não se resume em produzir alimentos, mas consiste em extrair matéria prima para a construção de casas, para enfeites, para a fabricação de arcos, flechas, canoas e outros e, ainda, em retirar as ervas medicinais que exigem determinadas condições ecológicas para vingarem. [...] Para que um povo possa sobreviver e se reproduzir, necessita de muito mais terras do que as que utiliza simplesmente para plantar. E é justamente esse espaço de sobrevivência, com tudo que ela implica, que denominamos território (FERNANDES apud JOSÉ DA SILVA, 2004, p. 23).

Finalmente, penso que a definição de José da Silva é que melhor se aplica no caso Terena em relação ao conceito de território:

[...] defino o território como todo espaço que é atualmente imprescindível para que um grupo indígena tenha acesso aos recursos naturais que tornam possível a sua reprodução material e espiritual, segundo características próprias de organização produtiva e social. Este espaço pode se apresentar, ainda, de maneira contínua ou descontínua. O conceito de terra refere-se ao espaço geográfico que tem sido fixado para uma comunidade ou pessoa em função de critérios exclusivamente agrários e que, por isso mesmo, não contempla os sistemas produtivo e sociocultural de um grupo indígena, ainda que seja útil para que este efetue, parcialmente, as atividades referidas àqueles âmbitos (JOSE DA SILVA, 2004, p. 23).

O Terena que atualmente exerce o papel de líder tem claro que os desafios a serem enfrentados, certamente, são diferentes daqueles que enfrentaram seus antecessores, algumas décadas atrás, quando o papel de cacique se reduzia a manter a ordem local nas aldeias e organizar o calendário de festas, da caça, do plantio e outros. Hoje, a demanda centra-se na saúde, educação, alternativas de subsistência e diálogo com os vários agentes que interagem com sua comunidade - Poder Público e ONGs. Mas a recuperação do território (revisão de limites) tem sido a agenda principal da maioria das aldeias terenas. Contudo o sucesso dessa agenda vai depender, e muito, do capital social ou o poder da unidade por parte da comunidade envolvida.

Como exemplo de relação religiosa na questão fundiária em Limão Verde, temos o depoimento do senhor Félix de Souza<sup>101</sup>, morador da Aldeia e membro da Igreja Assembleia de Deus. Relata que, por meio de uma conversa com o pastor Jonas, da Igreja UNIEDAS, quando era colocada a situação de penúria de alguns de seus parentes, os dois concordaram que o que agravava a situação era o limitado espaço territorial. A partir dessa conversa começaram a fomentar, cada qual em seu meio religioso, a necessidade de se articular com vistas a retomar o seu território tradicional.

Gradativamente foi tomando corpo a discussão em torno da demarcação de sua terra, até atingir o Conselho Tribal, já que alguns membros dessas igrejas constituíam, também, o corpo de lideranças políticas da aldeia. Em relação à participação dos grupos que têm maior afinidade ou habilidade em tratar da política partidária, percebe-se um envolvimento na busca de estratégias de como fazer chegar a reivindicação da aldeia Limão Verde às esferas de poder competente, como a FUNAI e o Ministério da Justiça. Acreditava-se que só com uma grande

---

<sup>101</sup> Informação que tive em conversa em sua casa. Esse Terena pode ser considerado um *chuná-acheti* (p. 31) em Limão Verde.

mobilização capaz de reunir todos os membros da comunidade - homens e mulheres, jovens e idosos -, a comunidade atingiria o seu objetivo, o que de fato aconteceu, no que diz respeito à demarcação da terra.

Quando houve a interdição da MS-345, no ano de 1996<sup>102</sup>, a fim de chamar a atenção do Poder Público, especificamente do Ministério da Justiça, percebemos a relevância do potencial interno apresentado pela participação de todos os componentes da comunidade nas seguintes ações: a) uso da rádio comunitária, que passava as informações sobre o movimento para todos os moradores da aldeia, em língua terena, dificultando que outros que não comungassem do mesmo idioma tivessem entendimento da comunicação em questão; b) pelas reuniões religiosas, onde católicos e protestantes ou evangélicos (todos os moradores se identificam com um ou outro segmento religioso) realizavam cerimônias, momentos antes da Comissão de Lideranças viajar para Campo Grande ou Brasília, oportunidade que ao final da cerimônia, eram recolhidas ofertas para o suprimento dos viajantes.

O processo de recuperação da terra tradicional em todas as suas fases (estudo antropológico, demarcação, homologação) perdura até hoje, mesmo tendo sido já homologada em 10 de fevereiro de 2003. O principal motivo desta não conclusão é que seu procedimento final, ou seja, o pagamento de benfeitorias<sup>103</sup> a alguns proprietários, não mais que quatro, ainda, está sendo discutida judicialmente a legitimidade do processo de ampliação que incorpora à Aldeia cerca de 3.000 hectares. E, claro, que a maioria dessa área foi transformada em pasto para gado bovino. No início de dezembro de 2009, notícia do *site* Campograndenews (BITENCOURT, 2009) informa que o juiz da 4ª Vara Federal de Campo Grande julgou improcedente ação que contestava a integração de parte da Fazenda Santa Bárbara como território indígena. A ação foi protocolada há seis anos, em 6 de novembro de 2003, pelo proprietário do imóvel para declarar que cerca de 400 hectares da fazenda como de área não indígena. No entanto, o magistrado julgou o pedido improcedente na sentença,

---

<sup>102</sup> Nesse ano os moradores de Limão Verde realizaram um protesto, impedindo o trânsito pela rodovia MS-345 de chão batido e que corta a Aldeia, como forma de agilizarem a autorização por parte da FUNAI para o início do processo de revisão de limites.

<sup>103</sup> Nessa etapa são feitas compensações, de acordo com comparação do preço com base na tabela do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA, aos investimentos (árvores frutíferas, cercas, casas e outros) de boa fé, ou seja, anterior ao processo de demarcação. O ponto da discórdia, no entanto, se dá pelo fato de os proprietários da terra reconhecida desejarem o pagamento pela terra. Essa medida, no entanto é inconstitucional uma vez que a terra reconhecida com território indígena passa a ser um patrimônio da União. E esta não pode comprar terra de si mesma.

determinou a vistoria pelo Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e Recursos Hídricos (IBAMA), para averiguar o assoreamento dos cursos d'água<sup>104</sup>.

Os procuradores do Ministério Público Federal, que aturam na defesa dos interesses da comunidade indígena, argumentaram que os índios não ocupavam a área porque foram expulsos há quase 140 anos durante a Guerra com o Paraguai.

A luta pela recuperação de parte de seu território tradicional tem levado o Terena a usar das mais variadas estratégias e por consequência tem sido pauta de jornais.

Embora, essa decisão de dezembro tende a fortalecer a luta do Terenas pela ampliação das reservas na região de Miranda, Aquidauana e Dois Irmãos do Buriti/Sidrolândia ao que parece, embora seja uma agenda comum nessa região, o Terena não tem conseguido uma coesão no que concerne às estratégias. Ao mesmo tempo em querem se espelhar na maneira como Limão Verde tem obtido sucesso nessa demanda, ou seja, por meio da mobilização, os Terena de Buriti, Cachoeirinha e Taunay/Ipegue se confundem em usar estratégias, até então, usadas pelos Guarani (retomada) ou, ainda, fazendo certos acordos com o segmento fundiário organizado no Estado<sup>105</sup>. O que podemos concluir em uma primeira análise é que a dificuldade de diálogo entre as lideranças dessas terras tem sido o fator fundamental para a “inexistência de eficácia” e da unidade de estratégia. A Terra Buriti conta com nove caciques; a Terra Cachoeirinha conta com cinco caciques e a Terra Taunay/Ipegue com sete caciques que, mesmo em seu próprio território, ainda não têm conseguido dialogar entre si, no que diz respeito a essa agenda, embora se perceba no conjunto da comunidade um desejo de cooperação, ou seja, nessas Terras o capital social precisa ter seu devido uso. Durston (1999, p. 103) define o capital social como “el conjunto de normas, instituciones y organizaciones que promoven la confianza y la cooperacion entre las personas [...]” (Tabela 1).

---

<sup>104</sup> A nascente do córrego João Dias localiza-se nessa propriedade. Em fevereiro de 2008 a comunidade realizou uma manifestação nesse local. Entre outras preocupações com agilidade na recuperação dessa área, é o possível assoreamento, causado pela construção de açudes próximos à nascente e, que tem transbordado em períodos de chuva.

<sup>105</sup> Em outubro/2009, um grupo terena, parte de lideranças da Terra Buriti, reuniu-se com a Federação de Agricultura e Pecuária de Mato Grosso do Sul para pactuar ações com vistas ao processo demarcatório da Terra Indígena Buriti.

Tabela 1 – Informações sobre as terras Terena

<b>Terras indígenas</b>	<b>População*</b>	<b>Área atual</b>	<b>Área reivindicada</b>
Buriti	2.103	2.090	16.200
Cachoeirinha	2.856	2.886	36.288
Lalima**	1.137	3.000	***
Limão Verde	1.500	5.300	
Pílad Rebuá	1.391	208	***
Taunay/Ipegue	4.601	6.461	33.470
Nioaque	1.076	3.029	
Aldeinha****	236	04	
Bálsamo	69	03	

\* Este dado não inclui os moradores de Campo Grande, MS, cujo número aproximado é de 7 mil Terena.

\*\* Segundo Oliveira, R. (1968, p. 44) essa terra inicialmente foi reservada aos Guaicuru.

\*\*\* Estudos da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) para revisão de limites estão em andamento.

\*\*\*\* Aldeia localizada na área urbana, cercada por vilas, na cidade de Anastácio, MS.

Fonte: FUNAI. Posto Indígena de Limão Verde, Aquidauana, MS.

Embora a concepção de território, como “espaço de vida”, já tenha extrapolado a vários outros campos da iniciativa humana, a busca da recuperação das terras Terena é a principal fonte de mobilização comunitária como substrato para um desenvolvimento sustentável. Essa concepção somente é entendida se considerada as “distintas escalas”, como explica Oliveira, J. (2001, p. 221):

É por meio do Estado que uma população ameríndia tem sido oficialmente reconhecida, sendo-lhe destinada uma parcela do território nacional, bem como estabelecidos os mecanismos especiais de proteção e assistência. Não se trata apenas de focalizar as sociedades indígenas como coletividades inseridas em uma escala regional mais ampla, mas sim de explorar o fato da definição de um território como uma chave analítica privilegiada para a compreensão dos modos de sociabilidade que apresenta. A abordagem em termos de um processo de territorialização permite descrever e inter-relacionar os rearranjos ocorridos em múltiplos níveis - na morfologia social, nos papéis políticos, nas tradições culturais e na construção de identidades. O processo de territorialização não exprime apenas as razões do Estado, mas nele se expressam também as concepções indígenas sobre tempo, pessoa, natureza e mundo. Tais concepções são atualizadas em contexto social específico, em que os significados e estratégias podem referir-se a distintas escalas (intra-familiar, intra-aldeia, no domínio étnico, no âmbito regional, nacional e até internacional) e adquirir sentidos múltiplos. É nesse contexto que as instituições nativas e coloniais são contrastadas, gerando sobreposições e diferenças que configuram uma experiência singular, que pode ser objeto de olhar etnográfico.

Em Aquidauana, por exemplo, na Terra Indígena Taunay é possível observar a configuração político-administrativa e a configuração própria dos índios. Essa Terra foi dividida administrativamente pela FUNAI em dois Postos: Taunay e Ipegue. Foi dividida politicamente pelos índios em sete Aldeias: Água Branca, Bananal, Colônia Nova, Imbirussu,

Ipegue, Lagoinha e Morrinho. Para a oferta do ensino médio, a Educação do Estado de Mato Grosso do Sul dividiu esse território em dois: a escola Domingos Veríssimo Marcos localizada na Aldeia Bananal atende também as aldeias de Ipegue e Colônia Nova; A escola Reginaldo Miguel atende demais aldeias. É claro que os alunos não seguem essa regra à risca. Sobretudo, alguns de Água Branca que têm mais afinidade com Bananal. Essas divisões dão a ideia de que o poder público faz uma configuração territorial e os índios possuem outra.



## **CAPÍTULO III**

### **POLÍTICA PÚBLICA E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA**

#### **3.1 A UNIÃO E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA**

Por estar a escola em terras indígenas limitada ao atendimento somente das séries iniciais do ensino fundamental (Jornal Folhaonline, de 21 de outubro de 2003), com um resultado desastroso para as comunidades indígenas, iniciou-se, em todo o Brasil, por intermédio de organizações indígenas e não indígenas, a luta pela mudança no processo de escolarização nas aldeias, tendo alcançado o seu ponto alto na Constituição de 1988 (BRASIL, 1997). Esta garantiu aos povos indígenas o direito aos seus bens materiais (como a terra) e imateriais (como a autonomia e os processos próprios de aprendizagem e o uso de suas línguas e culturas).

É consenso entre índios e indigenistas que a última Constituição Federal pode ser considerada a “Constituição do Índio” pelas garantias dos direitos desses povos no Brasil. Bergamaschi e Dias (2009) descrevem como a atual Constituição Federal teve sua influência na educação escolar indígena:

A fundamentação jurídica deste novo momento da educação escolar indígena no Brasil está registrada na Constituição de 1988, que reconhece o direito dos povos indígenas a uma educação escolar diferenciada, que respeite os processos educacionais próprios de cada povo (artigo 210), direito este confirmado em outras leis da educação, como é o caso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 (artigos 78 e 79) e do Plano Nacional de Educação, de 2001, no qual a temática da educação escolar indígena figura em capítulo específico (nº 9), com 21 metas. Pareceres e Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) regulamentam, detalham e conceituam a Educação Escolar Indígena nacional, merecendo destaque a Resolução Nº 3, de novembro de 1999, que “fixa as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências”. Como uma das conseqüências dos avanços legais, a educação escolar indígena, até 1991 tutelada pela FUNAI, passou para o âmbito do Ministério da Educação.

O Decreto Presidencial nº 26/1991 retira da FUNAI a incumbência da Educação Escolar Indígena e atribui essa competência ao Ministério da Educação (MEC), para coordenar as ações referentes à Educação Escolar Indígena no país, estabelecendo as instâncias e respectivas competências estaduais e municipais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, também garantiu, em seus artigos 78 e 79, competências e ações de pesquisa e ensino a fim de possibilitar a execução de uma Educação Escolar aos índios, de caráter específico, diferenciado, intercultural e bilíngue (BRASIL, 1996).

A aprovação da Resolução da Câmara de Ensino Básico – CEB n.º 03, de 10 de novembro de 1999, fixou diretrizes para o funcionamento das escolas indígenas do Brasil, estabelecendo a categoria de Escola Indígena, normatizando a formação específica do professor indígena e estabelecendo-lhe também uma carreira específica. Em seu artigo 8º, essa Resolução preconiza que “a atividade docente na escola indígena será exercida prioritariamente por professores indígenas oriundos da respectiva etnia”. No artigo 9º, inciso II, preconiza, ainda, que aos Estados competirá promover a formação inicial e continuada de professores indígenas. Desta forma, a partir de então, os Estados não podem mais ignorar a especificidade da Educação Escolar Indígena, cabendo-lhe a tomada de providências para tal.

Em 21 de outubro de 2003 foi realizado em Brasília, por organização do MEC o Primeiro Seminário de Políticas do Ensino Médio para os Povos Indígenas, do qual surgiram como principais reivindicações: a construção de escolas e a formação de professores indígenas. Informações do Jornal Folhaonline, de 21 de outubro de 2003, colhidas durante o Seminário dão conta que até 2002 a política de educação indígena adotada pelo MEC era para o ensino fundamental. Durante o Seminário, representantes ali presentes elaboraram uma carta destacando a necessidade da inclusão do ensino médio na continuidade do processo escolar

específico e diferenciado nas aldeias, com enfoque no alunado jovem e adulto. Divididos em cinco temas, a Carta<sup>106</sup> apontava diretrizes para a construção do ensino médio indígena:

Levantamento das experiências de ensino médio vividas pelos diversos povos indígenas;

Quais as conquistas da educação escolar indígena? Como um ensino médio acompanharia as conquistas identificadas?

Ensino médio, identidade e sustentabilidade indígena;

A relação entre o ensino médio e ensino superior para os povos indígenas – a formação de professores indígenas para o ensino médio;

Concepções, formato e estratégias para um ensino médio indígena – O ensino médio que queremos.

Quais as conquistas da educação escolar indígena? Como um ensino médio.

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Censo Escolar de 2006 teve um crescimento de 47% para oferta da educação escolar indígena nos últimos quatro anos, chegando ao número de 172.256 alunos na primeira fase do ensino fundamental quando em 2002, era de 117.171 alunos. A oferta da quinta a oitava série passou de 14,9%, em 2005, para 16,4%, em 2006. No mesmo período, o ensino médio passou de 2,9% para 4,4%. O número de escolas indígenas que atendem o ensino médio aumentou de 18, em 2002, para 91 escolas, em 2006.

O segundo Seminário sobre políticas públicas para o ensino médio indígena, em dezembro de 2006, não teve muitos avanços na discussão. Ao contrário, usando a expressão “Estamos indignados [...]”<sup>107</sup>, professores, lideranças indígenas e a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena cobraram duramente a realização da Conferência Nacional da Educação Escolar Indígena. Acreditavam que somente a Conferência seria capaz de reunir o maior número de povos e garantir que a implementação da “política pública educacional” obtivesse a anuência desses povos. Asseverando que não estariam dispostos a discutir nenhuma proposta de reformulação na educação escolar indígena até a realização da Conferência, em cujo documento constava que “[...] qualquer outro encaminhamento que seja feito não corresponderá à vontade dos povos indígenas”. Em maio de 2009, o Decreto nº 6.861<sup>108</sup> vem afrontar a recomendação contida naquele documento final de 2006.

Em 2007, houve mudança na Coordenação Geral da Educação Escolar Indígena e, como que “queimando etapas”, o grande boom da educação escolar indígena passou a ser o

<sup>106</sup>Carta do Seminário: Políticas de Ensino Médio para os Povos Indígenas. Brasília, DF, 22 de outubro de 2003.

<sup>107</sup>Documento Final do Seminário Nacional sobre Políticas Públicas para o Ensino Médio Indígena. Brasília-DF, 7 de dezembro de 2006.

<sup>108</sup>Sobre a polêmica desse Decreto comentaremos no subitem 3.4.

índio no ensino superior<sup>109</sup>, seja pelo estímulo às cotas iniciativas de algumas universidades de diferentes regiões do País, seja pelo Programa de Apoio à Implantação e Desenvolvimento de Cursos de Licenciatura para Formação de Professores Indígenas (PROLIND), ou ainda, pelo Programa Universidade para Todos (PROUNI).

Penso que a queima de etapas se deu pelo motivo que o censo do INEP apontou. Havia uma demanda reprimida pela educação escolar nas comunidades indígenas em todo o Brasil e na medida em que essas comunidades vão se apropriando da escola com parte integrante de suas aldeias, novas demandas vão surgindo por novos níveis de escolarização, sobretudo o médio e o superior, e que o aparelho público federal não consegue, em sua estrutura político-administrativa, conseguir acompanhar. Essa deficiência no MEC torna-se mais grave em Estados que apresentam situações como o de Mato Grosso do Sul em que o ensino fundamental nas aldeias é operacionalizado pelos municípios e o ensino médio pelo Estado. O resultado final, ou seja, o aluno acaba recebendo a educação escolar de acordo com a configuração política regional. Além disso, o papel do MEC como responsável pela educação escolar indígena fica comprometido uma vez que quando os representantes dele vêm ao Estado, eles se reúnem muito mais com técnicos das secretarias, ou representantes políticos, do que propriamente com os índios atendidos ou atingidos. Uma ação louvável do MEC foi a realização de oficinas para técnicos das secretarias estadual e municipal para se trabalhar o Referencial Curricular para as Escolas Indígenas (BRASIL, 1998). Essas oficinas foram organizadas por módulos por área de conhecimento e ministradas por assessores contratados pelo próprio Ministério.

### **3.2 A ATUAÇÃO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL**

Mato Grosso do Sul possui um conjunto de legislação em sintonia com as Leis Nacional. O Conselho Estadual de Educação tem constituído um fórum denominado “Fórum da Educação Escolar Indígena” em que as discussões têm servido como subsídios e pauta para os conselheiros. Participam desse Fórum, representantes indígenas, das universidades, dos governos estadual e municipal.

No Estado, encontra-se em vigor a deliberação do Conselho Estadual de Educação – CEE/MS n.º 4.324/1995 que estabeleceu diretrizes gerais para a Educação Escolar Indígena e,

---

<sup>109</sup>Assim como em nível médio em que os recursos atenderam o magistério, o MEC entende por formação superior as licenciaturas. O PROLIND é a concretização desse entendimento.

em 19 de outubro do mesmo ano, a Secretaria de Estado de Educação constituiu, em seu organograma, o Núcleo de Educação Escolar Indígena para ser responsável pela operacionalização dessa modalidade de educação. Em 2001, esse Núcleo foi transformado em Gestão de Processos da Educação Escolar Indígena dentro da Diretoria de Políticas Específicas em Educação.

A Resolução da Secretaria de Estado de Educação – SED/MS n.º 1.387/1999 instituiu o Comitê de Educação Escolar Indígena, órgão de caráter consultivo formado por representantes de professores indígenas e outros órgãos ligados ao desenvolvimento da Educação Escolar Indígena no Estado (MATO GROSSO DO SUL, 1999). Posteriormente, por meio da Resolução/SED/MS n.º 1.613, de 4 de fevereiro de 2003, o Comitê de Educação Escolar Indígena tornou-se de caráter deliberativo. A categoria de Escola Indígena foi instituída pelo Decreto Estadual n.º 10.734, de 18 de abril de 2002, tendo sido normatizada sua organização e seu funcionamento pela Deliberação CEE/MS n.º 6.767, de 25 de outubro de 2002.

Uma ação que vem sendo desenvolvida pelo Estado desde 1994, inicialmente de maneira indireta ou em forma de apoio e atualmente de maneira mais direta, é a formação de professores indígenas em nível médio. O Curso de Formação e Habilitação de Professores de 1ª a 4ª série do 1º Grau para o Contexto Indígena foi uma realização da Associação de Educação Católica de Mato Grosso do Sul em convênio com a FUNAI e Secretaria Estadual de Educação/MS. Teve seu início em fevereiro de 1994, autorizado pelo Conselho Estadual de Educação em 18 de maio de 1994 e contou com duas turmas. Formou cerca de 90 professores Terena, além de um professor Guató, dois professores Xavantes do vizinho Estado de Mato Grosso e quatro professores Kadiwéu. Em 1999 teve início o Curso Ara Verá (Tempo Iluminado) que atende os professores Guarani/Kaiowá e Guarani/Nãndeva da região sul do Estado. Encontra-se em sua etapa final o curso denominado “Curso de Formação de Magistério em Nível Médio Povos do Pantanal”. Esses dois últimos cursos são mantidos em parceria entre o Estado e os municípios.

A partir do ano de 1999, o Estado, por meio da Escola Coronel José Alves Ribeiro, em Aquidauana, iniciou o atendimento do ensino médio para a população indígena. Inicialmente com salas-extensão no Distrito de Taunay, que fica próxima às aldeias Água Branca, Bananal, Colônia Nova, Lagoinha, Imbirussu, Ipegue e Morrinho e na Aldeia Limão Verde. Em 2000 teve início nos municípios de Amambai, Dois Irmãos do Buriti, Dourados, Miranda e Sidrolândia.

Finalmente, após enfrentar inúmeras dificuldades tanto de ordem administrativa como de ordem pedagógica, foram criadas as escolas estaduais indígenas de ensino médio<sup>110</sup>.

Segundo a fala da ex-gestora da educação escolar indígena, que trabalhou cerca de 15 anos com essa temática, houve um momento que não tinha mais sentido continuar trabalhando o ensino médio nas aldeias com salas-extensão.

[...] porque o MEC já vinha desenvolvendo uma política de educação indígena, uma educação diferenciada, inclusive com recursos pra merenda, material escolar. Eram recursos diferenciados para as comunidades indígenas. Sendo extensão esses alunos não recebiam esses benefícios. Então um dos pontos por se optar por essa criação. Outra coisa seria a carga horária, o currículo diferenciado, porque sendo extensão, esses alunos estudavam as mesmas disciplinas, tudo igual ao aluno da cidade. As necessidades da educação indígena diferenciada, privilegiando e também priorizando a cultura tradicional é que se pensou nessa educação mais direcionada. (Miriam Moreira Alves, Campo Grande, 18/06/2009).

Com a criação ficaram assim denominadas: na Terra Terena Limão Verde em Aquidauana - Escola Indígena de Ensino Médio Pascoal Leite Dias, na Terra Terena Taunay, localizada também no município de Aquidauana, a Escola Indígena de Ensino Médio Professor Domingos Veríssimo Marcos e no município de Nioaque, a Escola Indígena de Ensino Médio Angelina Vicente, criadas em 2005. Em 2006 foram criadas outras três escolas de ensino médio nos municípios de Sidrolândia - Escola Indígena de Ensino Médio Professor Lúcio Dias, em Miranda - Escola Indígena Cacique Timóteo e em Aquidauana - Escola de Ensino Médio Pastor Reginaldo Miguel.

Nos anos de 2002 e 2004 existiu uma ação considerada importante e que até hoje é lembrada como um marco na formação da educação escolar indígena, a “formação continuada dos professores indígenas”. Para essa formação foram contratados assessores para ministrar oficinas em várias áreas do conhecimento. A referida ação foi possível graças ao apoio financeiro do Programa Fome Zero, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e contrapartida orçamentária da Secretaria Estadual. Essa formação foi realizada em etapas aos sábados ou em blocos no período de férias escolares das redes municipais nas cidades de Aquidauana e Miranda para atender o Terena (MATO GROSSO DO SUL, 2002).

A essa formação continuada é atribuída pelos professores indígenas como a principal condicionante pela quantidade de Terena<sup>111</sup> que cursaram ou atualmente cursam a pós-graduação, vez que um dos objetivos do curso era a formação de pesquisadores nas diversas áreas:

---

<sup>110</sup> Mais detalhes com relação à oferta e a relação desta com a comunidade indígena discorreremos no capítulo 4.

<sup>111</sup> Atualmente são três mestradas e quatro mestres com dissertação ligada à linguística, sociologia, educação e desenvolvimento local. Estão em curso três mestrados e cinco mestradas nas áreas da educação, administração rural, educação, políticas de gênero e linguística.

Antropologia, Direito, Geografia, História e Linguística. Como parte da formação continuada foi realizada a discussão de temas a serem debatidos durante o “1º Seminário Estadual da Educação Escolar Indígena”, realizado pela Secretaria Estadual em junho de 2004. Com os povos Aitkum, Ofayé e Guató foi realizado o “Seminário: Povos Resistentes”. Outros seminários foram realizados na cidade de Bonito para atender os povos Kadiwéu e Kinikinao e, em Dourados e Amambai, para atender os povos Guarani-Kaiowá e Guarani-Ñandeva. O Seminário Final realizado em Campo Grande em julho de 2004 contou com a participação de 600 pessoas, entre as quais professores indígenas, lideranças indígenas, pesquisadores, Ministério da Educação, Fundação Nacional do Índio, secretarias municipais e universidades.

O resultado do Seminário Estadual foi uma “Carta de Intenções”, assinada pelas três esferas governamentais. Da pauta, constam seis destaques: fortalecimento da participação das comunidades indígenas, seus professores e lideranças na discussão, formulação, implementação e avaliação das políticas de educação escolar indígena no Estado; fortalecimento da política de formação de professores indígenas - as comunidades reivindicam a implantação de novas turmas de magistério diferenciado para continuar formando professores indígenas; garantia da autonomia pedagógica, curricular e administrativa das escolas indígenas no Estado; elaboração e implementação de plano de melhoria imediata da rede física que atende os indígenas - as edificações são antigas ou de baixa qualidade, de área reduzida, sem equipamentos necessários ao bom funcionamento de uma escola; garantia da aplicação qualificada dos recursos destinados ou relacionados à educação escolar de crianças e jovens indígenas; e aprofundamento do regime de colaboração entre secretarias municipais, Secretaria Estadual e o MEC para a promoção de uma educação escolar de qualidade.

### **3.3 A ATUAÇÃO DOS MUNICÍPIOS**

Aos municípios cabe a responsabilidade da operacionalização da educação escolar indígena no ensino fundamental no Estado de Mato Grosso do Sul. Assim está estabelecido para todos os povos.

Segundo o histórico da Aldeia Limão Verde e que consta do projeto político-pedagógico da Escola Estadual de Ensino Médio Pascoal Leite Dias, no início da década de 1940 o índio Lúcio Dias lecionou por cerca de quatro anos. Esse trabalho não foi remunerado. Nos anos seguintes a Prefeitura de Aquidauana contratou três professores. Dois deles eram não índio e um terena de Limão Verde cujo nome é o da Escola de Ensino Médio. Outro terena da Limão Verde

que lecionou nesse período foi Valério Martins, que era remunerado pela Missão Evangélica União das Igrejas Evangélicas da América do Sul (UNIEDAS).

Com a justificativa de falta de formação, os professores indígenas foram impedidos de continuarem em suas funções no ano de 1947.

Em 1969 iniciava de maneira oficial a parceria entre FUNAI, então responsável direta pela educação escolar dos índios, e Prefeitura Municipal de Aquidauana. A FUNAI cuidava da vida escolar dos alunos e era responsável pelo pagamento de professores e cabia ao município o transporte destes.

Com o processo de esvaziamento de poder político da FUNAI<sup>112</sup> no plano político nacional, cada vez mais a ação do município ia se tornando influente na educação escolar em Limão Verde. Em 1973, foi construído o prédio da escola para atender cerca de 50 alunos. O atendimento era de maneira multisseriada. Ao final da década de 1970 poucos professores eram da FUNAI, a maioria era da prefeitura municipal. Nesse período havia séries, como o caso da primeira e segunda séries, com duas turmas. Como que assumindo o papel de gestora da educação escolar para aquela Aldeia, a prefeitura construiu a cerca de 50 metros da antiga escola a atual que inicialmente contava com duas salas e banheiro. Nesse tempo tornei-me aluno do Núcleo Escolar Limão Verde. Nos anos de 1980, quando deixou de ser sala-extensão de uma escola situada em área rural<sup>113</sup> e tornar se Escola Municipal de Limão Verde, foram construídas outras duas salas de aula, a secretaria e a cozinha.

Com a formação da primeira turma de professores índios, em 1997, a prefeitura de Aquidauana decidiu que os professores das séries iniciais fossem indígenas da própria aldeia. Esse ato ajudaria o município a economizar com transporte de professores urbanos em pelo menos um período e atenderia a reivindicação das lideranças indígenas pela vaga de professor ao recém-formado. Há caso como o meu em que fui lecionar na Aldeia Córrego Seco que pertence ao mesmo território de Limão Verde. A única professora formada daquela Aldeia não residia ali. Em 1999, após ser incluída a palavra indígena nos nomes das escolas nas

---

<sup>112</sup>Hoje é possível perceber que o esvaziamento de atribuições da FUNAI vem sido executado há muitos anos. A pulverização de responsabilidades pode ter facilitado para o Estado brasileiro, quando foi distribuindo ao longo dos anos a vários Ministérios as atribuições de políticas de atendimento ao índio. Não pretendo aqui entrar no mérito da execução da educação escolar indígena após o Decreto nº 026/1991. Porém, parece-me exagero que mais de 12 ministérios possuam alguma função para atender as populações indígenas. Isso tem sido uma maneira destes últimos não saberem a exatamente onde “acertarem suas flechas” na hora de fazer suas reivindicações e uma forma de promover um festival de “lavar as mãos”, ou seja, um órgão público jogando para o outro a responsabilidade pelo não atendimento. Além disso, têm permitido, também, que pseudorrepresentantes, que sequer visitam as aldeias, falem em nome delas, nos vários conselhos de representações que têm sido instituídos pelo Poder Público.

<sup>113</sup>Durante alguns anos o Núcleo Escolar Limão Verde esteve ligado à Escola Municipal Esmeraldina Malhado.



aldeias, foi realizado o concurso que contemplariam aspectos da cultura indígena com finalidade de selecionar professores indígenas.

A Lei Municipal Nº 702/1999 alterou a denominação da Escola Municipal de 1º Grau “Limão Verde” para Escola Municipal Pólo Indígena “Lutuma Dias”. A escola atende em dois turnos com turmas de pré-escola e 6ª ao 9ª ano no período vespertino, onde atuam professores não índios e, no período vespertino, os professores índios atuam do 1º ao 5º ano. O Núcleo Escolar Córrego Seco é uma extensão da Escola Lutuma Dias e atende do 1º ao 4º ano.

O município realizou em 2001 o segundo concurso de professores para atender, entre outras, as escolas indígenas. Porém, o requisito em ser índio e os aspectos linguísticos colocados na prova foram somente para as séries iniciais (1º a 5º ano).

Quando da implantação do ensino médio para populações indígenas, o município foi parceiro do Estado na cedência do espaço físico e transporte dos professores.

Atualmente parece existir um consenso entre índios e os que discutem a educação escolar para o Terena de que a maioria das escolas nas aldeias, embora tenham o nome indígena, talvez pela prática de muitos anos, ainda funciona como uma locomotiva. Ou seja, tem sua administração, concepção política e pedagógica e até alguns professores alheios acerca da especificidade de que são detentora as populações indígenas. Às vezes isso é tão incutido que representantes do poder público falam em “minha escola” quando faz referência a uma escola indígena. Nessa mesma direção ouvi de um aluno Terena<sup>114</sup>: “quem manda na escola é a Prefeitura”. O desafio está na própria concepção política tanto dos poderes públicos quanto dos índios e o papel da escola dentro da Aldeia.

### 3.4 AS LIDERANÇAS E A EDUCAÇÃO ESCOLAR

Ao final da década de 1990, uma nova pauta foi colocada na agenda dos caciques Terena: a educação escolar. Esta passou a fazer companhia à dupla: semente e óleo diesel<sup>115</sup>. Acredito em pelo menos duas condicionantes para a inserção dessa pauta na agenda. A primeira se deve ao “Curso de Professores para o Contexto Indígena<sup>116</sup>”, que exigiu a participação dos caciques na seleção e acompanhamento dos alunos durante o curso. Claro

---

<sup>114</sup> Aluno do ensino Fundamental da Aldeia Córrego Seco.

<sup>115</sup> Com a inserção do trator na prática agrícola dos Terena a reivindicação dos Caciques junto aos agentes públicos e mesmo à Ongs era o que eles chamavam de *projeto*. Esse consistia em óleo diesel e sementes conforme a cultura da época (feijão, milho, arroz).

<sup>116</sup> Esse Curso atendeu os povos Guató, Kinikinao, Kadiwéu Terena e Xavante e formou cerca de 100 professores em nível médio e destes, 80% são Terena.

que, por ser a indicação o processo de escolha de quem faria o curso, originou-se o estímulo pelo tema. Após a formação, esse interesse teve prosseguimento em função da busca de vagas nas escolas dentro das aldeias para que os professores índios tivessem sua colocação profissional. Outro fator influenciador para que a educação escolar fizesse parte da agenda dos caciques Terena é a inserção de membros desse povo nas instituições governamentais. Cito como exemplo minha participação no Núcleo de Educação Escolar Indígena do Estado de Mato Grosso do Sul e igualmente de outra professora terena na Coordenação Pedagógica das Aldeias Indígenas da Secretaria Municipal de Educação de Aquidauana no mesmo Estado. Em 2004 manifestei opinião sobre essa dinâmica no editorial de uma revista eletrônica do Ministério da Educação:

No ano de 1999 fui compor o Núcleo de Educação Escolar Indígena na SEED do MS. Há um ano estava atuando como professor na Terra Indígena Limão Verde, município de Aquidauana, onde discutíamos a modalidade da educação escolar indígena, portanto, para mim, não era nenhuma novidade. Há que se admitir que os primeiros dias foram terríveis para me acostumar ao novo mundo em que me meti. Iniciei o trabalho esperançoso de que aqui (SEED/MS) estaria construindo mecanismos que garantissem a participação dos professores indígenas nas discussões e que contribuíssem para que a instituição escola possa, cada vez mais, deixar de ser instrumento de negação da identidade étnica, conteudista, assustadora para os alunos indígenas porque ela (escola), como era operacionalizada, reforçava o conceito de “índio-burro”, não escolarizável, etc.

Hoje, depois de cinco anos de Secretaria, percebo que muita coisa mudou na realidade e na relação dos povos indígena com a instituição escola, cada vez mais a comunidade indígena de MS quer ter o controle da escola para que esta sirva realmente aos interesses indígenas. Nossos Caciques não mais estão reivindicando apenas óleo, trator e semente, a educação já faz parte da pauta de suas demandas e isso fortaleceu a luta dos professores indígenas.

Da educação infantil ao nível superior, essas demandas estão presentes no âmbito da educação escolar indígena dos povos Guató, Kadiwéu, Guarani-Kaiowá, Guarani-Ñandeva e Terena.

Eu continuo enfrentando o desafio de cada vez mais desconstruir o olhar com que a sociedade não-indígena nos viu durante todo esse tempo em que permitimos viver tutelados pelo Estado brasileiro.

Tenho claro que respeito ao diferente, o orgulho de ser índio, a preservação dos valores e conhecimentos tradicionais e a auto-sustentabilidade passam por uma educação em que os povos indígenas sejam de fato os protagonistas, os “operários” dessa “indústria” de um novo tempo. (Povos Indígenas de Mato Grosso do Sul e a educação escolar indígena/2004 – texto do autor)<sup>117</sup>.

Vários documentos que partiram e partem das lideranças de Limão Verde comprovam que a educação escolar nos mais variados níveis está na agenda da autoridade interna. Em 2002, lideranças enviaram ofício<sup>118</sup> à Secretaria Estadual de Educação solicitando auxílio para a manutenção dos alunos em sala de aula:

<sup>117</sup>Editorial do III Boletim da Comissão Nacional dos Professores Indígenas/Coordenação Geral das Escolas Indígenas do Ministério da Educação.

<sup>118</sup>Ofício N° 06, de 13 de novembro de 2002.

Considerando o baixo nível da renda familiar dos indígenas desta comunidade, num total de R\$ 50,00 mensais. E que tem impossibilitado os pais em atenderem as necessidades básicas de seus filhos, para que possa garantir a permanência dos mesmos na escola e dar continuidade em sua formação como cidadão consciente de seus direitos e deveres. Em função desta necessidade muitos jovens não estudam mais, porque depende de sair da aldeia para trabalhar fora. E para que os índios desta aldeia não continuem a margem da sociedade. Vimos através da “Associação dos Moradores e Amigos de Limão Verde, Inscrito no CNPJ Nº 33.751-850/0001-80 solicitar o Programa Bolsa Escola Estadual, para atender o Ensino Fundamental e Ensino Médio, do ensino regular nesta comunidade. Para suprir as necessidades dos alunos, garantir a permanência nas aulas e também visando estímulos para ingressos de novos alunos. Certos sua especial sensibilidade e compreensão,

Desde já antecipamos nossos agradecimentos

Atenciosamente,

Josué Martins  
Cacique do PIN Limão Verde

Antonio dos Santos Silva  
Presidente da Associação

Outro ofício de abril de 2006<sup>119</sup> é encaminhado ao secretário da Ação Social de Aquidauana solicitando a oferta de cursos profissionalizantes:

A Comunidade Indígena do Limão Verde, através do Presidente da Associação de Moradores e Amigos do Limão Verde solicita de V. S.a que seja encaminhada ao Setor Competente a solicitação de um Curso de Mecânica de Motor de automóvel nesta referida aldeia tendo em vista que temos uma grande necessidade nesse sentido, pois trabalhos para nosso próprio sustento e não temos condições financeiras para recuperação de nossas máquinas existentes na nossa comunidade. A exemplo disso temos um caminhão, um fiorino e um trator Valmet parados por falta de pessoas capacitadas para a recuperação dos mesmos, pois a mão de obra é muito cara.

Segue em anexo a assinatura das pessoas interessadas neste curso.

Atenciosamente

Antonio dos Santos Silva  
Presidente da Associação

Arcênio Francisco Dias  
Chefe do Posto/FUNAI

Uma Carta da Aldeia Limão Verde, em 28 de abril de 2005. assinada por professores, acadêmicos, cacique, presidente da Associação e chefe de Posto da FUNAI foi enviada a mim quando respondia pela administração regional da FUNAI em Campo Grande convidando-me para uma reunião com a participação de professores e lideranças:

Vimos através desta, informar que no dia 05 de maio de 2005, às 15:00 na Sede da Associação de Moradores e Amigos de Limão Verde, os professores e universitários da aldeia Limão Verde estarão reunidos juntamente com as lideranças local para traçarem metas e propostas viáveis para garantir a permanência dos alunos indígenas na Universidade.

Sendo assim, contamos com vossa presença para nos auxiliar nas discussões e encaminhando esses documentos às autoridades competentes. Desde já agradecemos e contamos com vosso apoio.

UNIVERSITÁRIOS E PROFESSORES

<sup>119</sup>Ofício Nº 57, de 27 de abril de 2006.

Considero importante registrar que tanto o então cacique no início da pesquisa de campo em 2009 como o atual são alunos do ensino médio. O primeiro cursando o 1º ano em 2009 e o segundo, cursando o 2º ano. Na reunião de apresentação dos professores daquele ano, o então cacique solicitou que os professores o compreendessem, principalmente com relação às faltas, em razão de suas atividades de liderança.

### 3.5 OS PROFESSORES ÍNDIOS E SUA ORGANIZAÇÃO

A Constituição de 1988 inaugurou no Brasil também a possibilidade de novas relações entre o Estado, a sociedade civil e os povos indígenas, ao superar, no texto da lei, a perspectiva integracionista, e ao reconhecer a pluralidade cultural. Em outros termos, o direito à diferença fica assegurado e garantido e as especificidades étnico-culturais valorizadas, cabendo à União protegê-las. Assim, a substituição da perspectiva incorporativista pelo respeito à diversidade étnica e cultural é o aspecto central que fundamenta a nova base de relacionamento dos povos indígenas com o Estado. Em seguida, a Portaria Interministerial nº 559/91 instituiu no MEC o Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena que foi substituído, no ano de 2001 pela Comissão Nacional de Professores Indígenas, composta por representantes indígenas das diversas regiões do País (BERGAMASCHI; DIAS, 2009).

Com a formação dos professores terenas em 1996 e, estes assumindo algumas salas de aula, a discussão sobre o papel da escola dentro da comunidade começou a envolver lideranças, pais e igrejas. O envolvimento desses atores na discussão sobre educação escolar indígena diferenciada deu-se exatamente pelo fato de os professores indígenas fazerem parte de um ou outro segmento de organização religiosa ou associação interna.

Um fator importante a ser destacado é que, a partir da formação de professores indígenas, os não índios ficaram divididos em relação à proposta da categoria “escola indígena”, principalmente no que se refere à lotação, pois a maioria deles, que atuavam nas séries iniciais, era concursada pelo município de Aquidauana e temia perder suas vagas nas salas de aula das aldeias. Além disso, havia a questão da demarcação do território e interesses regionais que sempre marcaram o espaço público nas aldeias e estavam agora prejudicados. Mas, havia alguns casos de solidariedade aos professores índios vindos de *purutuya*<sup>120</sup>, como foi o de uma professora da cidade que chegou a declarar que a alfabetização em língua portuguesa “mais atrapalhava do que ajudava”, pelo fato de que a maioria de seus alunos só falava a língua terena.

---

<sup>120</sup>Não índio na língua terena.

Alguns pais índios faziam coro à resistência. Argumentavam que os professores não índios possuíam mais preparo para a função. E, que os professores índios, considerados gente "comum", igual a eles, por uma questão de sorte, conseguiram se formar, além de considerar de qualidade inferior<sup>121</sup> a formação por meio de magistério específico para professores indígenas.

A discussão interna na comunidade indígena de Limão Verde, também, se acirrava pelo estranhamento, por parte de alguns pais de alunos, do "novo" modelo de se fazer a educação escolar<sup>122</sup>. Até então, essa nova visão só era discutida entre os próprios professores e algumas lideranças. Iniciou-se a ampliação dessa discussão, com uma grande assembleia interna na qual os professores indígenas falaram de suas expectativas e todos os presentes puderam questioná-los e opinar sobre os procedimentos dos patrícios professores em relação à nova proposta. Esse estranhamento seria difícil de entender se não fossem consideradas as décadas de ação alienante da instituição escolar que, por sua vez, fez predominar dentro dela valores não indígenas. Para José da Silva, quando da elaboração do diagnóstico do Ensino Médio Indígena, (BRASIL, 2004), os alunos “reclamaram da discriminação por serem obrigados a estudar conteúdos<sup>123</sup> relacionados à etnia”. Esse pesquisador definiu assim sua motivação por tal reação: “A nosso ver, a proximidade dos Terena com o ambiente urbano e o intenso e longo contato dessa sociedade indígena com o entorno regional provocaram um dualismo de comportamentos e relações conflituosas e ambíguas em relação a si próprios e aos outros”.

Atualmente, os professores terenas, pelo razoável acúmulo na discussão sobre a política nacional do MEC, resultado da participação em vários cursos de formação continuada e encontros indígenas, têm procurado se organizar. Quem conta com a prática da organização de professores são os terenas de Miranda que, além da “Comissão da Educação da Cachoeirinha”, que se reúne periodicamente, com a Associação dos Professores Terena de Miranda (APROTEM), que por alguns anos tem buscado atender os interesses educacionais dos terenas daquele município nos órgãos públicos.

Houve algumas tentativas de fundar juridicamente uma associação de professores indígenas da região de Taunay em Aquidauana, sem, contudo, chegar à efetivação. Em Limão Verde há recentemente boa disposição dos professores de constituírem uma associação local. Tendo inclusive montada uma diretoria que cuidará de torná-la de natureza jurídica. Essa

---

<sup>121</sup>Percebo que até hoje perdura uma desconfiança com os cursos modulares e de turmas específicas. A argumentação de que o curso em etapas pode ser “mais fraco” ou que o índio teria que ter formação “igual ao do branco” era bastante forte naquele período.

<sup>122</sup>Embora transcorresse quase dez anos da Constituição Federal, os direitos nela garantidos referente à educação escolar eram um fato novo ali em Limão Verde.

<sup>123</sup>Comentaremos sobre esse assunto no capítulo seguinte.

diretoria tem buscado na comunidade geral da Aldeia recursos financeiros para sua efetivação. Segundo os idealizadores da criação de uma associação local, a necessidade de participarem de eventos relacionados à educação, como é o caso do 4º Fórum da Educação Escolar indígena, programado para acontecer em setembro de 2011 na cidade de Campo Grande, foi o principal motivador para que os professores se organizassem. No mês de setembro de 2010 ocorreu o 3º Fórum da Educação Escolar Indígena na Aldeia Cachoeirinha e, como o transporte dos professores contou com a parceria do município, o número de professores participantes teve que ser reduzido a fim de que se garantisse que houvesse representação de todas as escolas.

A realização dos primeiros Fóruns da Educação Escolar Indígena era um desafio, pois sua realização dependeria da capacidade da comissão provisória de professores indígenas em dialogar, principalmente com municípios. A estes estão ligadas as escolas de ensino fundamental e a liberação dos professores para participarem do Fórum dependia deles. Por ser realizado o 1º Fórum em ano de administração nova, temiam cobranças injustas.

Como era um evento que tinha objetivos eminentemente de organização dos professores índios, não houve interesse em patrocínio governamental e coube aos próprios professores índios participantes e comunidade de Limão Verde e os demais o provento das condições de alimentação e acomodação dos professores e lideranças visitantes. O envolvimento da Aldeia Limão Verde foi espantoso e, tanto o segmento de lideranças (cacique e seus conselheiros) como as organizações religiosas participaram ativamente, seja na coleta de alimentos para o evento, seja na organização do local. A escola do ensino médio foi de uma dedicação exemplar desde sua direção, coordenação e também os alunos que se organizaram em equipes (de recepção, de decoração, de som e apresentações culturais e da saúde) para estarem prestando auxílio ao 1º Fórum.

No 3º Fórum da Educação Escolar Indígena cerca de 250 educadores indígenas, lideranças tradicionais, vereadores das regiões sul e Pantanal estiveram reunidos nos dias 2, 3 e 4 de setembro de 2010 na Aldeia Cachoeirinha/Miranda, cuja pauta principal foi a escolha da direção da Associação dos Professores Indígenas de Mato Grosso do Sul, aprovação do Regimento e Estatuto da Associação. Ainda, nesse Fórum os professores terenas de Aquidauana, Anastácio, Dois Irmãos do Buriti, Miranda, Nioaque e Sidrolândia indicaram seus representantes para compor o Conselho Estadual da Educação Escolar Indígena e a Comissão Nacional da Educação Escolar Indígena (Figura 11).



Figura 11 – 3º Fórum da Educação Escolar Indígena de Mato Grosso do Sul – Aldeia Cachoeirinha/Miranda - setembro/2010.

Acredito que seja interessante a participação de representação indígena como conselheiro titular no Conselho Estadual de Educação. Fiz parte por um mandato de quatro anos a partir de 2003, não com o representante dos índios porque não existe essa vaga e sim como conselheiro suplente em uma vaga da Secretaria de Educação do Estado. Como o Conselho Estadual de Educação é composto de segmentos da sociedade e é significativo o número de escolas em comunidades indígenas, penso que é necessária a presença de um representante dos povos indígenas de Mato Grosso do Sul. Ademais, até no Conselho Nacional está garantida a representação indígena<sup>124</sup>.

Conforme dados do MEC, atualmente há a presença de comunidades indígenas em 28 municípios dos 78 municípios de Mato Grosso do Sul vivendo em 73 aldeias. Na Capital, residem mais de 3 mil. No Estado tem 16.762 estudantes indígenas na educação básica, sendo 15.062 nas redes municipais e 1.700 na rede estadual.

Organizar é preciso para que o professorado Terena tenha condições de discutir políticas de educação que são propostas pelos poderes e que nem sempre obedecem ao ritual

<sup>124</sup>Atualmente a representante indígena e a doutora em linguística Maria Pankararu.

que preconizam as leis. Em 2009, por exemplo, enquanto o movimento indígena brasileiro dizia não à forma como o Decreto nº 6.861 foi concebido, em Mato Grosso do Sul era a qualquer custo colocado como o salvador da educação escolar indígena. Embates desnecessários ocorreram em reuniões promovidas pelo Ministério da Educação na região Terena. Uma nota pública à Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB) explica os motivos da não aceitação do Decreto.

**A Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (Coiab)**, no cumprimento de sua missão de zelar pelo respeito aos direitos dos povos indígenas desta região, e de acompanhar as políticas públicas que lhes afetam, nos distintos aspectos de sua vida, após **analisar o Decreto Nº 6.861, de 27 de maio de 2009, que** “dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências”, vem de público manifestar. A Coiab lamenta que esta decisão seja tomada pelo presidente Lula e seus auxiliares imediatos, o Ministro da Justiça, Tarso Genro, e o Ministro de Educação, Fernando Haddad, no meio do processo inconcluso da realização de conferências regionais e da Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, eventos onde estas questões ainda estão sob análise dos povos e organizações indígenas do país. **Com esta decisão, o Governo Federal contradiz o teor do Artigo 1º do Decreto em questão, segundo o qual “a educação escolar indígena será organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades”.**

Para a Coiab, o Decreto ainda é falho ao abundar na relação de órgãos governamentais ouvidos (entes federativos, órgão indigenista, comissões estaduais e nacional de Educação Escolar Indígena) para “a organização territorial da educação escolar indígena...”, apontando de forma generalizada a participação das “comunidades indígenas envolvidas”, sem garantir a participação das organizações, Povos Indígenas e dos representantes dos professores e alunos. **Ao tratar, no Artigo 7º, da elaboração do plano de ação, de cada território etnoeducacional, o Decreto repete o mesmo erro, limitando a participação indígena a um representante de cada Povo abrangido pelo território.**

Tendo em consideração estas razões, a Coiab reivindica do Governo Lula a revogação do Decreto nº 6.861, até a consolidação do processo de discussão em curso sobre as perspectivas da Educação Escolar Indígena, de acordo com os interesses e aspirações dos Povos e organizações indígenas do país.

Manaus, 09 de junho de 2009.

Coordenação Executiva da COIAB

MARCOS APURINÃ

KLEBER DOS SANTOS

Vice – Coordenador

Tesoureiro

Mesmo durante a Conferência Nacional da Educação Escolar Indígena, os embates continuavam entre os que estavam convencidos por algum motivo a apoiar o Decreto e os que defendiam mais discussão. O Conselho Indigenista Missionário esteve presente ao evento e emitiu parecer sobre este:

Durante os dias 16 a 20 de novembro foi realizada a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena - CONEEL. Trata-se de mais uma importante conquista do Movimento Indígena do Brasil, que há décadas pleiteava a sua realização. Logo após a eleição do presidente Lula para o seu primeiro mandato, em 2002, havia uma



expectativa muito grande de que a mesma ocorresse, mesmo porque ainda acreditava-se nos compromissos previamente assumidos com os povos indígenas por aquela candidatura. Terminado o primeiro mandato sem que nada acontecesse, mais uma vez, a mobilização indígena em torno do tema tomou novo fôlego. Depois de muitas batalhas, os indígenas lograram êxito ao obrigarem o Governo Federal a convocar a conferência. Apesar de acontecer ao “apagar das luzes do segundo mandato de Lula”, já em meio à corrida eleitoral, o que dificulta a implementação das deliberações, há que reconhecer-se o relevante grau de importância do evento e o significativo avanço na luta dos povos indígenas pela garantia de uma educação escolar indígena específica e diferenciada que contemple toda a riqueza étnica e cultural, reconhecendo e fortalecendo o pluralismo existente no país.

Lamentavelmente, em meio ao processo de realização das conferências locais e regionais, preparatórias da conferência nacional, o Governo Federal, em maio de 2009, editou o decreto 6.861 criando os territórios etnoeducacionais indígenas. Foi uma atitude desrespeitosa e autoritária já que o referido decreto deveria ser resultado do processo de discussão nas respectivas conferências das regiões e de deliberação soberana da conferência nacional. Por esse motivo, a Comissão Nacional de Política Indigenista – CNPI, em junho de 2009 aprovou uma Resolução recomendando a revogação do referido decreto com o intuito de que fosse respeitado o processo em curso. O governo não só ignorou a recomendação daquela instância, como apressou as iniciativas pela implantação de alguns territórios apostando na política do “fato consumado”.

A intransigência e incapacidade de diálogo por parte do Ministério da Educação resultaram em alguns tensionamentos desnecessários no desenrolar da I CONEEI, onde novamente revelou-se a intolerância e o desrespeito de alguns representantes do MEC frente aos questionamentos. Três documentos foram produzidos e apresentados à plenária por delegações diferentes. Os povos da região Noroeste do Estado do Mato Grosso e os povos de estados da região Nordeste (Ceará, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe e Bahia) se manifestaram pela revogação do decreto. Isso não significa que estivessem contra a idéia dos territórios, mas a forma como foram criados, sem que pudessem discutir e entender a proposta em sua amplitude.

**Já os povos dos Estados do Amazonas e Mato Grosso do Sul**, justamente das unidades da federação onde já se iniciaram os procedimentos de criação dos territórios, se manifestaram pela sua manutenção, reivindicando, contudo, uma revisão do mesmo. A representante da 6ª Câmara de Coordenação e Revisão do Ministério Público Federal, Dra. Ana Cristina, procuradora da República, ao fazer uso da palavra, manifestou o entendimento daquela Câmara de que o decreto somente deveria ser editado após a realização da Conferência Nacional. Ao antecipar-se, o governo cometeu um ato de ilegalidade, desrespeitando a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT). Também informou que o Ministério Público Federal permanecerá vigilante para que novas ilegalidades não venham ocorrer [...].

Saulo Ferreira Feitosa  
Secretário Adjunto – CIMI  
Brasília, 20 de novembro de 2009. Dia Nacional da Consciência Negra.

“O índio não é burro. Até podemos mastigar bastante, mas, na hora de engolir jogamos fora”. Com essa frase, um experiente educador indígena de Mato Grosso - Paulo (que pena não tenho a certeza de que povo faz parte) - comemorava momentos seguintes a não aceitação, pela plenária da Conferência Nacional da Educação Escolar Indígena, do Decreto nº 6.861/2009 como norteador da política nacional da educação escolar indígena. Os índios fizeram valer sua vontade dentre as quais destacam-se: a criação de um Sistema Nacional de Educação Escolar Indígena, devendo para tanto ser constituído um fundo próprio e uma

Secretaria Nacional de Educação Escolar Indígena. Ao final da Conferência, no momento da leitura das cartas, delegados de cinco das nove terras Terena, Atikum, Guató, Kadiwéu e Kinikinao, solicitaram a retirada do nome desses povos da “Carta do Amazonas e Mato Grosso do Sul<sup>125</sup>”, pois ela não tinha o consentimento deles e seu teor não refletiu a realidade da região pantaneira.

O curioso é que o texto-base para a Conferência Nacional da Educação (CONAE), que já estava sendo distribuído em todo o Brasil, trazia como fato consumado a implantação do Decreto nº 6.861/2009. Durante a Conferência realizada em abril de 2010, novamente a persistência indígena se fez presente.

Representantes de comunidades indígenas estão mobilizados na Conferência Nacional de Educação (Conae), que termina no fim da tarde de hoje (1º) em Brasília. Eles recolhem assinaturas para uma moção em defesa das resoluções da Conferência de Educação Escolar Indígena.

Realizado em 2009, o encontro preparatório envolveu cerca de 40 mil indígenas. Entre as reivindicações das comunidades está a criação de um sistema nacional de educação voltado para esses povos, com fundo de financiamento próprio.

Natalina Messias, coordenadora das escolas indígenas de Roraima e liderança macuxi na Raposa Serra do Sol (RR), defende a criação de um sistema com autonomia e participação das comunidades.

“Nas escolas nós não temos essa autonomia quanto à formação de professor, merenda escolar, ao transporte escolar, à elaboração de material didático. Nós não sabemos quanto realmente é destinado para educação escolar indígena. Dizem que tem muito dinheiro, mas isso não chega até nós e não conseguimos trabalhar com esses valores que dizem que nós temos.”

Outra reivindicação dos representantes indígenas na Conferência Nacional de Educação é a ampliação de programas de inclusão e apoio para jovens nas universidades. O professor Ninawa, da comunidade Kaxinawá de Curumã, no Acre, afirma que a exclusão dos indígenas no ensino superior exige políticas públicas urgentes. (*Indígenas querem sistema de educação próprio*. Agência Brasil/EG, Brasília 1º/4/2010).

Enfim, experiências como esta têm contribuído para que a maioria, pelo menos, dos professores Terena entendam que às vezes são necessários certos embates para avançar e isso só é possível se houver sintonia entre movimento indígena local, regional e nacional. Motivam-se, então, organizações locais como o caso da Associação dos Professores de Limão Verde que tem no Fórum Estadual da Educação Escolar Indígena sua instância regional.

---

<sup>125</sup>A Carta citava estes povos como aqueles que estavam de acordo com o Decreto a partir de uma “ampla discussão”. Os delegados questionaram se “ampla discussão” significava reuniões entre MEC, SED, SEMEDES e alguns índios funcionários desses órgãos.

## CAPÍTULO IV

### O TERENA E A EDUCAÇÃO ESCOLAR

#### 4.1 A CHEGADA DA ESCOLA

Taunay (1931, p. 13) relata que, no contato com a Aldeia Pirainha<sup>126</sup>, notou que seu Capitão (Cacique) sabia ler e escrever. Segundo o autor havia nessa aldeia uma escola onde estudavam, também, os filhos do Capitão: “Sabia ler e escrever, este capitão; mantinha em sua aldeia severa disciplina. Organizara uma escola de meninos, em que figuravam os seus dois filhos e sempre se mostrara afeiçoado aos brasileiros, a eles se achegando nas horas do infortúnio”. Possivelmente, a escrita e a leitura àquele Cacique terena foram ensinados pelo frei Mariano de Bagnaia, “conhecido como missionário do Pantanal” (MOURA, 2001, p. 25), pego pelos soldados de Lopes e que viveu algum tempo entre os índios terena e kinikinao.

Em Limão Verde, a educação escolar, ainda que de forma não oficializada, tem duas versões em relação ao seu início. Uma delas é que por intermédio da Igreja Católica, em 1931, que teve como primeira professora a irmã Corina Nicócio, pertencente à ordem dos redentoristas da igreja católica, segundo informações contidas no histórico da atual Escola de

---

<sup>126</sup>Essa aldeia citada por Taunay foi transformada em fazenda e hoje o local ainda têm preservado as marcas da presença indígena. Pode ser que seus moradores tenham se incorporado a outras aldeias, pois na memória de antiga liderança da Aldeia Ipegue, Pirainha era uma espécie de quartel dum grupo terena na época da Guerra com o Paraguai. Contudo, muitos LimãoVerdenses reconhecem o local como parte de Limão Verde por ter morado lá os seus antepassados.

Ensino Fundamental Lutuma Dias, iniciou-se a oferta da educação escolar. Outra versão<sup>127</sup> reivindica o início da escolarização dessa comunidade, por meio da Igreja Evangélica UNIEDAS. Segundo o informante, em 1918, o missionário Guilherme ministrava aulas no lugar próximo onde se localiza atualmente a Igreja. O terena Luciano, informante de Oliveira, que trabalhou na implantação da linha telegráfica de Cuiabá-Aquidauana, afirmou que o primeiro professor do SPI na Terra Indígena Taunay foi em 1915 (OLIVEIRA, 1968, p. 140).

Como aconteceu em um grande número de aldeias em todo o Brasil, a educação escolar oficial foi iniciada, em Limão Verde, sob a responsabilidade do SPI, tendo como primeiros professores os próprios chefes de postos ou suas esposas (a maioria não índia). Raramente encontravam-se professores índios nessas escolas. Na Aldeia Limão Verde teve o caso de Lúcio Dias e Pascoal Leite Dias, já falecidos<sup>128</sup>.

É correto afirmar que naquela época a escola tinha seu objetivo limitado à alfabetização. A escola, no contexto das comunidades indígenas Terena, tinha por finalidade implementar a política nacional indigenista, ou seja, promover a integração do índio ao restante da população nacional. Em função desse objetivo, a atividade escolar exercida na Aldeia não teve a preocupação de considerar a diversidade sociocultural de seu público atendido, resultando na oferta de uma educação como extensão urbana.

Nos anos de 1970, nossa rotina era levantar pela manhã e ir ao córrego João Dias para tomar banho, escovar dente, “tomar chá” ou “quebrar torto”<sup>129</sup> e ir para a escola. Ao ouvirmos o barulho do carro Kombi, que transportava os professores de Aquidauana à aldeia Limão Verde, fazendo eco no morro, gerando um barulho que poderia ser ouvido em toda a aldeia, corríamos para fazer fila e cantar o Hino Nacional. Quando ficamos mais “grandinhos”, sempre tínhamos tarefas familiares que se tornavam uma diversão: levar almoço para os parentes (tios e tias) na roça, espantar passarinho na lavoura (periquitos no milharal e nos mangais, chupins nos arrozais). Entre sete e oito anos aprendi a capinar com enxada. Era, e ainda é atualmente, o serviço que eu prefiro na lavoura. Nessa época, meus professores da vida eram meus tios e tias, avó, além de minha mãe.

Tivemos as seguintes principais diversões na infância, além da tarefa de espantar passarinho nas lavouras: tomar banho no córrego João Dias, pescar, caçar frutas silvestres (bocaiúva, guavira, pequi), ir à cidade, o que era raríssimo, pois isso geralmente acontecia no

<sup>127</sup> Informação verbal na residência de ex-cacique de Limão Verde, em 2009.

<sup>128</sup> Ambos os nomes são das escolas de ensino médio nas aldeias Córrego do Meio no município de Sidrolândia e Limão Verde no município de Aquidauana.

<sup>129</sup> Assim era denominada a primeira refeição do dia que, para os adultos era uma refeição mais reforçada em função de suas atividades na roça, para nós que íamos para a escola podia ser apenas chá acompanhado de *lapapé*.

período de férias e de acordo com o comportamento na escola e na vida familiar. Claro, tinha ainda como componente de diversão o jogo de bola de meia, que era permitido “[...] depois que passar o ônibus do Cipó”, segundo as recomendações de minha avó, fazendo referência ao ônibus que fazia o trajeto Aquidauana-Distrito de Cipolândia e que passava às 16 horas.

As festas de que me recordo eram alguns casamentos, cuja cerimônia era já bastante parecida com a dos não índios e algumas festas religiosas. Alguns casamentos tinham o privilégio de contar com o canto cerimonial Terena para a ocasião, mas não era regra para todos os casamentos. Acredito que isso ocorria quando alguma anciã que conhecia o ritual era convidada para a cerimônia ou quando um dos noivos era seu parente. Sem dúvida que a festa que mais reunia as pessoas da comunidade e recebia visitantes era a do Dia do Índio - 19 de abril.

Tendo uma escola não ambientada para dialogar com a especificidade do público indígena, o alunado também se sentia inibido por estar vivendo uma situação estranha e fortemente alienante, seja pelo método de trabalho, seja pelos conteúdos descontextualizados da cosmovisão terena, ou mesmo pela relação professor-aluno. Para a secretária da Escola Lutuma Dias, a relação entre professor não índio e aluno indígena passa pelo entendimento de dois mundos: “o professor teria que ter o conhecimento da realidade do índio. Pra ele poder ver que o índio às vezes é mais calmo que o branco, não fala muito. Às vezes isso dificulta o trabalho deles. Eles deviam acompanhar mais a realidade indígena” (Roseli Pereira Dias. Secretária da Escola Lutuma Dias. Entrevista em 27/03/2009).

Na década de 1980, a educação escolar para o Terena foi realizada em regime de parceria com os municípios. Período em que as salas, nas aldeias Terena, funcionaram como extensão de uma escola rural. No final dos anos de 1990 foram criadas as escolas indígenas. O ensino médio funcionou como extensão desde 1999. Em 2005 foi criada a escola de ensino médio.

## **4.2 A REAL EDUCAÇÃO PARA O TERENA**

Na minha primeira série, pude entender isso bem mais tarde, as aulas foram em regime de multisseriado. Digo isso porque me recordo que estudávamos na mesma sala que um dos meus tios paternos e seus colegas, que já eram rapazes e sabiam ler e escrever bem melhor que eu e as crianças de minha idade. Acredito que eles faziam a 3ª ou 4ª séries. A

partir do segundo ano, tivemos, eu e meus colegas, uma professora “só pra nós” e assim sucessivamente até a quarta série.

No intervalo do primeiro para o segundo semestre de 1982, quando eu cursava a 4ª série - Núcleo Escolar de Limão Verde oferecia somente até essa etapa da educação escolar - minha família mudou-se para a cidade de Aquidauana. Uma das motivações seria possibilitar que eu e meu irmão mais velho pudéssemos continuar os estudos. Naquele tempo, pouco mais de dez alunos iniciavam todos os anos as aulas na cidade. Esse grupo tinha que ir de madrugada com os feirantes e voltar à tarde. Nos dias em que não tinha feira iam de ônibus que vinha do Distrito de Cipolândia e passava pela Aldeia. Nesse dia era certeza que chegávamos atrasados por causa do horário do ônibus ser incompatível com o horário das aulas. Tanto um como outro, os alunos tinham que levar suas refeições para a cidade, pois só retornavam no final do dia. Recordo-me que a FUNAI distribuía entre os alunos uma marmita térmica e quando eu via os alunos com essas marmitas, não via a hora de ter a minha. Não tive. Acredito que 20% desses alunos conseguiam chegar ao final do ano letivo.

A escola mais próxima de casa era a Escola Municipal Luis Mongelli, situada na Vila Popular – conhecida também como Vila 40, e é nessa Escola que concluí a quarta série, pois tinha cursado o primeiro semestre na Aldeia Limão Verde. Foram dias terríveis aqueles para mim, a convivência era totalmente diferente daquela que vivi até então. Diferente e amedrontadora, tanto em relação aos alunos como às professoras, pois os valores e costumes eram bastante diferentes do que eu fora criado e convivia. A minha cabeça doía todos os dias, no momento em que se aproximava da hora de ir para aquela Vila e sua Escola; contudo, consegui manter as notas e consequente aprovação. No fim do ano letivo, a professora disse para a sala que eu tinha surpreendentemente tirado a média maior, inclusive maior que da Jane, tida como a melhor aluna de nossa turma.

Foi a partir daí que notei que as aulas na Aldeia em nada diferenciavam da cidade. Mesmo as questões básicas, como a diferença étnica entre nós e nossos professores, passavam distante (na verdade sequer acontecia) das discussões na Escola. Isso só aconteceria em experiência de cada um dos índios ao continuarem os estudos na cidade e, talvez, o ponto comum era que isso muito vezes acontecia por meio de chacotas. Assim, o termo índio era motivo de piadas e logo ligado a Juruna, deputado federal na época. Em resumo, estudar na Aldeia tinha os mesmos conteúdos e objetivos aos da cidade, ou seja, era desconexa a atividade escolar com vida na aldeia.

Durante anos, o sucesso ou êxito escolar foi sinônimo de estar distante da aldeia, ou seja, êxito escolar era garantia profissional e por consequência um *status* na sociedade não

indígena. Com base nessa idéia, os indígenas que conseguiam ter uma formação média buscavam serem inseridos em órgãos públicos, bancos, prefeitura, Estado, Exército, Instituto Nacional de Seguridade Social e outros. Penso que esse automatismo na vida escolar e social terena explique as respostas apressadas dos jovens de hoje em dizer quando perguntados do objetivo de ter formação escolar: “[...] pra ser alguém na vida [...]”, como que se espelhando nos feitos dos mais antigos que agora são reverenciados pelos demais parentes.

No ano seguinte, minha mãe me matriculou na Escola Estadual Cândido Mariano, localizada no centro de Aquidauana, no período vespertino e isso foi determinante para eu que vivesse uma das experiências que considero ao mesmo tempo a mais constrangedora e a mais real (do ponto de vista das relações estabelecidas entre a comunidade regional urbana e o índio, naqueles anos). Porque ela viria a desnudar um pensamento comum daquela sociedade regional e que a professora, por imaginar que não haveria aluno índio na sala de aula naquele período, resolveu externar. Essa escola tinha por costume ou norma atender no período matutino os assentados do município de Anastácio, dos distritos rurais de Camisão e Piraputanga e as aldeias das Terras Indígenas Limão Verde e Taunay do município de Aquidauana. No período vespertino atendia ao público urbano que tinha muito forte as brincadeiras bastante constrangedoras, por exemplo: – “Você é bobo ou caiu do caminhão da gleba?” – em referência aos assentados rurais em Anastácio que em sua maioria são nordestinos, ou, ainda, logo os apelidavam de “terra seca”<sup>130</sup>. Nós, índios, éramos comumente chamados de “bugre”. Não sei dizer os motivos exatos que me levaram a ser matriculado no período vespertino. Continuei sendo um estranho no ambiente escolar e este continuava diferente e amedrontador. Eu era um dos poucos ou quem sabe o único índio declarado a estudar naquela sala e isso era motivo de piadas. Tinha, porém, a solidariedade dos alunos oriundos da zona rural.

Certo dia, na aula de história, a professora, que lecionava as disciplinas de história e geografia, ao falar sobre a escravidão no Brasil foi interrogada por um colega sobre o motivo ou razões porque os índios não foram escravizados a exemplo dos negros. Ela prontamente respondeu que os índios não serviram para cumprir as tarefas propostas pelo sistema escravocrata e disse: – “O índio é vagabundo, é só olhar nas ruas de Aquidauana, e ver quem está bêbado nos bares ou então vendendo sua mandioquinha, feijãozinho; não produzem em grande escala [...] não serviram para serem escravos”. Para mim que tinha onze anos foi um grande choque ao ouvir aquela afirmação da professora e, claro, não tive sossego naquele

---

<sup>130</sup> Naquele período a seca que atingia o Nordeste do Brasil era manchetes de jornais.

recreio, pois os colegas de classe me chamavam de índio vagabundo e davam gargalhadas. O desastre só não foi maior em razão de que eu tive naquele momento a certeza de que minha família era trabalhadora o suficiente para prover o nosso sustento e as referências usadas pela professora não expressavam minha realidade. No entanto, não assisti mais às aulas daquela professora (reprovei por falta e por nota).

No ano seguinte, a mesma professora e de novo reprovei por falta. Em 1985, ao fazer minha matrícula, a direção da escola avisou minha mãe que se eu reprovasse naquele ano não acharia mais vaga em escola pública. Eu ouvi tudo e logo fui pensando em como assistir às aulas de história. Minha tia, para me incentivar, presenteou-me com duas calças de cor azul e duas camisetas de cor branca (era a cor do uniforme da rede estadual). Apesar de a professora ainda estar fazendo parte do corpo docente, iniciei animado aquele ano letivo por uma razão especial, estava matriculado no período matutino e sabia que havia outros índios distribuídos nas séries de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup>. A minha turma, que era composta majoritariamente de alunos reprovados e/ou desistentes, tinha outros dois de Limão Verde: Luís Antônio e Aparecida Santana. Quando chegou a aula sobre a escravidão no Brasil, acredito que fiquei amarelo, no entanto, a professora não repetiu seus comentários de dois anos atrás e nem sei o que ela falou naquele dia, já que meus ouvidos estavam preparados para de novo ouvir o antigo absurdo. Naquele ano passei no terceiro semestre com média 8 em todas as disciplinas<sup>131</sup>.

O ano de 1986 foi bastante importante para mim porque fomos morar em uma chácara no limite da zona urbana e zona rural, na saída de Aquidauana para Limão Verde, e isso me dava certa familiaridade com vizinhos e o dia a dia lembrava um pouco a Aldeia. Uma escola no Bairro Santa Terezinha foi inaugurada – Escola Estadual Dóris Mendes Trindade - e grande parte dos alunos, em especial de minha turma, eram pessoas conhecidas, moradores do Bairro que até pouco tempo eu também era morador e de chácaras e sítios vizinhos. Era o período pré-constituente e as discussões a respeito da democracia era tema central nas aulas provocando discussões acaloradas. Somado a isso tinha o professor de história recém-saído da faculdade, trabalhava em uma rádio AM e logo foi me chamando de “Wanderley Cardoso” – percebi que a intenção era enturmar com a sala e não me ridicularizar. De novo surge a pergunta sobre a escravidão no Brasil e eu novamente estava apavorado aguardando o comentário do professor. Este, por sua vez, contextualizou quem eram, de onde eram e em que circunstâncias e/ou motivos vieram os escravos negros para o Brasil e a diferença de condições de defesa destes para os nativos daqui. Considerei a melhor aula que tive desde

---

<sup>131</sup>Como assistia normalmente, nos anos anteriores, às aulas dos demais professores, havia conteúdos que tinha decorado.



que tinha saído da escola da Aldeia. Perdi o medo das aulas de história e na verdade comecei a gostar muito dessas aulas, dos temas que eram discutidos: reforma agrária, religião, direitos indígenas, eleições diretas, voto aos 16 anos e outros.

Apesar de trabalhar desde cedo para alguma maneira custear os estudos, as dificuldades financeiras na medida em que, principalmente eu e meu irmão mais velho, íamos nos tornando jovens, as demandas iam crescendo e os “biscates” que fazíamos já não davam conta de satisfazer nossas demandas pessoais e da família. Na sétima série paramos de frequentar as aulas no meio do ano para trabalharmos em nosso primeiro “contrato”<sup>132</sup> de sessenta dias, em uma fazenda de produção de café. Ao encerrar o contrato ficamos cerca de uma semana na Aldeia e retornamos à fazenda com um novo contrato de igual período. No ano seguinte estávamos convencidos de que deveríamos retornar aos estudos e assim o fizemos até o segundo ano do antigo segundo grau. Nesse período, 1992, meu irmão já tinha aprendido uma profissão e trabalhava em uma oficina de automóveis. Foi “servir” o Exército, casou-se e parou de estudar. Recentemente concluiu o ensino médio. Eu, que trabalhava como comerciário naquele período, também parei de estudar. Quis me dedicar ao emprego e ser um bom profissional, empolgado com o salário que ganhava (salário comercial). Em 2004 já estava cansado da vida de comerciário, pois exigia que tivesse uma carga horária bastante extensa (trabalhava praticamente todos os dias) e resolvi voltar a ter novamente a vida na Aldeia. Foi quando novamente participei como trabalhador em contrato de turmas. Desta vez em um canavial.

No ensino médio foi difícil seguir os estudos na escola próxima de casa; embora ainda tentasse estudar durante um ano e meio. A razão era que a Escola Profa. Dóris Mendes Trindade oferecia como ensino médio o curso “técnico em contabilidade”, e o questionamento vinha dos próprios professores das disciplinas de natureza contábil que estranhavam o porquê de estarmos estudando trigonometria na disciplina de matemática em vez de estarmos nos aprofundando em juros e porcentagens, por exemplo, que tinham mais a ver com o curso. Após perceber que não haveria como conciliar o que nós alunos desejávamos como formação, tendo isso gerado conflito entre alunos e professores, e o que a escola estava nos oferecendo transferi-me para uma escola particular (Colégio Dom Aquino) a fim de concluir o ensino médio.

Certa vez, em uma empreitada de roçar pasto de gado, em uma fazendinha próxima a Limão Verde, um de meus tios, que era o empreiteiro, me convidou para “cubicar” (medir) a

---

<sup>132</sup> Esse contrato era celebrado entre a FUNAI e interessado na mão de obra indígena. Essa turma era de 45 índios.

extensão do pasto a ser roçado, e eu que estava no início do ensino médio me vi obrigado a responder que não sabia. Ele foi então tomar algumas explicações com um chacareiro semi-analfabeto e voltou com as devidas recomendações para a execução da tarefa. Ao retornar então ele me convidou a medir a dimensão do que havíamos roçado. Pegou uma corda que tinha cerca de 20 metros e começamos a medir: medimos o lado A, a cabeceira do roçado, o lado B e a base da área roçada. Em seguida, ele solicitou que eu somasse a medida dos lados, somasse, também, a medida da base e da cabeceira do roçado, a seguir pegava as somas e as dividia. O resultado daquela operação era a quantidade de hectare que tínhamos roçado. Percebi então que eu sabia sim “cubicar”, pois havia aprendido em alguma aula de matemática que, no entanto, foi descontextualizada do meu mundo e eu não sabia da aplicabilidade dela na minha vivência indígena.

Após conseguir terminar o ensino médio, retornei à Aldeia para estar trabalhando com alunos das séries iniciais em contrato pelo município de Aquidauana. Participei da chamada “Semana Pedagógica” em que os professores daquela rede formavam vários grupos para a divisão dos conteúdos que estavam listados e consequente aplicação durante o ano letivo. Por exemplo, se no dia 16 de março estivesse sendo aula sobre o conjunto vazio, na Escola Pantaneira isso deveria valer para as escolas dos distritos rurais – Camisão e Piraputanga - bem como para as aldeias indígenas. Eu tinha que fazer enorme esforço para praticar certa desobediência civil para atender a Secretaria de Educação e ao mesmo tempo não reproduzir com meus alunos a aula sem sentido com a realidade de vida deles, que eu tive na minha formação.

No Núcleo Escolar Córrego Seco, que oferecia da 1ª a 4ª série, as aulas eram em regime de multisseriado. O trabalho foi considerado bom – reencontrei um aluno daquela turma que atualmente é professor e que cursou a 1ª série de alfabetização comigo, cujos pais são analfabetos, o que resultava em enormes dificuldades para que ele acompanhasse o ritmo dos colegas, e uma aluna que cursa engenharia florestal na Universidade Estadual de MS.

Fazer a faculdade era um sonho bastante difícil. Quando ainda lutava por concluir o ensino médio, um colega não índio me perguntou que faculdade gostaria de fazer. Respondi a ele que, se um dia pudesse cursar em nível superior, gostaria de fazer o curso de História. Em 1997, vários Terena receberam da FUNAI inscrições para o vestibular. Após prestar vestibular, comprei o jornal para conferir a lista dos aprovados do referido curso e foi com alegria sem medida e sem palavras para expressar que li meu nome. Outros dois de Limão Verde obtiveram aprovação para os cursos de Matemática e de Pedagogia.

Para cursar o nível superior estava mais uma vez envolto em mudança de ambiente. Estudar em Campo Grande implicaria interromper meu trabalho na Aldeia. Embora o secretário da educação se mostrasse bastante interessado em me ajudar, inclusive, arrumando sala de aula na cidade para que eu pudesse conciliar meu horário de trabalho com o de pegar o “Branção” (assim era denominado o ônibus que levava acadêmicos de Aquidauana a Campo Grande) às 16h30 e retornar por volta de 1 hora, fiz esse experimento por duas semanas e percebi que seria muito desgastante realizar essas viagens, mesmo com certas concessões em relação ao trabalho que eu realizava.

Ao receber convite dos outros dois Terena de Limão Verde para residirmos em Campo Grande, aceitei-o tendo em vista a proposta de organizarmos uma “república de estudantes indígenas”.

O reencontro com esses Terena foi fundamental para que nos organizássemos e enfrentássemos o desafio que estava colocado para nós. Apesar de sermos da mesma Aldeia, a busca pela formação escolar tinha nos levado a viver experiências em diferentes espaços. Um já estava na quarta série quando iniciei minha vida escolar e outro vinha um ano após mim e ali estávamos com um prazo de convivência delimitado (por quatro anos) pela duração de nossos cursos. Em um primeiro momento (cerca de um mês) ficamos na “Casa do Índio”<sup>133</sup>. Ali, dormíamos e comíamos. Na hora de dormir ocupávamos um espaço que não era só nosso e por isso mesmo ficávamos com outras pessoas em um mesmo ambiente, com os nossos colchões espalhados pelo assoalho, já que não tinha beliche suficiente para todos. O segundo desafio consistia em prover condições para chegarmos à universidade todas as noites. Embora houvesse o passe de estudante gratuito garantido por lei municipal em Campo Grande, não tínhamos atentado para isso no período da inscrição e tivemos que esperar o próximo cadastramento para fazer parte dos contemplados. Resolvemos então ir à FUNAI, que tem o seu setor de educação, para solicitar apoio com vale-transporte até que regularizássemos nossa condição com o transporte municipal, no que fomos atendidos.

Nesse período estava em curso a segunda turma de “Magistério para o Contexto Indígena”. Esse curso mantinha sua sede em Campo Grande enquanto os cursistas estavam nas aldeias, alguns já em sala de aula como professores e outros apenas cumprindo a etapa de campo do curso. Esta sede no Bairro Planalto foi uma escola particular infantil e que ficava vazia durante grande parte do ano já que as etapas do curso eram realizadas nos períodos de

---

<sup>133</sup>Uma espécie de anexo de hospital mantido pela FUNAI, onde os pacientes índios e seus parentes que os acompanhavam aguardavam o encaminhamento para se dirigirem a algum hospital ou ainda ficarem em recuperação, como era o caso dos que passavam por cirurgia.

férias. Contava com uma sala para a secretaria, biblioteca, cinco salas de aula que serviam como dormitórios durante as etapas intensivas do curso, banheiros, cozinha e uma edícula onde morava um casal que trabalhavam como zeladores do local. Por meio de contato do acadêmico terena de pedagogia, que foi cursista da primeira turma do Magistério, pudemos então ficar hospedados na escola do curso. A alimentação continuou sendo cedida pela Casa do Índio e pela administração da FUNAI em forma de gêneros alimentícios que nós preparávamos em regime de escala feita entre nós. Naquela altura dos acontecimentos já tinha se juntado a nós um aluno Kadiwéu<sup>134</sup> que cursava a 8ª série; outros dois Terena das aldeias de Lalima, em Miranda, e da Bananal, em Aquidauana, que cursavam matemática e administração rural e de cooperativas e, ainda, um Guarani-Kaiowá que cursava biologia.

Essa etapa de minha história não é diferente da maioria, senão de quase todos os índios de Mato Grosso do Sul que desejassem ter sua formação escolar. Ou seja, até a quarta série, os alunos tinham um ponto em comum: sua sala poderia ser composta de seus iguais em uma Terra Indígena. A partir da quinta série poderiam até sair em grupo, no entanto, por quanto tempo aquele grupo estaria composto era uma incerteza. Até o início da década de 1990, concluir o ensino fundamental era o ponto máximo a ser alcançado pelos Terena.

Com o surgimento dos cursos de formação do magistério em nível médio e superior específicos para indígenas da região pantaneira, a convivência com seus iguais tornou a acontecer como no início do processo de escolarização. Além dessa especificidade de serem turmas formadas por indígenas, nada mais além acontecia. A formação de um professor identificado com as questões de sua origem e do seu meio dependeria das experiências vividas na aldeia e do curso de vida que cada um teria. Os cursos limitaram-se a formar profissionais. Isso talvez explique a dificuldade na construção de propostas próprias nas escolas estabelecidas dentro do território Terena em que pese conter um número razoável de professores indígenas.

### **4.3 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) - (9.394/1996), em seus artigos 32, §2º, 78 e 79 (BRASIL, 1996), garante aos índios a oferta da educação escolar bilíngue e intercultural, ficando claro que o educador nas escolas indígenas deve ser prioritariamente o professor índio. Garantidos esses direitos, percebeu-se a necessidade da implantação de

---

<sup>134</sup>Este kadiwéu graduou-se em pedagogia. Atualmente está trabalhando em sua aldeia de origem.

programas ou projetos de formação de professores, o que acabou acontecendo no início dos anos de 1990. Para esse primeiro curso com turmas específicas em Mato Grosso do Sul, sete Terena da Aldeia Limão Verde matricularam-se, sendo três homens e quatro mulheres, que se formaram em 1996. Esse curso denominado “Curso de Formação e Habilitação de Professores de 1ª a 4ª série do 1º Grau para o Contexto Indígena” resolveu parte da recomendação legal, porém, não houve experiências semelhantes para habilitação para as séries finais do ensino fundamental e do ensino médio.

Em 1997 chegou à Terra Indígena Limão Verde e conseqüentemente na Aldeia Córrego Seco, onde eu lecionava, a notícia: quem não tivesse um curso superior em determinado tempo, me parece que dez anos, dos quais dois já tinham se passado, não poderia exercer o magistério. Todos tinham que “dar um jeito de cursarem uma faculdade”. Coincidentemente ao final daquele ano fui aprovado no vestibular e fiquei marginal às experiências que descrevo a seguir.

Com a exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996 de ter curso superior para o exercício do magistério e conseqüente financiamento do MEC para aquela formação), os professores Terena participaram de três cursos a distância, origem de convênios entre universidades, prefeituras e MEC: o “Normal Superior de Habilitação para o Magistério na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental” oferecido pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, desenvolvido entre os anos de 2003 e 2006; o Curso de Pedagogia para professores em exercício do magistério, do Programa Interinstitucional de Formação de Professores em Serviço (PIFPS) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Aquidauana (CPAQ); e o Curso Modular de Licenciatura da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) que atendeu em várias áreas: História, Pedagogia, Normal Superior, Ciências Biológicas, Geografia. A FUNAI foi parceira no apoio com transporte e/ou com alimentação nesse último curso. O curso na UCDB foi majoritariamente frequentado por professores Terena dos municípios de Dois Irmãos do Buriti e Sidrolândia. Exceto o Normal Superior da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), as turmas não eram específicas pelo fato de os convênios estarem atendendo o interesse da rede municipal, ou seja, todos os professores da área indígena, rural ou urbana que fizessem parte do quadro do município e não tivessem formação superior compuseram as turmas.

Ao serem apresentadas as propostas dos cursos mencionados e os professores indígenas não tinham muito a questionar ou escolher, afinal era o formato para qual se tinham recursos públicos e que de certa maneira combinou três vontades: os poderes tinham que providenciar a formação; as universidades colocaram em prática a educação a distância; e o

professor indígena tinha que ter um curso superior. É importante destacar que até 2002, o MEC e seus assessores na questão indígena enxergavam as escolas indígenas como aquelas que ofereciam apenas as séries iniciais do fundamental<sup>135</sup>. Principalmente porque as experiências que chegavam a Brasília eram as da região Norte, sobretudo dos estados do Acre, Roraima, Amazonas e Amapá.

Meliá (1999, p. 15) alerta para um obstáculo a ser transposto: “a própria comunidade indígena nomeia como professores seus filhos menos identificados com o modo de ser tradicional, mas que parecem estar integrados no sistema nacional”. Sem dúvida que essa condição esteve presente desde o nível médio, justificado inclusive para a formação mínima (ensino fundamental) para ser aluno do curso e, obviamente, quem detinha a formação escolar para tal conseguiu essa formação em ambiente não índio. No caso Terena eu apresento outro ponto de discussão: Em que medida esses projetos de formação superior ajudaram na consolidação ou avanços da educação escolar indígena?

Na medida em que foi ampliado o ensino médio nas aldeias Terena, os professores que cursavam pedagogia da UFMS e o Normal Superior da UEMS perceberam que alguma coisa não tinha saído como o desejado. Lembro-me de uma reunião no município de Nioaque em que os professores da terra indígena do mesmo nome do município levaram a lista de professores a serem aproveitados no ensino médio para a equipe da Secretaria Estadual. Inicialmente, a Secretaria tinha estabelecido o critério de o professor estar cursando o nível superior. Porém, a lista continha professores cursistas ou da pedagogia – UFMS ou do Normal Superior - UEMS, ou seja, de certa maneira a formação que eles tinham antes com magistério em nível médio não mudou nada no sentido da ampliação de sua habilitação. Essa nova formação limitou-se a séries iniciais e o ensino médio exigia professores, pelo menos, cursando o superior nas diversas áreas de conhecimento.

Durante a pesquisa de campo professores e alunos manifestaram opinião sobre qualificação do professor que trabalha o ensino médio de acordo com a perspectiva indígena:

[...] eu acho que a gente deve levar bem em consideração essa questão da interculturalidade, não só para o professor, mas para todos os profissionais precisam ter essa formação voltada para entender, aceitar e trabalhar com as diferenças. Porque o professor que vem atuar com os indígenas ele tem que partir desse pressuposto: se ele não é índio, se ele é branco, como o caso, nós temos 04 professores indígenas e 04 não indígenas. Os que são não indígenas ele tem que vir com esse pressuposto que ele está lidando com uma cultura diferente, costumes

---

<sup>135</sup>Lembro-me que durante o Congresso de Leitura e Escrita (COLE), realizado pela Unicamp em 1999, fiz uso da fala tocando sobre a questão do ensino superior. Notei que foi com bastante espanto que alguns índios, indigenistas e pesquisadores receberam minha argumentação. A discussão limitou-se ao bilinguismo. Estava no 2º ano de faculdade.

diferentes que devem ser respeitados. São só diferentes, não são desiguais e, esta formação, essa perspectiva de trabalhar com o diferente, eu creio que ela deva ser trabalhada nas universidades, nos cursos de formação para todos. É lógico que ela vai ser acentuada mais para aqueles que trabalham com populações que, no caso, tem outras culturas como no caso das aldeias, os quilombolas e, até mesmo a questão do campo e outras questões em que se trabalham com culturas diferentes daquelas que o professor que mora na cidade, que não é índio, está acostumado (Gedy Brum Weis. Aldeia Limão Verde/Aquidauana/MS, 24/03/2009).

Para o professor Amildo, a formação deveria percorrer o seguinte caminho:

Na verdade eu penso que a formação inicial deveria ser normal, tradicional da educação brasileira. Aí, a partir daí fazer tipo uma especialização na área mesmo, buscar especializar em área, assim, específico pra educação escolar indígena e, procurar que nem uma pesquisa, ver como deve ser trabalhada junto à comunidade. E, acredito que também uma parceria de governo em trabalhar essa parte pra área indígena, propriamente área indígena. Ter uma formação diferenciada, mas, a partir de outra formação de uma faculdade normal. Eu penso que se nossos governantes se interessassem e fizessem essa especialização para o indígena. Que nem nós discutimos lá na aldeia de Dourados, a possibilidade de fazer um concurso diferenciado no Estado para professores específicos para área indígena. Aí, um dos currículos que seria exigido seria essa parte de especialização em educação escolar indígena. Ficou só no papel porque o pessoal não apresentou a proposta pra nenhum governante ou apresentaram, mas não tiveram resposta.

São essas duas fases: primeira fase o tradicional<sup>136</sup> e segundo a especialização própria, sua mesma, pra poder trabalhar e conhecer a realidade da comunidade. Porque conhecendo a realidade você vai inserir o conhecimento da comunidade pro seus alunos que até então, nem estão interessados em conhecer a própria realidade. Estão mais interessados em conhecer a realidade do não-índio. Aí, você trabalhando a realidade nossa mesma, fica mais fácil (Amildo Malheiro Vaz. Aldeia Limão Verde, 03/05/2009).

A professora Míriam (não índia), que trabalhou no curso de formação em nível médio com os terenas, defende que:

[...] deveria ter um programa de formação continuada. Até pra entender o processo cultural mesmo, porque cada povo é único, cada povo tem um modo de comportamento, de encarar a vida, a própria filosofia deles é diferenciada e o professor não-índio ele tem outra formação, outra maneira de encarar o mundo. Eu acho de fundamental importância que tivesse um programa de capacitação sim, inclusive, eu acho assim, que isso deveria ser feito com a participação dos professores índios que atuam nas áreas. Hoje, até a oitava, série, nono ano, nas aldeias a maioria dos professores, felizmente são professores indígenas. O que é uma coisa nova na história da educação do nosso Estado. Quando comecei a trabalhar com a educação escolar indígena eram raros os professores indígenas que lecionavam nas escolas, que prioritariamente era atendido por professores não indígenas (Míriam Moreira Alves. Campo Grande, 18/06/2009).

Nesse sentido, a formação deveria ter um cuidado maior do que geralmente se tem, dado aos limites já mencionados. Concordo com Bergamaschi e Dias (2009, p. 94) ao citar que “muitas pessoas já frequentaram escola fora da aldeia e, às vezes, os próprios professores

<sup>136</sup>O que ele denomina tradicional é a base nacional comum.

indígenas são marcados por processos e práticas educacionais das escolas ocidentais”. Concluo que ser índio não é garantia que este seja um professor que trabalha e ajuda a escola tornar-se uma extensão de sua aldeia. Isso vai depender dos objetivos de sua formação contida na proposta do curso e conseqüentemente seus conteúdos. Lembro-me que para viabilizar a formação dos professores Guarani/Kaiowá foram vários anos de discussão por parte do “Movimento dos Professores Guarani e Kaiowá” com respeito ao formato do curso<sup>137</sup> e, posteriormente, quem ofertaria.

#### **4.4 A ESCOLA DO ENSINO MÉDIO EM LIMÃO VERDE**

Com a formação dos primeiros professores índios da própria aldeia, em 1996 iniciou-se a discussão com respeito à necessidade da oferta do ensino médio também em terras indígenas Terena. Mesmo porque os professores índios tornaram-se uma “elite” da comunidade em concluir o ensino médio. A Aldeia Limão Verde pode ser considerada pioneira, no Brasil, em oferecer a educação básica em terra indígena. Não estou falando em cursos específicos em nível médio que aconteceram por meio de projetos, como é o caso do magistério e os ligados à saúde que aconteceram em várias regiões do Brasil na década de 1990. Até então, os alunos terenas que desejassem continuar a vida escolar tinham que se deslocar até a sede dos municípios após a conclusão do ensino fundamental nas aldeias. Era uma tarefa difícil dada às condições básicas adversas, como dificuldades com alimentação, transporte, moradia, apoio com material didático. Depoimentos colhidos durante a pesquisa de campo mostram as principais dificuldades: “[...] estivemos um bom tempo parado [...] que as coisas não é fácil. Muitas vezes a questão financeira parece que naquela época deixou a gente sem estudar” (Ademilson Souza, aluno do 3º ano do ensino médio em 2009. Agente de saneamento da Terra Indígena Limão Verde. Entrevista na Aldeia Limão Verde/MS, 07/05/2009). “Eu enfrentei bastantes dificuldades porque eu levantava madrugada e ia de ônibus todos os dias; era difícil porque chegava na escola tava com sono”. (Roseli Pereira Dias. Secretária da Escola Lutuma Dias. Entrevista na Aldeia Limão Verde em 27/03/2009).

---

<sup>137</sup>O Curso de Licenciatura Indígena no Contexto dos Guarani e Kaiowá, executado pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), é uma ação específica que tem como objetivo habilitar os professores destas etnias, em nível superior. O curso encerra uma abordagem curricular alternativa e flexível que visa atender o conjunto de necessidades específicas da formação de professores deste povo, o que responde aos pressupostos legais com relação à formação de profissionais indígenas em educação escolar, bem como às problemáticas locais de suas comunidades.



Quando nós começamos o ensino médio na Aldeia foi pra atender a necessidade própria da comunidade. Porque nós saímos da Aldeia de madrugada de ônibus, até então não tinha transporte pra gente estudar na cidade. A gente saía de madrugada de ônibus. O ônibus que fazia a linha pro pessoal da feira e só retornávamos às três da tarde, nós ficávamos um período em Aquidauana [...] nós éramos entre 29 que faziam esse trajeto. Eu já estava me formando no magistério de férias, mas, só que pretendia fazer o ensino médio. Na época era o científico e entrei também junto com essa turma e conseguimos através da liderança aqui da Aldeia e através dos próprios alunos, pela força de vontade maior de todos em trazer o ensino médio pra Aldeia. (Amildo Malheiro Vaz, Limão Verde, 03/05/2009).

Em diálogo com o então Cacique da Aldeia Limão Verde, no período da implantação do ensino médio em 1999, concluímos que, na visão dele, a oferta desse nível da educação escolar se deu prioritariamente em função da necessidade em dar sequência aos estudos dos jovens que terminavam o ensino fundamental e não tinham condições mínimas necessárias para irem à cidade de Aquidauana e conseguirem êxito:

A gente pediu esse aí pra facilitar pro nossos alunos, que estavam aqui já, que precisam muito. A deslocação daqui pra Aquidauana. Então a gente pediu porque tava avançado já. A oitava série já tinha uns punhados que tinha terminado, tinha muitos alunos que queriam continuar porque quando chegou na oitava série não tinha mais como estudar. Ia para cidade, as dificuldades nossa, como a gente vive de lavoura, né. Aí nós solicitamos. (Evaldo Vicente Dias, Limão Verde, 25/03/2009).

Porém, o Cacique admite que não houve, naquela oportunidade, a preocupação em discutir a forma de atendimento. Aproveitando uma agenda do Governador de Mato Grosso do Sul à cidade de Aquidauana, lideranças indígenas, professores e autoridades político-municipais reivindicaram a oferta do ensino médio nas terras indígenas.

Essa comissão organizou o pedido e colheu assinaturas que comprovassem tal necessidade, apresentando também uma lista com possíveis alunos a serem matriculados (Anexo A).

A solicitação foi acatada e naquele mesmo ano (1999), por meio de uma escola estadual urbana, o ensino médio passou a ser ofertado aos índios Terena da Terra Indígena Limão Verde, compreendendo as aldeias Córrego Seco e Limão Verde e, no distrito de Taunay, distante cerca de 80 quilômetros de Limão Verde, atendeu as aldeias Água Branca, Bananal, Colônia Nova, Lagoinha, Imbirussu, Ipegue e Morrinho. Funcionando como sala-extensão foram usadas em Limão Verde a Escola Lutuma Dias, no Distrito de Taunay, o prédio nas dependências da Escola Visconde de Taunay, cedidos pela prefeitura municipal de Aquidauana.

Nessa primeira etapa de atendimento à turma de alunos Terena não houve nenhuma discussão entre Secretaria Estadual-Escola-Comunidades Indígenas, quanto à forma de

atendimento e em relação à política de educação a ser trabalhada. De maneira que o calendário, Matriz Curricular (Anexo B), sistema de avaliação e outros foram os mesmos usados na comunidade não indígena e os professores eram componentes do quadro efetivo do Estado ou convocados. Pelo depoimento da Diretora do CEJAR na época da implantação do ensino médio nas aldeias de Aquidauana foi possível entender como se deu essa relação. A escola procurou atender as questões legais que norteavam o ensino de um aluno urbano justificada pela falta de tempo para planejar o atendimento:

A implantação do ensino médio nas aldeias foi assim muito, vamos dizer assim, pra nós muito interessante, porque de repente a Escola se viu obrigada a fazer matrícula, disponibilizar professores, correr atrás de transporte escolar dos professores, fazer matrícula e procurar as salas de aula porque nós não sabíamos de nada, que o ensino médio estaria sendo implantado nas aldeias. Na época foi lá na Limão Verde e no Bananal em Taunay. Então, quando nós sabemos já tinha sido publicada no diário oficial a implantação do ensino médio sendo pólo a escola CEJAR. E, aí nós tivemos que correr com a matrícula, correr com o professor, professor que era nosso aqui nós tivemos que completar a carga horária com ele lá. Tinha dia que tinha transporte, outro dia não tinha transporte. Quando chovia muito não tinha aula porque o transporte não ia, principalmente no Bananal. Aqui no Limão Verde também tinha esses problemas, mas, mais lá no Bananal por ser mais longe. Mas, a implantação foi assim, vamos dizer, inusitada por que não teve assim todo um estudo. A gente sabia que a clientela estava lá, nós procuramos atender o máximo da clientela lá, nós tínhamos sala com cinquenta alunos no 1º ano. Tanto é que teve, não me lembro qual delas, abriu com duas salas no primeiro ano da implantação. Mas, foi assim bastante... Pra escola foi bastante delicado. Porque a gente não estava acostumada com esse tipo de coisa: por Polo, Sala Polo (Matilde Oliveira Ravaglia. 16/02/2009).

A fala de ex-alunos confirma uma relação distante:

Nesse período que foi extensão do CEJAR o pessoal não tinha contato, ninguém sabia quem que era diretora. (Amildo Malheiro Vaz, 03/05/2009).

Quando eu estudei no CEJAR praticamente a gente não tinha nem a Língua Terena, que hoje, assim, na Pascoal Leite Dias tem a Língua Terena, Arte Terena. Mas quando estudei o ensino médio no CEJAR não tinha nada disso não. (Taísa Dias, 25/02/2009).

A chefe do Núcleo de Educação Escolar Indígena/SED, em 1999, avalia que a ausência de capacitação para os professores trabalharem com um público distinto foi o fator para o não atendimento de maneira específica.

Eu vejo, olhando agora. Houve uma carência na capacitação desses professores mesmo por serem da rede estadual, não houve uma capacitação pra assumirem esse trabalho dentro das comunidades. Eles chegaram com o conhecimento, com a transferência de conhecimento pra dentro da comunidade sem muitas vezes, e poucos foram aqueles, que se dispuseram a entender a realidade local. Eles cumpriam suas funções, porém, as vezes não discutiam as questões de cada comunidade, de como a comunidade enxergava aquele conhecimento que estava aí

colocado, que o professor estava trabalhando. (Suelise de Paula Borges de Lima Ferreira, Campo Grande, MS, 21/06/ 2009).

Claro que houve o dinamismo de alguns professores que por meio de projetos buscavam envolver os alunos nas questões da comunidade que ocorrem extrasala, na tentativa de possibilitar o diálogo entre a escola e a comunidade. Quando perguntada sobre o assunto, a acadêmica de enfermagem respondeu assim:

[...] quem ajudou a gente a fazer projeto aqui foi a professora Arilda e a professora Nídia que elas eram professores de projeto, de metodologia. Então a gente fez projeto, assim, e foi legal porque, assim, teve uma participação da comunidade. No entanto que a gente pensou que não ia muita gente no projeto, a apresentação foi a noite. Quando a gente foi lá a maioria do povo daqui do Limão foi, uma coisa que a gente não esperava e o projeto era sobre adolescente, drogas, no caso o álcool e o cigarro. (Taisa Dias, 25/02/ 2009).

Conforme Ata que tive acesso durante a pesquisa documental, nos dias 10 e 13 do mês de maio de 2005, foram realizadas duas reuniões convocadas pela Gestão de Processos da Educação Escolar Indígena para definirem a criação das escolas indígenas do ensino médio em Aquidauana, em quais aldeias seriam implantadas e o respectivo nome para as escolas. Na primeira reunião, os indígenas presentes, principalmente da Terra Indígena Taunay, não sentiram seguros para encaminharem tais decisões e solicitaram nova reunião para participarem com maior representatividade. Na segunda reunião foi, então, definida que a Aldeia Limão Verde teria a Escola Pascoal Leite Dias (Anexo F) e a Aldeia Bananal pela região de Taunay teria a escola Domingos Veríssimo Marcos “Minhi”.

Com a criação da Escola Pascoal Leite Dias em 2005 (Anexo G), esperava-se que essa relação se modificasse. Até porque o aparelho administrativo encontra-se atualmente dentro da Aldeia e houve consulta aos caciques para a nomeação da diretora atual, ou seja, a ausência física da direção da escola é situação do passado. Espera-se mais diálogo entre a escola e a comunidade e a comunidade e a escola. Essa comunidade possui vários segmentos que têm suas próprias formas de se expressarem. Compreendo que esse diálogo não se resume às indicações de cacique e seus conselheiros aos cargos e/ou funções existentes na escola. Ou, ainda, de uma relação de cordialidade, da política da boa vizinhança com os poderes (municipal e estadual) a qual estão ligados administrativamente as escolas nas aldeias, ou ainda a realizações de encontros periódicos no ambiente escolar para a entrega de notas, participar de algum evento relativo ao Dia do Índio, Dias das Mães, Dia dos Pais e outros. É necessário que a escola esteja agindo de acordo com o interesse da comunidade indígena.

Ficando nítido que a educação escolar oferecida aos povos indígenas nunca foi neutra, pelo contrário, trouxe a interferência de novos valores, nas várias discussões sobre a educação escolar indígena tem sido consenso que o currículo deve ser construído com a efetiva participação dos professores e comunidade indígena.

Capacla (1995) defende que, agindo dessa forma, teríamos a escola cumprindo papéis diferentes dos que a história tem mostrado, deixando de ser um instrumento de dominação, para tornar-se local de reafirmação identitária e de informação sobre outras sociedades e até de relações internacionais. Assim, a escola possibilitaria uma interação em que os índios assumiriam o protagonismo na construção de seu destino, por meio da reflexão, de escolhas e da autodeterminação, em todos os âmbitos da vida comunitária.

Conforme o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (BRASIL, 1998b, p. 12), somente a "construção e implementação pedagógica que promova o exercício pleno da cidadania e da interculturalidade, o respeito às suas particularidades lingüísticas e culturais" irá corresponder aos interesses políticos e à pedagogia das tradições indígenas. Portanto, é necessário construir uma proposta pedagógica que tenha condições de fazer frente ao que fora colocado pelo sistema educativo oficial até então, propondo, como objetivo, o conhecimento da realidade cultural, valorizando o saber acumulado tradicionalmente, que, juntamente com a consciência sobre o entorno e a articulação entre estes dois contextos, possibilitaria alternativas viáveis de etnodesenvolvimento. (CARDOSO, 2004, p.50).

Essas mudanças, no entanto, não acontecem de imediato. De acordo com a fala de alunos, a escola está no início de sua caminhada em relação à educação escolar indígena. A aluna do “Magistério em Nível Médio Povos do Pantanal” e do terceiro ano do ensino médio expressou sua opinião na seguinte maneira: “Eu acho que o ensino médio por enquanto, não está trabalhando a matéria que envolve a cultura dali da aldeia. É mais cultura do branco que tem ali, as matérias são mais voltadas para a cultura do branco, não-indígena” (Dalila Carlos Peixoto. Entrevista em Aquidauana, 06/03/2009) e quando perguntei a outra formanda sobre os conhecimentos tradicionais na Escola, ela assim se expressou:

Infelizmente nossa escola não está trabalhando com isso. É que no curso a gente aprende a valorizar a cultura indígena. Então, estão formando a gente pra buscar fazer isso dentro da comunidade, porque lá, isso ainda não existe. Os professores ainda não estão muito adaptados pra trabalhar sobre os conhecimentos tradicionais. São poucos os que fazem isso. Mas, na escola de ensino médio mesmo não existe isso (Nilzanir Torres Martins. Aquidauana, 06/03/2009).

A dois professores índios da Pascoal Leite Dias falta ainda uma identidade de Escola Indígena:

Eu vejo que, ainda posso dizer que, não existe aquele espaço pra que a comunidade possa discutir a educação escolar indígena. Então, nós temos que, acho que tem que ser aberto espaços tanto para professores como para a comunidade para que haja uma discussão principalmente no que diz respeito ao projeto político pedagógico. Que nós temos que rever algumas situações que por hora estão sendo muito... São consideradas como escola normal mesmo, então, nós temos que rever algumas questões dentro da proposta político pedagógica (Arcênio Francisco Dias. Professor de Língua Terena. Aquidauana, 06/03/2009)

[...] A escola ideal seria assim: ter um currículo diferente, ter uma grade curricular totalmente diferenciada, específica para área indígena, com professores formados dentro da própria aldeia, que more na aldeia, que conheça a realidade e passe aquela realidade para os alunos [...] O ideal seria isso: professores específicos na área e a escola com grade curricular diferenciada, voltada totalmente para a comunidade indígena (Amildo Malheiro Vaz. Aldeia Limão Verde 03/05/2009).

Notamos na fala de alguns segmentos da aldeia de que é necessário construir uma relação mais estreita entre a escola e a comunidade, embora tenha professores e administrativos da própria. Porém, entendo que aquilo que é ensinado aos alunos Terena e como se ensina a esses alunos é tão importante quanto contar com a presença de professores indígenas. Segundo Bohn Martins:

Entre tantos outros efeitos perniciosos desta postura, talvez o mais grave resida em que, apresentando os índios como elementos de uma “pré-história”, presentes apenas nas páginas iniciais dos textos escolares, sugere-se que eles desaparecem da história (assim como dos livros didáticos). Silencia-se desta forma, sobre o passado, mas, sobretudo, sobre o presente das populações indígenas.

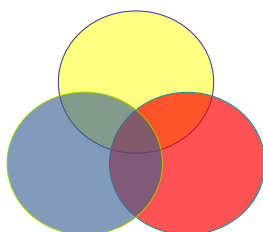
Os conteúdos que apresentamos aos nossos estudantes, retificam assim uma visão modelar da trajetória das sociedades ocidentais que toma as mediterrâneas como parâmetro, e que é transposta para aquelas que, desde o XVI, vão sendo objeto da expansão e conquista européia. Podemos ainda afirmar que, grande parte deste esforço explicativo da “história da humanidade” dirige-se para a compreensão da formação do Estado Nacional, cuja fórmula seria “uma nação, um povo, um Estado”.

A presença indígena apenas se faz notar quando o “barbarismo” dos nativos é apresentado para contrapor-se (e exaltar) o valor do pioneirismo civilizador dos imigrantes. (Maria Cristina Bohn Martins, 2009, p.165).

Como a escola ainda privilegia uma matriz curricular não indígena, o discurso que prevalece no inconsciente coletivo de que a educação escolar tem a finalidade de qualificar reserva de mão de obra. Esse discurso poderá, e é necessário, ser superado. Afinal, esse não parece ser o objetivo de uma escola em uma terra indígena. Contar com alguns professores índios, ter atividades pontuais, como a “Semana do Índio”, na qual pude perceber que os alunos não tinham informação de outros povos do Estado, não é suficiente para ser considerada escola indígena. É o desafio a ser vencido.

## 4.5 A PRESENÇA DOS ELEMENTOS CULTURAIS TERENA NA ESCOLA

De acordo com o diagnóstico socioeconômico dos alunos, elaborado durante a pesquisa de campo, podemos dividir o público<sup>138</sup> atendido pela Escola Pascoal Leite Dias nos seguintes segmentos: a) alunos casados que cursaram a Educação de Jovens e Adultos no ensino fundamental; b) alunos funcionários de algum órgão público (FUNASA, Prefeitura e outros); c) jovens que se encontram na idade considerada adequada para a essa etapa da educação escolar nas escolas para não índio (Figura 12).



- Alunos casados
- Alunos funcionários de algum órgão público
- Jovens

Figura 12 – Segmentos do público atendido pela Escola Pascoal Leite Dias.

A idade dos alunos pertencentes ao primeiro grupo pode chegar a 40 anos. Os homens têm na agricultura sua principal atividade de subsistência. As mulheres responderam que trabalham em casa, sabemos, porém que suas atividades podem se estender na ajuda do marido, que não necessariamente é também aluno (há casos que sim), na agricultura, principalmente na colheita. Pertencente a esse grupo, também, estão o ex-cacique da Aldeia Córrego Seco, o anterior e o atual Cacique da Limão Verde.

Também no segundo grupo, a idade dos alunos pode ser considerada avançada para essa etapa escolar, pois se assemelha à faixa etária do “grupo A”. Esses alunos buscam, na formação escolar, a garantia de seus empregos e por isso mesmo desejam a progressão em sua formação, conforme verificado nos depoimentos de funcionários da FUNASA e de um

<sup>138</sup> Não denominaremos clientela como comumente ouvimos quando fazemos referência aos alunos dando a um sentido de mercado.

professor de séries iniciais contratado pela prefeitura: “pro jovem tudo agora tem que ser em termo de estudo [...]. No meu caso estou pensando em fazer matemática” (Claudionor Moraes, Limão Verde, 07/05/2009).

[...] agora, na área da saúde, trabalhando, aí a gente foi se preocupar com o estudo. Porque a gente viu que precisava mesmo ter o ensino médio, porque senão, a gente poderia estar desempregado a qualquer momento, por causa que o ensino médio é a base por enquanto. Daqui uns dias, do jeito que está mudando as coisas... tem que estar sempre estudando. E, vejo que foi grande conquista pra mim, no meu caso, já terminando o ensino médio, continuar os estudos pra frente. No meu caso estava pensando na área de biologia. Estava pensando em continuar fazer faculdade de biologia (Ademilson Souza, Limão Verde, 07/05/2009).

Já faz dias estou pensando, martelando, até conversando com o pessoal pra clarear mais a minha mente. Estive conversando com os médicos ali, serviços de assistência social, inclusive agora a minha irmã, está vendo pra mim na universidade lá, que tem que pagar lá também, ele, serviços sociais, que vai começar agora em julho. (Fátima Evaristo Barros, Limão Verde, 07/05/2009).

Além destes, cursavam o ensino médio, durante a realização da pesquisa de campo, outra trabalhadora na área da saúde e um trabalhador da Secretaria de Obras da prefeitura municipal de Aquidauana que está cedido à Secretaria de Educação onde exerce a função de zelador na Escola de Ensino Fundamental. Esses dois últimos trabalhadores citados não gravaram, porém, em conversa com eles a perspectiva em torno da progressão funcional tem sido o elemento motivador para a continuidade nos estudos após longa temporada longe da sala de aula.

Colocamos como grupo C os alunos que ao terminarem o ensino fundamental já havia a possibilidade de realizarem o ensino médio na própria Aldeia. Possuem idade entre 15 e 19 anos. Os meninos ajudam nas atividades do pai e as meninas contribuem com suas mães. No caso das meninas, essas atividades podem ser doméstica ou artesanal e agrícola e/ou pecuária, no caso dos meninos. Em conversa com um grupo de alunos do 2º ano, estes responderam que: uma jovem pretende cursar medicina, um jovem deseja cursar agronomia e outro jovem ainda não havia decidido por uma formação superior. Alguns alunos desse grupo cursavam, além do ensino médio em Limão Verde, o “Curso Normal em Nível Médio Povos do Pantanal”.

Um aluno do terceiro ano do ensino médio foi por mim alfabetizado quando exerci a função de professor na Aldeia Córrego Seco. Os alunos que cursam o “O Curso Normal Médio Povos do Pantanal” tendem a obter mais elementos para discutirem ou entenderem a questões como identidade indígena e educação diferenciada que os demais alunos.

Quero aqui chamar a atenção para uma situação que vem ocorrendo com relativa frequência. Há professores indígenas provenientes de setores mais jovens que, por diversas circunstâncias, não tiveram uma educação tradicional, às vezes foram educados num ambiente de preconceitos e até de hostilidade contra os próprios costumes tradicionais. Se eles ainda sabem a língua, já perderam, em muitos casos, o sentido das palavras e expressões da língua mais arcaica, principalmente no que se refere à religião ou ao sistema de parentesco. Por motivos que têm uma profunda explicação cultural e política, a própria comunidade indígena nomeia como professores a seus filhos menos identificados com o modo de ser tradicional, mas que parecem estar integrados no sistema nacional. Por isso, as missões religiosas ainda têm um peso considerável, pois realizaram a capacitação dos professores em regimes de internatos que nada tinham a ver com a cultura e os modos de ser indígenas.

Mas também se dá o fenômeno contrário: por vezes, são os professores indígenas aqueles que viveram com consciência crítica e profética os problemas de uma comunidade ou de seu povo, de tal modo que a escola tem sido o lugar em que se originaram movimentos de resistência e de reivindicação de direitos sobre a terra, contra a discriminação e a falta de respeito. Professores e alunos hoje sabem se situar de forma diferente diante do Estado e da sociedade envolvente, graças aos conhecimentos vindos da escola. (MELIÁ, 1999, p. 14-15).

Podemos afirmar que no caso Terena, esse fenômeno de concepção do que seja a educação ideal acontece ao contrário. Ou seja, são os alunos mais jovens que de alguma maneira externam sua opinião de que a educação escolar com as discussões sobre o elemento Escola: “Então, acho que ela deveria estar buscando meios de recuperar o que já foi perdido dentro da aldeia, por exemplo, nem todos os jovens, quero dizer a maioria dos jovens não fala a língua terena, ajudar ele a valorizar essa língua, pra não deixar perder” (Nilzanir Torres Martins. Aquidauana, 2009).

Eu vejo que na escola ainda falta muita coisa. Recém está começando dar aqueles passos, no ensino médio está vindo aí bem devagar. Agora no ensino fundamental vejo que já estão trabalhando mais, na questão dos artesanatos. Tradicional na área da saúde, ainda, não tem visto ainda não, está um pouco, está começando agora, devagarzinho, a coisa está andando, mas eu creio que vai chegar lá, porque através de nós, que estamos estudando, hoje eles estão vendo que é uma necessidade pra não acabar a cultura, porque se nós perder esse aí, as crianças que vem lá atrás, nossos filhos, futuramente a gente vai ter netos, eles não vão saber. Nessa parte aí, ainda tem que avançar pra chegar no objetivo. (Ademilson Souza. Aldeia Limão Verde, 07/05/2009).

Já os alunos mais velhos ou os que tiveram diversas experiências escolares - parte dela no ambiente urbano - entendem que a escola em vez de tratar dos elementos da cultura própria de seu o povo serve somente de porta para entrarem no mundo dos brancos: “Pra mim o ensino médio foi uma das partes mais importantes da conquista, porque foi um sonho até que foi realizado para ser uma boa profissional” (Fátima Lipú. Ex-aluna da sala extensão e Escola atual. Acadêmica do serviço social. Entrevista na Aldeia Limão Verde em 03/04/ 2009). Quando perguntei a secretária da escola Lutuma Dias como ela enxerga hoje o fato de ela ter



cursado o nível médio em uma escola urbana, ela respondeu: “[...] foi bom porque nós somos todos iguais, tanto branco como índio. Deu pra ver que a realidade é um pouco diferente, mas é bom também a gente se misturar com os brancos e mostrar pra eles que nós somos iguais, né?” (Roseli Pereira Dias. Aldeia Limão Verde, Entrevista na Aldeia Limão Verde em 27/03/2009). Esse fenômeno pode ser explicado por Bergamaschi quando afirma que:

[...] não é fácil ver essa “indianização” da escola, pois o olhar que nos marca aponta para o já existente, o já olhado e criticado, o já estabelecido. É necessário um olhar cuidadoso, que se atém em todos os gestos e que, principalmente, relacione o modo de vida da aldeia, as práticas educacionais da tradição com o que acontece na escola. Há também um cuidado das pessoas da aldeia em manter atitudes discretas em relação ao seu modo de vida, pois já experienciaram inúmeras situações em que foram advertidos por seguirem sua tradição, sendo julgados e categorizados como “errados” por setores da sociedade não indígena. Também externam a idéia que para preservar seus modos tradicionais de vida devem “guardar para si”, pois sempre que o não indígena aprende, divulga e toma para si os saberes, sem reconhecer a autoria. (BERGAMASCHI; DIAS, 2009, p. 95).

Meliá (1999) alerta para a reflexão que deve ser feita na hora da implementação de ações da educação escolar em nome de uma suposta valorização dos componentes culturais indígena.

Os ataques à alteridade e à diferença deram-se de forma múltipla, mas talvez possamos resumi-los em: imposição de uma língua geral ou nacional, currículo também nacional e professores para os povos indígenas. Esses foram também basicamente os programas e projetos das antigas missões.

A resposta contra essa modalidade educativa se fez mediante uma luta que muitas vezes acabou em conquista. As conquistas estiveram duplicando, por contraste, o que tinham sido as grandes derrotas: livros e cartilhas em língua indígena, prévia conquista da escrita de cada uma dessas línguas, currículo adaptado à realidade indígena, principalmente no que tange aos saberes tradicionais, preparação, incorporação e contratação de professores indígenas por parte do Estado e das instituições. São esses passos suficientes para remontar a corrente da perda da alteridade e recuperar as diferenças? Hoje sabemos perfeitamente que não!

A língua com palavras indígenas pode não ser indígena; a adaptação de currículos e conteúdos pode ficar reduzida ao campo do folclórico e do óbvio; os professores podem ser cooptados pelo Estado e pelas instituições, com efeitos mais destrutivos, precisamente porque parece que já foram satisfeitas as demandas e as exigências dos indígenas.

Outra maneira de esvaziar a ação pedagógica para a alteridade pode ser também uma atenção tão meticulosa a certas características próprias e dialetais desse ou daquele grupo dentro de uma etnia ou nação indígena, que a ação pedagógica fica completamente fragmentada e atomizada num sem-número de casos particulares, cujo desfecho é que cada um faça o que pode e o que quer (MELIÁ, 1999, p. 14).

A Figura 13 denota a fragmentação na origem, papéis, gestão e o resultado, naturalmente desarticulado, de cada um dos monumentos localizados no centro do território terena nesta localidade. Temos em um primeiro plano as duas escolas: estadual e municipal –

à direita e, em segundo plano, o Morro Vigia, uma reserva natural sob a gestão coletiva dos Terena de Limão Verde.



Figura 13 - Escolas estadual e municipal e o Morro Vigia.

Partindo do pressuposto de que a educação para o indígena acontece na sua relação com seu ambiente e seu cosmo, seria injusto colocarmos a culpa em alguém ou em determinada instituição. O fato concreto, porém, é que nem pessoa e nenhum órgão isoladamente solucionam os entraves indígenas, sejam eles em qualquer campo: fundiário, educação e outros. No caso da educação, o desafio está colocado primeiramente aos próprios índios que estão dentro da Escola: professores e alunos, para que com a liderança e outros segmentos da comunidade possam buscar a melhor alternativa a fim de que a escola seja um elemento da comunidade. Registra-se que a interculturalidade, mesmo quando desejam ser bons profissionais, tem sido o mecanismo essencial à afirmação da identidade do povo e, nessa medida, a escola pode converter-se em agência privilegiada a colaborar com a luta dos povos indígenas para a manutenção de sua integridade cultural.

No período de nossa entrevista, a Escola estava aguardando parecer da Secretaria Estadual quanto ao seu novo projeto político-pedagógico. Para a diretora (não índia) da

Escola Pascoal Leite Dias, o atendimento de acordo com interesse comunitário estará garantido com base na consulta realizada em 2006:

Porque a Escola começou na metade de 2005, então, nós terminamos o ano letivo de uma escola que era uma extensão e o currículo terminou tal qual estava organizado a grade curricular como uma escola não indígena que era um currículo da escola sem nenhuma diferenciação. A partir do 2º ano, de 2006, no final do ano também numa consulta da comunidade, pais alunos, lideranças, foi aprovada por 100% da comunidade, foi aprovada a introdução da Língua Terena como parte da grade. Uma disciplina da Língua Terena. Então, desde 2006 a escola de ensino médio tem a disciplina de Língua Terena [...] nós fizemos o levantamento sobre a questão do que seria interessante estudar como arte, arte terena, cultura terena e a questão, também, dos meios de produção a questão da sustentabilidade e, os pais e os alunos responderam que eles acham isso importante. Que a gente insira isso dentro das disciplinas já existentes como conteúdo ou como projeto. Então, é isso que nós estamos fazendo, estamos tentando fazer, como fizemos agora na semana dos povos indígenas, em que discutimos a questão da cultura, da arte, discutimos também a questão do meio ambiente, a preservação do meio ambiente. A gente tem feito dessa forma. Colocando, ou como forma de projeto ou dentro de todos os conteúdos a área específica da área indígena (Gedy Brum Weis. Aldeia Limão Verde/Aquidauana/MS, 24/03/2009).

Segundo o Referencial Curricular Nacional (BRASIL, 1998) para as Escolas Indígenas, os processos educativos próprios das sociedades indígenas vieram somar-se se à experiência escolar com várias formas e modalidades que assumiu ao longo da história de contato entre índios e não índios no Brasil. A escola é um dos lugares onde a relação entre os conhecimentos das demais culturas deve se articular, constituindo uma possibilidade de informações e divulgação para a sociedade nacional de valores e saberes importantes até então desconhecidos desta.

Não há, ainda, um número expressivo de material didático diferenciado para as escolas indígenas que satisfaça a demanda. No entanto, em alguns municípios encontram-se iniciativas animadoras que mostram o engajamento dos professores indígenas na construção de material didático e literário que contemple os saberes tradicionais de seu grupo étnico. Por exemplo, o livro *A História do Povo Terena*, de Bittencourt e Ladeira (2000), com a participação de professores da Aldeia Cachoeirinha. Atualmente está sendo elaborado subsídio para professores da língua terena pela Prefeitura de Aquidauana por intermédio da Coordenação da Educação Escolar Indígena.

## LÍNGUA TERENA

### 1ª PESSOA DO SINGULAR

Na língua terena, as consoantes **P, T, K, S, X** e **H** são substituídas pelas consoantes **MB, ND, NG, NZ** e **NJ** para transformar nome de objetos e substantivos para a 1ª pessoa do singular suprimindo o sufixo **TI**. A mesma formula é válida também para os verbos da 1ª pessoa do singular.

### 2ª PESSOA DO SINGULAR.

Na 2ª do singular usa-se substituir as vogais conforme o modelo. Suprime-se também o sufixo **TI**. E na ausência do sufixo, acrescenta-se **NA** ou **XA**

**A** muda para **E**

**E** muda para **I**

**I** conserva-se, mas acrescenta **ÎTI** (somente para nome de objetos e substantivos).

**O** muda para **E**

**U** muda para **I**

### 3ª PESSOA DO SINGULAR.

Conserva-se o nome do objeto e substantivo, suprimindo apenas o sufixo **TI**. E na ausência do sufixo **TI**, acrescenta-se **NA** ou **XA**.

Exemplos:

TERENA	PORTUGUÊS	TERENA	PORTUGUÊS
porôti	calça	tamúku	cachorro
mbôro	minha calça	ndamúkuna	meu cachorro
peôro	tua/sua calça	temúkuna	teu/seu cachorro
pôro	calça Dele/a	tamúkuna	cachorro dele/a

kakêti	brinco	su`úso	carneiro
ngâke	meu brinco	nzu`úsona	meu carneiro
keâke	teu/seu brinco	si`úsona	teu/seu carneiro
kâke	brinco dela	su`úsona	carneiro dele/a

Outro material interessante é o produzido por professores da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul em Aquidauana e que contou com participação Terena na tradução de textos que fazem referência à mitologia deste povo (Figura 14).



Figura 14 – Textos traduzidos por professores da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul sobre a mitologia do povo Terena.

#### 4.6 O ENSINO MÉDIO POR ALTERNÂNCIA

Os primeiros anos da oferta do ensino médio aos Terena de Aquidauana estimularam solicitações para atender a demanda nos demais municípios em que habitam esse povo. Além disso, outros povos, como foi o caso dos Guarani e Kadiwéu, também apresentaram à Secretaria Estadual de Educação suas demandas para o ensino médio. A ampliação do atendimento vinha acompanhada da preocupação de como superar algumas inquietações que ocorreram naquela primeira comunidade escolar atendida. Uma dessas inquietações é que, embora no levantamento da demanda fossem apresentados nomes de alunos que desejavam cursar o ensino médio, a forma de atendimento não contemplava sua condição impedindo-os de frequentar o curso. A ocupação desses alunos, em alguns casos, era de provedor do sustento da família, seja na roça ou como feirante, ou mesmo trabalhador em empresas próximas à Aldeia, como foi o caso dos terenas nos municípios de Dois Irmãos do Buriti e

Sidrolândia. A outra inquietação era o fato de não oferta de conteúdos que atendessem a especificidade desse público, já que a matriz curricular era da escola urbana (Anexo B).

Em um momento em que a discussão sobre as legislações da educação escolar indígena em todo o País ganhava espaço e tornava-se público à população indígena, a escola que oferecia o ensino médio não conseguiu organizar um currículo diferenciado para contemplar a especificidade cultural do alunado Terena.

Diante do desafio apresentado, a Secretaria Estadual de Educação, por meio da Diretoria de Políticas Específicas em Educação, mobilizou seus núcleos para construir uma resposta adequada à solução desse problema. Integram esta Diretoria as áreas de educação escolar indígena, educação de jovens e adultos, educação básica do campo e educação de populações remanescentes de Quilombos, ou seja, segmentos da população que, por suas peculiaridades, nem sempre conseguem acesso adequado nas estruturas do chamado ensino regular, ou ainda, que requerem um atendimento diferenciado para contemplar o atendimento de suas especificidades.

Assim tomando, por exemplo, um projeto da educação básica no campo, em curso, destinado a jovens e adultos estabelecidos em acampamentos/assentamentos rurais procederam-se as adaptações necessárias ao atendimento de jovens indígenas Terena. Fundamentalmente, o Curso de Ensino Médio apoiou-se no eixo metodológico Língua-Cultura-Terra centrada na Alternância Regular de Estudos (Anexo D). Nessa nova forma de operacionalização, a carga horária e a grade curricular foram organizadas em etapas mais flexíveis do que no sistema convencional, podendo ser cumpridas na própria Aldeia e adequadas à realidade cultural do povo Terena. Aqui, assegura-se um dos princípios preconizados para a educação escolar indígena que é a contemplação do estudo da língua materna associada aos demais elementos da cultura do povo indígena, especialmente sua história. Na parte diversificada do currículo, além da disciplina Língua Terena, foram inseridas as disciplinas Módulo de Produção, que tinha o objetivo de trabalhar conteúdos relacionados à prática do cotidiano da aldeia no provento de seu sustento, e Questões Indígenas, cujo conteúdo estaria ligado às discussões sobre as legislações que envolvem os índios do Brasil e do Estado de Mato Grosso do Sul sobre os direitos indígenas nos vários aspectos: educação, saúde, fundiário, cultural e outros. Os professores dessa área específica foram terenas cursando a graduação em administração rural e de cooperativas, biologia, pedagogia e geografia.

Com a alternância regular de estudos, institui-se outra forma de trabalhar a integralização do currículo, pela qual o tempo de aprender se desdobra em dois momentos

distintos e complementares designados tempo-escola e tempo-comunidade. Os estudos realizados no tempo-escola (aulas, oficinas, atividades culturais e esportivas) são concentrados em dias e semanas específicos do mês, por exemplo, primeira semana, para um grupo; segunda semana, para outro, e assim até a quarta semana, sempre levando em consideração as atividades do grupo, evitando a elaboração de um calendário que comprometa o ciclo vital dos alunos, aqui entendidas principalmente as necessidades rituais e de produção.

Já os estudos realizados no tempo-comunidade (pesquisa, leitura, observação direta da realidade concreta, produção de textos) são acompanhados pelos educadores e pela comunidade. Assim, o processo de aprendizado fornece subsídios para que o educando domine conteúdos ligados ao conhecimento universal, sem deixar de valorizar a apropriação e sistematização do repertório cultural de seu povo, com vistas a instrumentalizar o aluno para o enfrentamento dos problemas de sua realidade.

Para tanto, depois de elaborada essa proposta pedagógica no âmbito da Secretaria Estadual da Educação, ela vinculou-se, primeiramente, à escola Estadual Sidrônio Antunes de Andrade, de Sidrolândia, MS, a qual teve de proceder ajustes regimentais. A implantação desse projeto ocorreu em três aldeias: Água Azul, Buriti e Córrego do Meio, compreendendo os municípios de Dois Irmãos do Buriti e Sidrolândia (Anexo G).

Na fase da implantação foram atendidos 145 jovens e adultos, que tiveram a oportunidade de concluírem a sua formação básica. No ano seguinte, a mesma forma de atendimento foi implantada no município de Miranda pela Escola Estadual Caetano Pinto que, a exemplo do que ocorreu em Sidrolândia, permitiu a utilização de sua estrutura organizacional, na qual foram lotados os professores e centralizados os registros escolares, de forma a garantir o necessário respaldo institucional à proposta pedagógica. Embora, tenham ocorrido várias reuniões entre a Secretaria Estadual da Educação e a Escola CEJAR, não foi possível a implantação de um projeto que aproximasse o ensino médio de Aquidauana à realidade da legislação vigente para o atendimento daquele público.

A idéia era de possibilitar o acesso a essa etapa da formação escolar com conteúdos e professores identificados com sua realidade, mas, após dois anos de funcionamento, o ensino médio intercultural começou a sofrer críticas. A falta de acompanhamento das atividades contidas na hora-comunidade e conseqüente desestímulo dos mais jovens em relação às atividades escolares durante a semana foram os principais argumentos usados pelos pais. A

professora Míriam<sup>139</sup> colocou da seguinte maneira quando pedi que fizesse avaliação do Ensino Médio Intercultural:

O resultado positivo foi levar o ensino médio para os alunos lá na sua comunidade e procurar a oferta de uma educação que estivesse voltada para a cultura indígena, que tivesse como eixo a cultura indígena. Esse era um dos pontos positivos: a criança não teria que sair da aldeia pra estudar. E, o ponto negativo que os pais reclamavam pra gente, inclusive eles pediram depois que as aulas fossem no período regular, era a distância entre um dia de aula e outro, eles achavam longo demais a semana, que as crianças não tinham aquele compromisso, aquela disciplina de estudar o conteúdo durante a semana sozinha, sem orientação do professor. Então eles sentiam essa necessidade. Que eles ainda eram crianças, jovens, adolescentes que não tinham maturidade pra entender que tinha que ter uma disciplina de estudo durante a semana. Então, no entendimento dos pais que era um ponto negativo: a distância entre um dia presencial de aula e outro (Míriam Moreira Alves. Campo Grande, 18/06/2009).

A chefe do Núcleo da Educação Escolar Indígena, em 2000, ano da implantação, percebeu motivações de ordem político-administrativa além da razão descrita por Míriam:

Eu me lembro de algumas reuniões que participei, do ensino médio, em que os próprios pais pediam que os alunos tivessem aulas semanais, que deixassem de ser por alternância de períodos de estudo. Porém, era mais complicada ainda essa relação, se nós já tínhamos problemas nesse aspecto, eu imagino que diário seria mais complicado ainda. Então, o município de Dois Irmãos do Buriti, ele se propôs a levar, mas, o de Sidrolândia não. [...] houve um grande conflito porque o pessoal de Córrego do Meio continuaria por períodos de estudo por ser atendida por Sidrolândia e Dois Irmãos iria levar os professores. Até chegar num acordo (Suelise de Paula Borges de Lima Ferreira. Campo Grande, 21/06/2009).

Por outro lado, em conversa não gravada com ex-alunos do ensino médio por alternância, comprovamos que só foi possível que aqueles concluíssem essa etapa da educação pelo calendário diferenciado, como é o caso de um ex-cacique da Aldeia Água Azul. O professor terena Laucídio Jorge, bacharel em geografia, da Aldeia Córrego do Meio, lembra com orgulho o início da oferta do ensino médio:

Justamente porque não tinha meios para os alunos se locomoverem para a cidade, você vê que a aldeia é difícil acesso e nem todos estão dispostos a atendê-los. Então, esse ensino da alternância foi um incentivo, um passo que nos demos pra universidade. De 1999 pra cá, ela incentivou bastante os índios a cursar a universidade e, hoje nós temos alunos da alternância que são professores. Vou citar dois nomes que são: os professores Jeder e Jildsom que foram nossos alunos e hoje eles são nossos companheiros de sala de aula. [...] Inclusive na Escola Lúcio Dias todos os professores são índios e cada um na sua área. Nós temos professor de Biologia, matemática, história, geografia [...] Isso foi um incentivo grande. (Município de Sidrolândia, 18/06/2009).

---

<sup>139</sup>Ex-gestora da educação escolar indígena da Secretaria Estadual da Educação no ano da criação das escolas de ensino médio indígena em 2005. Trabalhou cerca de quinze anos nessa modalidade da educação.



Em 2004 conversei com o professor Lúcio Dias (*in memoriam*) como ele avaliava o trânsito do terena no mundo dos brancos. “É preciso reforçar a reserva”, disse ele, referindo-se à necessidade de os mais jovens valorizarem o território tradicional indígena e não serem escravos do mundo urbano. “Eu sou funcionário público, mas não posso largar de minha enxada” –referência à principal característica do Terena, que é a vocação agrícola. Com a criação da Escola Indígena de Ensino Médio Lúcio Dias na Aldeia Córrego do Meio, em 2005 as aulas passaram a ser no período noturno.

Essa Escola, talvez pela sua experiência com ensino médio por alternância, considerado positivo em determinado tempo e condições, é a que mais se aproxima da realidade de sua comunidade, tendo sua prática orientada pelos interesses da Aldeia.

## CONCLUSÃO

A partir da perda da liberdade, provocada pela invasão de seu território tradicional, surgiu a necessidade de procurar outros mecanismos que garantissem a sobrevivência dos Terena de Limão Verde, como povo etnicamente diferenciado.

Se por um lado urge buscar alternativas de desenvolvimento, por outro lado não podemos nos esquecer que o desconhecimento das estruturas existentes nas sociedades indígenas tem sido a principal causa de fracassos de intervenções realizadas na tentativa de “ajudar” esses povos, resultando em muitos casos em descrédito por parte destes. Nesse caso, a educação escolar tem papel fundamental de ao mesmo tempo desconstruir conceitos equivocados com que a educação atuou vinda de fora, ao mesmo tempo colocar em prática um trabalho que perpassa pelos valores comunitários e históricos dessa comunidade indígena e os instrumentos externos que estão a seu dispor

Nesse aspecto há boa perspectiva do “gigante pela própria natureza” estar despertando em seu “berço esplêndido”. Sim, se depender dos que discutem a educação escolar indígena, índios e não índios, é possível esse despertar. Afinal, com os significativos avanços conquistados por meio de marcos legais a partir da Constituição Federal de 1988, pelo menos no reconhecimento e valorização dos aspectos culturais, como o ensino na língua materna e processos próprios de aprendizagem (BRASIL, 1997, artigo 231), a educação escolar não necessariamente tem que a generalizante como fora colocada por longo período aos índios, desconsiderando toda sua historicidade.

A partir de experiências acumuladas em algumas regiões do Brasil e na própria região, há um cenário propício para que se tenha uma educação escolar que realmente atenda as aspirações da comunidade terena em Limão Verde. A Aldeia possui um razoável grupo de professores índios e suas lideranças com considerável envolvimento na discussão sobre

educação escolar. Mas, há de continuar avançando para alcançar essa educação. Segundo Bergamaschi e Dias (2009, p. 93):

Contudo, a lei, por si só, não garante uma prática escolar diferenciada. Professores e lideranças indígenas têm, reiteradas vezes, reclamado acerca da dificuldade em instituir nas aldeias a escola com características próprias e propostas didático-pedagógicas diferenciadas. Isso ocorre por conta de uma instituição que tem como premissa a homogeneização, bem como de gestores das políticas de educação escolar ainda não preparados para atuar com as diferenças, acentuado pela incompreensão que predomina na relação entre os mundos indígena e não indígena.

Com base nos documentos e depoimentos colhidos com os segmentos da comunidade limãoverdense, percebi o desejo por um ensino médio capaz de propiciar uma formação escolar que instrumentalize o terena a transitar em dois mundos: o indígena e o não indígena ou de outros povos indígenas. Percebe-se que a pedagogia Terena traz em sua essência o não fechamento em seu próprio cosmo, mas busca a interação de valores de outros povos com extraordinária capacidade de apropriação e ressignificação dos elementos culturais do entorno.

Essa prática pedagógica pode ser confundida com o desejo de negação de sua identidade étnica. Principalmente sob a ótica de uma investigação turística sobre os indígenas. Contudo, a crescente reivindicação de pertencimento por parte daqueles que durante algum tempo não se identificaram como Terena, assim como as manifestações culturais em diversos espaços não indígenas, vem desfazer qualquer eventual confusão.

Universalizar não é uniformizar. Essa ideia precisa ser a norteadora da proposta educacional das escolas localizadas nas aldeias. Uma experiente professora Terena defende que a escola deve ser uma porta vaivém entre o mundo Terena e demais mundos, seja não indígena, seja com outros povos indígenas como o caso dos Kadiwéu, com o qual os Terena mantiveram histórica aliança. Logo, a proposta educacional terena é a autoafirmação identitária aliada aos conhecimentos de outras sociedades índias ou não. Meliá (1999) deixa claro isso ao afirmar que “a alteridade indígena como fruto da ação pedagógica não só manterá sua diferença, mas também poderá contribuir para que haja um mundo mais humano de pessoas livres na sua alteridade”.

Em relação à própria proposta oficial da educação escolar indígena é necessária a devida adequação para a perspectiva local. Essa proposta durante considerável período emanou de realidades bastante diferentes da Terena. Basta percebermos que enquanto em âmbito nacional se realizava o debate sobre a alfabetização na língua materna da etnia, como trabalhar as séries iniciais com povos indígenas, e acontecia o *boom* de formação de

professores índios em nível de médio, implantava-se em nosso Estado, de maneira pioneira, o ensino médio em terras indígenas. Destas, Limão Verde foi a primeira aldeia de Mato Grosso do Sul a ter esse atendimento em seu território.

Algumas medidas devem trabalhadas para que se alcance a educação identificada com a aspiração da comunidade de Limão Verde. A primeira medida a ser observada é a formação continuada dos professores que atuam na escola Terena, nas diversas áreas do conhecimento, privilegiando em todas elas o enfoque etnológico. Igualmente, há a necessidade de assessores em áreas específicas, bem como um levantamento sociolinguístico e etnográfico para que, enfim, a escrita das línguas indígenas possa ser trabalhada adequadamente. Dependendo de como é ministrada a aula, chega a ser tão bizarra quanto desinteressante ao aluno mais desejoso de apreender a língua Terena. É importante, também, que a escola indígena leve em conta outros aspectos da cultura local, incluindo em seu currículo os conteúdos da vida na aldeia, como a educação familiar, a terra, a economia, entre outros, nas diversas áreas do conhecimento. Pois, além de fortalecer o laço étnico socializando o conhecimento a respeito da organização coletiva Terena, o aluno terá na sala de aula um ambiente que represente a continuação de sua prática cotidiana e não como ela é hoje. uma cisão do seu mundo real, projetando uma escolarização descontextualizada. Assim como no caso Tikuna, para o Terena, embora a relação roça/ escola “seja apresentada nos discursos dicotomicamente, na pratica não se apresentam como excludentes. Algumas pessoas, depois de terminarem seus estudos, voltam a trabalhar na roça, ou complementam este trabalho com o emprego conseguido” (PALADINO: 2010, 170). É comum vermos vendendo nas feiras os produtos da aldeia, professoras e, inclusive, a atual coordenadora pedagógica do ensino médio em Limão Verde.

A segunda medida, nem por isso de menor importância, é a construção de material pedagógico próprio para se trabalhar com a comunidade Terena. Durante o encontro preparatório para o início das aulas em Limão Verde, no início de 2009, percebemos que havia uma imensa ansiedade por parte da nova gestão (direção e coordenação pedagógica) que estava assumindo naquele ano, em fazer algo que representasse avanço na educação escolar local. Não era menor, porém, a preocupação dos professores que estavam iniciando a carreira no magistério com relação à qualidade de aula que seus alunos receberiam. Notamos que os professores citavam a ausência de material de apoio, específico, que retratasse o povo terena, como a maior dificuldade para o planejamento de suas aulas. Assim, os professores das disciplinas de arte e cultura e língua terena, por exemplo, estavam aflitíssimos em encontrar materiais de apoio para ministrarem suas aulas a contento.

Entendo que o material a ser levado para a sala de aula ou a maneira como a aula deva ser preparada exige zelo e cuidado. Assim como não basta apenas que o professor seja índio, pois isso pode não significar muita coisa se ele estiver formado de uma concepção não coletiva e restrita ao mundo não indígena. Conforme Meliá (1999), “há professores indígenas provenientes de setores mais jovens que, por diversas circunstâncias, não tiveram uma educação tradicional, às vezes foram educados num ambiente de preconceitos e até de hostilidade contra os próprios costumes tradicionais”. Os materiais não devem ser elaborados sem rigoroso critério (quem elaborou/quais conceitos orientaram a elaboração).

Por fim, outra medida de semelhante importância às demais é a manutenção e consequente permanência dos alunos no ensino médio, sobretudo, os da faixa etária crítica (os mais jovens) que são seduzidos a abandonarem os estudos pela busca de bens de consumo que o dinheiro de changas fora da Aldeia garantiria. Esse apoio poderia ser financeiro, em forma de bolsas que possibilitassem a compra de roupas e de calçados, por exemplo. Em contrapartida, os alunos desenvolveriam atividades extra-sala articuladas com o que se trabalha em sala de aula. Essas atividades poderiam ser em suas próprias roças. Poderiam, também, ser incluídas atividades culturais e o ensino de técnicas agrícolas tradicionais por meio do incentivo à pesquisa com os anciãos Terena. Essa atividade não deve ser confundida com a já experimentada política integracionista cuja finalidade escolar limitava-se ao interesse comercial para abastecimento do mercado regional (CUNHA, 1990:94).

Sem dúvida que, com iniciativas como a do *Ensino Médio por Alternância de Estudos nas Comunidades Indígenas de Mato Grosso do Sul*, foi possível ampliar o acesso à educação escolar e, ainda, garantir a oferta de um ensino que buscou a reflexão sobre especificidade de seu alunado, na medida em que a proposta pedagógica foi fundamentada no respeito aos valores e componentes culturais do Terena, de modo a promover uma identidade entre o que se ensina na escola e na vida cotidiana na aldeia. Mesmo as escolas, que abrigaram o ensino médio por alternância, já haviam reconhecido seus ex-alunos no ensino fundamental. Porém, não tinham atentado antes que esses alunos eram detentores de uma educação intercultural. Outro fator positivo percebido durante a vigência da proposta foi o envolvimento (colaboração entre as redes de ensino) entre equipes de diferentes esferas de poder (funcionários das secretarias municipais, da Secretaria do Estado e das escolas) com distintos saberes, na formulação de uma alternativa capaz de suprimir a ausência do ensino médio a um povo que via ano a ano seus filhos saírem das aldeias.

Em relação às tecnologias não indígenas, o desafio está na maneira de fazermos uso destas e não colocá-las como impeditivo para uma formação escolar adequada em nome da

especificidade. Obviamente, a “desmassificação” da informação não acontecerá na velocidade que desejamos ou achamos necessário, uma vez que a linha da fronteira étnica quase sempre não é perceptível pela própria comunidade Terena (vide suas respostas quanto ao que acham que deveriam aprender nas escolas). Em uma carta de avaliação que o professor das disciplinas matemática e física nas aldeias Água Azul, Buriti e Córrego do Meio enviou à direção da escola, em 2001, relata que os alunos pedem a diminuição de horas-aula de disciplinas específicas do componente cultural Terena e que sejam repassados os tempos delas à preparação para o vestibular. Talvez porque tenham presente em suas mentes a famosa frase: “estudar para ser alguém na vida e concorrer de igual para igual com o branco”. Do contrário, o ensino médio oferecido aos terenas de Limão Verde continuará tendo como objetivo principal servir de antessala dos vestibulares. Ainda que no papel seu projeto político-pedagógico busque contemplar alguns elementos específicos daquela comunidade, valorizando ou considerando seu componente cultural, a realidade da prática em sala de aula continuará alheia ao cotidiano da Aldeia.

Atualmente, o aluno concluinte do ensino médio que não é aprovado nos vestibulares ou o que é aprovado e não consegue manter-se na cidade onde é ofertado o curso superior, onde quer que viva, na aldeia ou nos bairros das cidades do entorno, não terá como aplicar sua formação por ser ela bastante genérica. No entanto, se no ensino médio a base curricular contemplasse os conhecimentos da prática agrícola terena, o conhecimento medicinal tradicional, a criação de animais, a defesa e a valorização de seu território contra qualquer tipo de invasão ou degradação ambiental, aqueles alunos teriam tido uma formação intercultural que, além de valorizar sua aldeia, tornando-a auto-sustentável, os instrumentalizaria a transitar em outros espaços.

## REFERÊNCIAS

- ACÇOLINI, Graciele. **Terena**: adoção de um novo mito. Dissertação de mestrado. São Paulo: PUC, 1996.
- BALDUS, Herbert. **Ensaio da etnologia brasileira**. São Paulo: Editora Nacional, 1937.
- BALDUS, Herbert. Mitos dos índios do Brasil. **Revista do Museu Paulista**, São Paulo, v. 4, p. 218-221, 1950. Nova Série.
- BAROJA, Julio Caro. **Reflexiones nuevas sobre viejas temas**. Madrid: Istmo, 1990.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida; DIAS, Fabiele Pacheco. **Kāki karan fã: reflexões acerca da educação escolar indígena**. RS: índio, cartografias sobre a produção do conhecimento. POA: EDIPUCRS, 2009.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida; SILVA, Rosa Helena Dias da. **Educação escolar indígena no Brasil: da escola para índios às escolas indígenas**. Agora, Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 1, p. 124-150, jan./jun. 2007
- BITTENCOURT, Circe Maria; LADEIRA, Maria Elisa. **A história do povo Terena**. Brasília: MEC, 2000.
- BLOCH. Marc Leopold Benjamin. **Apologia da história ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.
- CARDOSO, Wanderley Dias. **Aldeia indígena de Limão Verde: escola, comunidade e desenvolvimento local**. Dissertação de mestrado (Desenvolvimento Local), UCDB. Campo Grande/MS, 2004.
- CARVALHO, Ieda Marques de. **Professor indígena: um educador do índio ou um índio educador?** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, 1998.
- DURSTON, John. Construyendo capital social comunitario. **Revista de la CEPAL**, Santiago, Chile, n. 69, p.103-118, dic. 1999.
- FERREIRA, Andrey Cordeiro. **Tutela e resistência indígena: etnografia e história das relações de poder entre os Terena e o Estado brasileiro**. 2007. 408 f. Tese defendida no PPGAS/Museu Nacional/UFRJ, Rio de Janeiro, 2007.
- GALLOIS, Dominique Tilkin. **Patrimônio cultural: um exemplo do Pará e Amapá**. São Paulo: IEPÉ, 2006.
- GRUZINSKI, Serge. O pensamento mestiço. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- JOSÉ DA SILVA, Giovani. **A construção física, social e simbólica da Reserva Indígena Kadiwéu: memória, identidade e história**. 2004. 144 f. Dissertação (Mestrado em História) – UFMS/ CPDO (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/ Campus de Dourados), Dourados, 2004.
- KERN, Arno Alvarez. A educação do outro: jesuítas e Guaranis nas missões coloniais platinas. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, Rio de Janeiro: Vozes, 2005. p.108-120. v. 1.

- MANGOLIM, Olívio. **Espaço e vida dos índios Terena da Aldeia Limão Verde**. Série Estudos. Campo Grande, MS, n. 5, nov. 1997. (Periódico do Mestrado em Educação da UCDB).
- MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual da história oral**. São Paulo: Loyola. 1996.
- MELIÁ, Bartomeu. Educação Indígena na Escola. Caderno Cedes, ano XIX, nº 49, Dezembro 1999.
- MOURA, Noemia dos S. Pereira. **UNIEDAS: o símbolo da apropriação do protestantismo norte-americano pelos Terena (1972-1993)**. Dissertação (Mestrado em História)- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Dourados, 2001.
- OLIVEIRA, J. E.; PEREIRA, L. M. **Dois 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**. 2003. (Mestrado em História)- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Dourados, 2003.
- OLIVEIRA, João Pacheco de. Políticas indígenas contemporâneas na Amazônia brasileira: território, modos de dominação e iniciativas indígenas. In: D'INCAO, Maria Ângela. (Org.). **O Brasil não é mais aquele... mudanças sociais após a redemocratização**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 217-233.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Do índio ao bugre**. o processo de assimilação dos terena. Rio de Janeiro: F. Alves, 1976.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Os diários e suas margens: viagens aos territórios Terena e Tükuna**. Brasília: UnB, 2002.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Urbanização e tribalismo: integração dos índios Terena numa sociedade de classes**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O processo de assimilação dos Terena**. Museu Nacional: Rio de Janeiro, 1960.
- PALADINO, Mariana. **Experimentando a diferença - Trajetórias de jovens indígenas Tikuna em escolas de Ensino Médio das cidades da região do Alto Solimões, Amazonas**. Currículo sem Fronteiras, v.10, n.1, pp.160-181, Jan/Jun 2010.
- PASSOS, Lilianny Rodriguez Barretos dos. **Associações indígenas: um estudo das relações entre Guarani e Terena na terra indígena de Dourados/MS**. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social)- Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.
- SILVA, Aracy Lopes da. **Índios**. São Paulo: Ática, 1988.
- SILVA, Fernando Altenfelder. Mudança cultural dos Terena. **Revista do Museu Paulista**, São Paulo, v. 3, 1949.
- SUESS, Paulo. Desafios históricos e contemporâneos das igrejas da América Latina frente à diversidade cultural. **Tellus**, Campo Grande: UCDB, n. 3, p.125-138, 2002.
- TAUNAY, Alfredo de Escragnoille. **A retirada da Laguna**. 15. ed. São Paulo: Biblioteca do Exército, 1959.
- 
- . **Entre os nossos índios: chanés, terenas, kinikinaos, guanás, laianas, guatós, guaycurus, caingangs**. São Paulo: Cia Melhoramentos, 1931.



- THOMPSON, E.P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser.** Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- TORTOLERO, Alejandro. **Construir la história:** homenaje a Ruggiero Romano. Universidade Autónoma Metropolitana. México: Universidade Autónoma Del Estado Del México, Colégio Michoacán, Instituto Mora Mérid, 2002.
- VARGAS, V. L. F. **A construção do território Terena (1870-1966):** uma sociedade entre a imposição e opção. 2003. 160 f. Dissertação (Mestrado em História)- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Dourados, 2003.
- VEYNE, Paul. **Como se escreve a história.** Lisboa: Edições 70, 1987.
- WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo.** São Paulo: Pioneira, 1967.

## FONTES

- AQUIDAUANANEWS. Aquidauana, 20 abr. 2009a. **Terena continua sendo terena, mesmo obtendo tecnologia.** Disponível em:  
<[http://www.aquidauananeWS.com/index.php?action=news\\_view&news\\_id=144947](http://www.aquidauananeWS.com/index.php?action=news_view&news_id=144947)>.  
Acesso em: 20 abr. 2009.
- AQUIDAUANANEWS. Aquidauana, 20 abr. 2009b. **Nós nos tornamos consumistas, alerta estudioso indígena.** Disponível em:  
<[http://www.aquidauananeWS.com/index.php?action=news\\_view&news\\_id=144947](http://www.aquidauananeWS.com/index.php?action=news_view&news_id=144947)>.  
Acesso em: 20 abr. 2009.
- BEJARANO JÚNIOR, Celso; JÚNIOR, Osvaldo. **Kadiwéu dá soco no administrador da Funai.** Campo Grande: Midiamaxnews, 13 jan. 2009. Disponível em:  
<[http://www.midiamaxnews.com.br/view.php?mat\\_id=380213](http://www.midiamaxnews.com.br/view.php?mat_id=380213)>. Acesso em: 13 jan. 2009.
- BITENCOURT, Edivaldo. **Justiça declara fazenda como área indígena em Aquidauana.** Campo Grande: Campo Grande News, 2009. Disponível em:  
<<http://www.campogrande.news.com.br/canais/view/?canal=8&id=275128>>. Acesso em: 2 dez. 2009. 16h39.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Diagnóstico do Ensino Médio.** 2004.
- \_\_\_\_\_. **Constituição (1988).** República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. 16. ed. atual. ampl. São Paulo: Saraiva, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Referencial curricular para as escolas indígenas.** Brasília: MEC/SEF, 1998b.
- \_\_\_\_\_. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Brasília, DF: MEC, dez. 1996.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **O governo brasileiro e a educação escolar indígena.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Justiça. Portaria nº 526, de 21 de julho de 1998. Sobre a identificação e delimitação da terra indígena. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1998.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 795, de 6 de fevereiro de 1928. Brasília: DF, 1928.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Referencial curricular para as escolas indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMPOS, André. **Índio na cidade**. Colaboração de Carolina Motoki. São Paulo: Repórter Brasil, 2006. Disponível em: <<http://www.reporterbrasil.com.br/exibe.php?id=520>>. Acesso em: 26 nov. 2009. 17h05.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Índios estão perdendo língua materna, diz CNBB em campanha**. 13 fev. 2002. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u29171.shtml>>. Acesso em: 28 nov. 2009. 15h43.

FUNASA. **Mais de 2 mil índios participam da campanha da Funasa contra a dengue**. 2007. Disponível em: <<http://www.funasa.gov.br/Web%20Funasa/not/not2007/not524.htm>>. Acesso em: 20 nov. 2009. 17h55.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria Estadual de Educação. **Plano estadual de educação de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: SED, 2004.

\_\_\_\_\_. **Relatório do curso de formação continuada em estrutura da escola indígena Terena**. Campo Grande: SED, 2002. (mimeo).

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação. Resolução nº 1.387, de 27 de agosto de 1999. Cria o Comitê de Educação Escolar Indígena. Campo Grande, MS: SED, 1999.

OIT-Organização Internacional do Trabalho. **Convenção 169**: resolução sobre a ação da OIT concernente aos povos indígenas e tribais. Brasília: OIT, 2003.

OSVALDO JÚNIOR. **Índios fogem da miséria em aldeia e montam favela**. Campo Grande: Midiamax News, 2008. Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt/noticias?id=62583>>. Acesso em: 23 nov. 2009. 17h53.

## BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

- AZANHA, G. **As terras indígenas Terena no Mato Grosso do Sul**. Revista de Estudos e Pesquisas, Brasília, Funai, vol. 2, n. 1, p. 61-111, jul. 2005.
- CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- CUNHA, Manuela Carneiro da. **História dos Índios do Brasil**. São Paulo: Cia das Letras; Secretaria Municipal de Cultura, FAPESP, 1992.
- GRUPIONI, Luis Donizeti Benzi. Livros didáticos e fontes de informação sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopez da Silva; GRUPIONI Luiz Donizeti Benzi. (Org.). **A questão indígena na sala de aula**. Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC, 1995, pP. 481-526.
- OBERG, Kalervo. 1949. **The Terena and the Cadweo of Southern Mato Grosso, Brasil**. Smithsonian Inst., Inst. Social Anthropology, 9 Washington. (Museu do Índio).
- SOUZA LIMA, Antonio Carlos. Um olhar sobre a presença das populações nativas na invenção do Brasil. IN: SILVA, Aracy Lopez da Silva; GRUPIONI Luiz Donisetti Benzi, (Org.). **A questão indígena na sala de aula**. Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC, 1995, pp. 407-419.

## **ANEXOS**

## ANEXO A - Relação de alunos no ensino médio – 1999.



**PREFEITURA MUNICIPAL DE AQUIDAUANA**  
**SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTE**

**RELAÇÃO DE ALUNOS PARA O ENSINO MÉDIO – 1999**  
**LOCAL DE FUNCIONAMENTO: ESCOLA MUNICIPAL LIMÃO VERDE**  
**ALDEIA LIMÃO VERDE - AQUIDAUANA**

Folha 01 de 02.

Ordem	Nome Completo	Nascimento
01	AMAURI SOUZA CORRÊA DIAS	02/09/84
02	ARLENE DE OLIVEIRA SOUZA	05/12/62
03	ADAIR MARTINS	27/11/66
04	AMILDO MALHEIRO VAZ	08/09/79
05	CARLOS RODRIGO SANTANA	04/08/84
06	CLEIDE MARA ARGUELHO DA SILVA	26/04/79
07	DANIEL TIBÉRIO CARLOS	15/03/79
08	EDELENE DA SILVA	21/12/79
09	ENILDA DIAS	07/07/66
10	ELIANA VICENTE DIAS	24/11/75
11	ERICA CRISTINA PEREIRA	15/09/79
12	EDERVILZE DIAS CORDEIRO	16/10/73
13	FRANCISCO GONÇALVES CAETANO	29/08/79
14	GENILSON GABRIEL BENITES	03/12/80
15	GRACIELA VAZ CARDOSO	22/08/83
16	JOELSON DIAS BARROS	03/02/73
17	JOANIVALDO DIAS	26/02/79
18	ISAÍAS DIAS PEREIRA	16/03/75
19	LUCIANA CORRÊA DIAS	26/08/77
20	LEONIRIA DIAS	11/09/79
21	LUCILENA SOUZA CORRÊA DIAS	26/07/82
22	LÚCIO LEMES DA SILVA	15/02/75
23	MEDIANA CAETANO ESTEVÃO	28/12/75
24	NILTON OLIVEIRA SANTANA	07/04/73
25	NILZA LEITE TORRES	21/06/74



Rua Felipe Orro s/n° - Bairro Exposição – CAIC Pavilhão I  
 Fone/Fax: (067) 241-4025 e-mail: [sece@auanet.com.br](mailto:sece@auanet.com.br)  
 79.200-000 Aquidauana - Mato Grosso do Sul



**PREFEITURA MUNICIPAL DE AQUIDAUANA**  
**SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTE**

26	NILSON CHIMENE	21/03/78
27	ORESTE MALHEIRO VAS	12/03/74
28	ROSANGELA VICENTE DA SILVA	26/01/80
29	ROSEMEIRE VICENTE DA SILVA	23/01/75
30	ROSILENE CAITANO ESTEVÃO	15/09/80
31	SANDRO MENDES DE MORAES	12/07/78
32	TATIANA DIAS	19/02/78
33	TÚLIO DIAS	05/05/75
34	VALDIRENE SOUZA CARDOSO	26/02/72
35	VANIL MENDES	24/11/75
36	WELINTON PEREIRA	07/09/82
37	FÁTIMA ISMAEL LIPÚ	13/05/76
38	ROSENIR BARROS MASSE	03/11/74

ESCOLA MUNICIPAL "LIMÃO VERDE"  
 Folha 02 de 02.



ANEXO B – Salas de Extensão do Ensino Médio – Limão Verde e Taunay – 28/06/99.

1º E		1º E	
Cidade de		Cidade de	
28/06/99		28/06/99	
1º Médio L. Verde		1º Médio 10. Taunay	
fev	Mat (Jefferson) 03	Química (Cidnaldo) 0	
	Mat (Jefferson) 03	Química (Cidnaldo) 0	
	Fis. (Jefferson) 03	Biol. (Cidnaldo) 1	
	L. Port. (Burdess) 04	Biol. (Cidnaldo) 1	
	L. Port. (Burdess) 04	Biol. (Cidnaldo) 0	
fev	Hist (M <sup>te</sup> Regina) 02	L. P. (Burdess) 04	
	Hist (M <sup>te</sup> Regina) 02	L. P. (Burdess) 04	
	Biol <sup>5</sup> (Cidnaldo) 03	Fis. (Jefferson) 03	
	Geog (M <sup>te</sup> Regina) 02	Fis. (Jefferson) 03	
	Geog (M <sup>te</sup> Regina) 02	Mat. (Jefferson) 03	
fev	L. P. (Burdess) 04	Hist (Regina) 03	
	L. P. (Burdess) 04	Hist (Regina) 03	
	L. E. M. (Marcília) 02	Quim. (Cidnaldo) 03	
	L. E. M. (Marcília) 02	Geog. (Regina) 03	
	Ed. Art. (Burdess) 04	Geog. (Regina) 03	
fev	Quim. (Cidnaldo) 03	L. P. (Burdess) 04	
	Quim. (Cidnaldo) 03	L. P. (Burdess) 04	
	Fis. (Jefferson) 03	Lit. (Burdess) 02	
	Fis. (Jefferson) 03	Lit. (Burdess) 02	
	Mat. (Jefferson) 03	Ed. Art. (Burdess) 04	
fev	Lit. (Burdess) 02	L. E. M. (Marcília) 02	
	Lit. (Burdess) 02	L. E. M. (Marcília) 02	
	Biol. (Cidnaldo) 03	Física (Jefferson) 03	
	Biol. (Cidnaldo) 03	Mat. (Jefferson) 03	
	Quim. (Cidnaldo) 03	Mat. (Jefferson) 02	

## ANEXO C – Parecer nº 07/2001 – Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul.



GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL  
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO  
SUPERINTENDÊNCIA DE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO  
COORDENADORIA DE NORMATIZAÇÃO DAS  
POLÍTICAS EDUCACIONAIS

PROCESSO N.º 29/0048591

DATA 23/05/01 FL. 13

ASSINATURA: Fabiana



Da: CONPED/SUPED/SED

Ao: SECRETÁRIO DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

Parecer nº 07

Considerando a Proposta de Educação do Governo Popular de Mato Grosso do Sul – Escola Guaicuru;

Considerando a Política da Secretaria de Estado de Educação que tem como eixo a democratização do acesso;

Considerando o inciso I do art. 4º da Lei nº 9394/96 e o Parecer nº 443/99/CPLN/CEE/MS, aprovado em 08/10/99, somos de parecer favorável a Autorização de Funcionamento de uma extensão da Escola Estadual Coronel José Alves Ribeiro, município de Aquidauana, na Aldeia Limão Verde, a partir do ano letivo de 2001.

Campo Grande-MS, 22 de maio de 2001.

  
Ilza Mateus de Souza  
Coordenadora da CONPED/SUPED/SED

  
Romilda Paracampos de Almeida  
Superintendente de Políticas de Educação/SED

De Acordo

Em: 25/05/01

  
PEDRO CESAR KEMP GONÇALVES  
SECRETÁRIO DE ESTADO DE EDUCAÇÃO



ANEXO D – Matriz Curricular Ensino Médio por Alternância.

## QUADRO CURRICULAR- -EDUCAÇÃO INDÍGENA-

E.F. Sitorio Antônio da Andrade  
 Diretor  
 Rua: ...  
 Rec: Del. CEE nº 2804/99

**A PARTIR DO ANO 2.000**  
**EIXO METODOLÓGICO- LÍNGUA - CULTURA - TERRA -**  
**HORA- 60 MINUTOS**  
**40 SÁBADOS + 10 DIAS**  
**RECONHECIMENTO- DEL/CEE/Nº 2434/90**

DISCIPLINA	1ª ETAPA						2ª ETAPA			TOTAL
	T.T	T.E	T.C	T.T	T.E	T.C	T.T	T.E	T.C	
LÍNGUA PORTUGUESA	100	70	30	100	70	30	100	70	30	300
LITERATURA BRASILEIRA	60	20	40	60	20	40	60	30	30	180
LÍNGUA TERENA	90	60	30	90	60	30	80	50	30	260
MATEMÁTICA-ETNO- MATEMÁTICA	90	50	40	90	50	40	80	60	20	260
BIOLOGIA ETNO- BIOLOGIA	80	40	40	80	40	40	70	30	40	230
FÍSICA- ETNO- FÍSICA	80	50	30	80	50	30	70	40	30	230
QUÍMICA ETNO- QUÍMICA	80	40	40	80	40	40	70	30	40	230
HISTÓRIA	80	60	20	80	60	20	70	40	30	230
GEOGRAFIA	80	50	30	80	50	30	70	40	30	230
ART CULTURA	70	40	30	70	40	30	70	40	30	210
LÍNGUA ESTRANGEIRA	30	20	10	30	20	10	40	30	10	100
MODULO DE PRODUÇÃO	-	-	-	-	-	-	60	40	20	60
<b>TOTAL</b>	<b>840</b>	<b>500</b>	<b>340</b>	<b>840</b>	<b>500</b>	<b>340</b>	<b>840</b>	<b>500</b>	<b>340</b>	<b>2520</b>

\* T.T= TEMPO TOTAL  
 T.E= TEMPO ESCOLA  
 T.C= TEMPO COMUNIDADE

ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL  
 SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

**APROVADO**

Portaria n.º 006/00

Em 03/03/2000

Téc. [assinatura]

**Vilma B. de Andrade**

Inspetora Escolar

Res. " P " SED de 28/06/99

  
 José Roberto de Assis  
 Diretor  
 RESOLUÇÃO "P" SED DE 18/12/98

ANEXO E – Parecer n° 11/ 2001 - Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul.



GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL  
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO  
SUPERINTENDÊNCIA DE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO  
COORDENADORIA DE NORMATIZAÇÃO DAS  
POLÍTICAS EDUCACIONAIS

241012 147/a  
07 08 01 09  
fabiana  
Escola  
Guaicuru  
Vivendo uma nova lição

Da: CONPED/SUPED/SED

Ao: SECRETÁRIO DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

Parecer n.º 11

Considerando a Proposta de Educação do Governo Popular de Mato Grosso do Sul – Escola Guaicuru;

Considerando a Política da Secretaria de Estado de Educação que tem como eixo a democratização do acesso;

Considerando o inciso I do art. 4º da Lei n.º 9394/96 e o Parecer n.º 443/99/CPLN/CEE/MS, aprovado em 08/10/99, somos de parecer favorável a Autorização de Funcionamento das extensões da Escola Estadual Sidrônio Antunes de Andrade, na Aldeia Córrego do Meio, no município de Sidrolândia-MS e nas Aldeias Buriti e Água Azul no município de Dois Irmãos do Buriti, a partir do ano letivo de 2001.

Campo Grande-MS, 19 de julho de 2001.

Luzia Silva Soares  
Coordenadora de Gestão e Normatização/SUPED/SED

Bartolina Ramalho Catanante  
Superintendente de Políticas de Educação/SED

De Acordo  
Em: 13/07/01

Antônio Carlos Biffi  
SECRETÁRIO DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

ENCAMINHAMENTO

PARA: (COGEN)

18/08/2001

Gerson Carlos Russi  
Assessor SED/MS


## ANEXO F - Ata.

O processo de eleição p/ diretor é imposta pela elite da edu  
 O cacique Mauro, do Speque, disse que no momento  
 o principal é definir o local. O cacique Edvaldo  
 ta que a comunidade indígena é ampara por lei e  
 um lutar pela autonomia. A comunidade indígena tem  
 pessoal capacitado para administrar a nova escola. O  
 Eneidino defendeu que o local seja decidido com a cor  
 dade. A prof<sup>a</sup> Marilza falou da sua ansiedade de  
 comunidade indígena não possuir profissionais para as  
 disciplinas específicas. A prof<sup>a</sup> Miriam colocou que  
 MEC/Universidades (UCDB, UEMS, UFMS)/ Secretarias está  
 parceiros para solucionar os problemas da falta de profiss  
 p/ as disciplinas específicas. O estado do MS será pioneir  
 na criação da categoria professor indígena. A prof<sup>a</sup>  
 ra colocou que as prof<sup>as</sup> Dynaide e Nilce são as duas  
 fessoras (únicas) que respondem aos critérios para ser diretor da r  
 escola. A prof<sup>a</sup> Felma lembou que tem o prof<sup>o</sup> Ramão que tam  
 é índio do quadro efetivo. A prof<sup>a</sup> Lindomar questiona o am  
 legal do diretor ser efetivo. A prof<sup>a</sup> Miriam responde que há  
 pare legal sim, nesse critério. O prof<sup>o</sup> Estevão propõe que o  
 Ensino Médio funcione no Bananal. O prof<sup>o</sup> Paulo Baltazar prop  
 que seja na Lagoinha. O cacique Filis sugere que seja  
 Lagoinha. O Eneidino sugere que seja no Bananal. O Sr.  
 is propõe que seja no Bananal. A Lindomar sugere Lagoinha  
 cacique Rosalino propõe que seja na Lagoinha. A prof<sup>a</sup> Goret  
 se que o endereço seja no Bananal, porque a criação da  
 escola é "sem teto", deve-se pensar no nome da escola. O Sr  
 Ezalino prefere Bananal. A prof<sup>a</sup> Miriam, em função do emp  
 sugere que a comunidade crie um critério para a votação. O  
 que as lideranças da Lagoinha abre mão para o Bananal,  
 escola-mãe será no Bananal. Os nomes das novas escolas serão  
 na Aldeia Limão Verde: Escola Estadual Indígena do Ensino  
 Médio Pascoal Leite Dias, foi o primeiro professor

4

indígena da escola e também seu fundador. No Bananal a escola será denominada: Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Professor Domingos Veríssimo Marcos - Míki. O sr. Edivaldo, Presidente da APM, retira temporariamente a proposta de que a Logoinha seja a sede da nova escola durante o ano de 2005, para que todas as comunidades indígenas da região se posicionem, pois havia no momento da votação três presenças e quatro ausências. O sr. Edivaldo não é cacique, como foi registrado, e sim presidente da APM. A sugestão da profª Gorete se deu em função do impasse criado entre as lideranças indígenas. Sendo só para o momento eu, Rosana Guevara encerro a presente ata que será por mim assinada e pelos demais presentes Rosana Guevara, Delus m<sup>o</sup> de Comança, Dimpomarili Sebastião, Maria Gaulti de Souza Gama, Ana Fátima Ligeiro de Nascimento, Adalgisa Neves Miranda, Ferreira, Janete de Azeiteira, Roseli Pereira Dias, Penágnolo Dias Cardoso, Mauro F. de, Emilda Dias, Estelino de Silva, Gules Murayles dos Cordeiros, Marilza Gabriel, Jader de Aguiar, Israel Pereira, Jaime Rosnel Agui Antunes da Silva, Florença da Silva, Domingos Maccera, João Sabino da Silva - um

ANEXO G – Credenciamento e autorização de funcionamento do Ensino Médio na escola estadual Indígena de Ensino Médio Pascoal Leite Dias – Aldeia Limão Verde – Município de Aquidauana.

	Processo n.º <u>29/066678/05</u> Data: <u>04/02/2006</u> Fls. <u>34</u> Rubrica: <u>(b)</u>
---	---

GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL  
GABINETE DO SECRETÁRIO

RESOLUÇÃO/SED nº 1.908, de 23 de dezembro de 2005.

*Dispõe sobre o Credenciamento e a Autorização de Funcionamento do Ensino Médio na Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Pascoal Leite Dias, com sede na Aldeia Limão Verde, no município de Aquidauana/MS, e dá outras providências.*

O SECRETÁRIO DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais, considerando a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Proposta de Educação do Governo Popular de Mato Grosso do Sul, a legislação vigente para o Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul e o disposto no processo nº 29/066678/2005,

RESOLVE:

Art. 1º Credenciar a Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Pascoal Leite Dias, com sede na Aldeia Limão Verde, no município de Aquidauana/MS, para oferecer a Educação Básica.

Art. 2º Autorizar o funcionamento do Ensino Médio na referida unidade escolar, pelo prazo de 4 (quatro) anos, a partir de 2005.

Art. 3º Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação

Campo Grande, 23 de dezembro de 2005.

*Helio de Lima*  
 HÉLIO DE LIMA  
 Secretário de Estado de Educação

PUBLICADO EM  
26/12/2005  
 D.O. 6634 Pág. 30

## ANEXO H – Lista pessoas entrevistadas

Amildo Malheiro Vaz – Aluno da sala extensão do ensino médio em Limão Verde (1999), professor da Escola Indígena de Ensino Médio Pascoal Leite Dias de 2004 a 2008 e atualmente policial militar. Entrevista sobre sua experiência como aluno e professor foi realizada na Aldeia Limão Verde em 03/05/2009.

Ademilson Souza – Aluno do ensino Médio em 2009 e Agente Indígena de Saneamento - FUNASA. Entrevista na Aldeia Limão Verde/MS em 07/05/2009.

Arcênio Francisco Dias – Professor de Língua Terena na Escola Pascoal Leite Dias. Entrevista realizada em Aquidauana em 06/03/2009.

Claudionor Gonçalves – Aluno do ensino médio em 2009 e professor municipal de séries iniciais na Aldeia Córrego Seco. Cursista do *Magistério Povos do Pantanal*. Entrevista realizada na Aldeia Limão Verde em 07/05/2009.

Dalila Carlos Tibério \_ Aluna do ensino médio em 2009 e professora municipal de séries iniciais em Limão Verde. Cursista do *Magistério Povos do Pantanal*. Entrevista realizada em Aquidauana em 06/03/2009

Evaldo Vicente Dias \_ Cacique no período do início de atendimento do ensino médio (1999). Entrevista realizada na aldeia Limão Verde em 25/03/2009.

Evarista Fátima Barros \_ Aluna do ensino Médio em 2009 e Agente da Saúde Indígena - FUNASA. Entrevista realizada na Aldeia Limão Verde em 07/05/2009.

Fátima Ismael Lipú - Aluna da sala extensão e atual Escola do ensino médio em Limão Verde e professora municipal das séries iniciais. Entrevista em 03/04/ 2009.

Gedy Brum Weis – Diretora da Escola Estadual de Ensino Médio Indígena Pascoal Leite Dias. Não índia. Entrevista na Aldeia Limão Verde/Aquidauana/MS em 24/03/2009.

Laucídio Jorge \_ Professor na Escola Estadual de Ensino Médio Indígena Lúcio Dias. Entrevista realizada no município de Sidrolândia em 18/06/2009

Matilde de Oliveira Ravaglia \_ Diretora do Centro Educacional Coronel José Alves Ribeiro. Não índia. Entrevista realizada em Aquidauana em 16/02/2009.

Miriam Moreira Alves – Professora da rede estadual de educação. Trabalhou cerca de quinze anos a educação escolar indígena sendo professora de magistério para índios, técnica em educação e gestora estadual. Não índia. Entrevista realizada em Campo Grande em 18/06/2009.

Nilzanir Torres Martins\_ Aluna do ensino médio em 2009 e cursista do *Magistério Povos do Pantanal*. Entrevista realizada em Aquidauana em 06/03/2009.

Roseli Pereira Dias – Secretária administrativa da Escola de Ensino Fundamental Lutuma Dias, em Limão Verde. Cursou todo o ensino médio na cidade de Aquidauana. Entrevista na Aldeia Limão Verde em 27/03/2009.

Suelise de Paula Borges de Lima Ferreira– Professora da rede estadual de educação. Trabalhou cerca de quinze anos a educação escolar indígena sendo professora de magistério para índios, técnica em educação e gestora estadual. Não índia. Entrevista realizada em Campo Grande em 21/06/ 2009.

Taisa Dias – Aluna da sala extensão de ensino médio em Limão Verde. Entrevista realizada na Aldeia Limão Verde em 25/02/2009.

Anexo I – Mapa da Terra Indígena Limão Verde

