

SÔNIA REGINA SOARES MARQUES DELFINO

**PROFESSORES INDÍGENAS TERENA DAS ESCOLAS MARCOLINO LILI E
PAULINO MORAES FONSECA: SUAS VIVÊNCIAS NAS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS**



UCDB

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

Campo Grande- MS

2026

SÔNIA REGINA SOARES MARQUES DELFINO

**PROFESSORES INDÍGENAS TERENA DAS ESCOLAS MARCOLINO LILI E
PAULINO MORAES FONSECA: SUAS VIVÊNCIAS NAS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade
Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para
obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Orientadora: Prof.^a Dra. Adir Casaro Nascimento

Bolsista UCDB



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande- MS
2026

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Bibliotecária Mourâmise de Moura Viana - CRB-1 3360

D349p Delfino, Sônia Regina Soares Marques
Professores indígenas Terena das Escolas Marcolino
Lili e Paulino Moraes Fonseca: suas vivências nas
práticas pedagógicas/ Sônia Regina Soares Marques
Delfino sob orientação da Profa. Dra. Adir Casaro
do Nascimento.-- Campo Grande, MS : 2026.
90 p.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade
Católica Dom Bosco, Campo Grande-MS, 2026
Bibliografia: p. 86-89

1. Professor Terena. 2. Prática pedagógica. 3. Escola
indígena. 4. Ancestralidade I.Nascimento, Adir Casaro
do. II. Título.

CDD: 371.829089

**PROFESSORES INDÍGENAS TERENA DAS ESCOLAS MARCOLINO LILI E
PAULINO MORAES FONSECA: SUAS VIVÊNCIAS NAS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS**

SÔNIA REGINA SOARES MARQUES DELFINO

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Adir Casaro Nascimento (PPGE/UCDB) Orientadora e Presidente da Banca

Prof. Dr. Bruno Ferreira Kaingang (UFRGS) Examinador Externo

Prof. Dr. Heitor Queiroz de Medeiros (PPGE/UCDB) Examinador Interno

Campo Grande/MS, 09 de fevereiro de 2026.



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande – MS
2026

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho primeiramente a Deus por ser essencial em minha vida.

Às minhas filhas Sandriane, Sany e meu filho Antônio.

À minha família, ao meu povo indígena, aos colegas e professores indígenas e estudantes da Escola Municipal Indígena Marcolino LiLi e Paulino Moraes Fonseca e lideranças da Aldeia Lagoinha e Morrinho.

AGRADECIMENTO

Com sentimentos de gratidão a NÂNDEJARA (Deus) em primeiro lugar pela minha trajetória e vivência até aqui.

À minha mãe Elizabeth Adelina Marques e o meu avô Zacarias Marques.

À minha professora doutora Adir Casaro Nascimento na minha orientação para a construção da minha dissertação.

As professoras doutoras Regina, Celeida, Nádia, Cristina, Ruth e Flavinês.

Ao professor doutor Jose Licinio Backes coordenador do curso e ao professor doutor Heitor Queiroz de Medeiros.

À UCDB pela Bolsa de estudos tão importante para a realização desse sonho da Pós-Graduação em nível de mestrado.

Ao Isac meu companheiro, esposo que tem sido uma benção na minha vida.

As professoras mestres Elineia Luiz Paes Jordão (in memória) Rubens Garajo e Dalila Luiz que me incentivaram para ingressar no mestrado.

Ao meu amigo Alcery Marques (in memoriam)

A minha amiga, professora Cristiane Vertelino Marques.

Agradecimentos aos meus colegas de mestrado Evelin, Clotilde, Mikal, Osana e o Jhony o menino intelectual, colegas do doutorado que conheci Eliane, Edimilson, Kátia que muitas vezes dividimos as viagens de Aquidauana a Campo Grande, meu grande amigo Genivaldo que foi um grande incentivador para discutir os textos mais complexos.

Ao Cacique Leveson Vicente e ao professor Delio Delfino pelas palavras de incentivo e motivação.

A minha querida amiga professora Elisangela Castedo Maria que se hospedou na minha casa para realizar sua pesquisa de doutorado na qual tive a satisfação de participar e que me propôs o desafio de ingressar no mestrado da UCDB.

Aos meus irmãos Edson, Eliazar, Valdelirio e Nilton que por meio das redes social mesmo distante enviavam mensagem de ânimo, ao meu irmão Evaldo que com tanto esforço localizou meu RANI (Registro Administrativo de Nascimento de Indígena) para que eu pudesse organizar meus documentos.

RESUMO

Esta pesquisa está vinculada à Linha III Diversidade Cultural e Educação Indígena, do Programa de Pós-Graduação em Educação-Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco - UCDB. O objetivo é promover uma reflexão sobre ser professor indígena no contexto atual considerando a importância na educação escolar indígena sendo profissional da base, ou seja, ensino fundamental anos iniciais e anos finais considerando momento oportuno para registrar as percepções dos professores pontuando a relevância no papel imprescindível na sua comunidade, seus planejamentos diferenciados voltados para o estudante Terena. Trata-se de pesquisa qualitativa e escuta sensível registrando o cotidiano ouvindo-os e acompanhando-os nas escolas: Escola Indígena Marcolino Lili e Escola Indígena Paulino Moraes Fonseca. Para a escuta sensível dos professores iniciamos conversas informais nas rotinas das escolas, durante o tempo reservado para a hora-atividade, pois, enquanto coordenadora pedagógica nas referidas escolas acompanhei todo o processo de ensino organizado pelo professor ou professora. Diariamente reservava quinze a trinta minutos para fazermos um resumo daquele dia de trabalho, compartilhando o assunto do plano de aula diferenciado, como foi em sala, quais pontos positivos ou negativos, o que gostaria de alterar se for o caso. Todo este momento foi importantíssimo para estes professores, onde ouvi e auxiliei com sugestões, sem imposições, promovendo também o bem-estar de cada um deles. Partindo desses momentos que minha pesquisa foi realizada, com estes professores. Nestes encontros e vivências no cotidiano, suas histórias de vida, sua ancestralidade, anseios e esperanças no que se refere à educação indígena e educação escolar indígena estiveram presentes. Cada um deles tinha e têm uma experiência a relatar, comentar, como foi sua escolarização, os momentos de inserção na escola, e as suas práticas pedagógicas. Todas essas observações relevantes de como é ser professor indígena terena e a luta para promover aprendizagem como retorno e contribuição para comunidade foram registrados nesta pesquisa. Certamente que as vivências do ser indígena na escola fez toda diferença no que se refere à educação escolar indígena. O resultado significativo foi a desconstrução de cada professor ou professora ao se perceber colonizado pelo sistema educacional e a partir dessa percepção utilizou sua experiência de vida para promover a educação escolar indígena na prática na sala de aula.

Palavras-chaves: professor Terena; prática pedagógica; escola indígena; ancestralidade.

ABSTRACT

This research is linked to Line III, Cultural Diversity and Indigenous Education, of the Postgraduate Program in Education - Master's and Doctorate at the Dom Bosco Catholic University - UCDB. The objective is to promote reflection on being an Indigenous teacher in the current context, considering the importance of Indigenous school education as a professional at the base level, that is, in the initial and final years of elementary school. This is an opportune moment to record the teachers' perceptions, highlighting the relevance of their essential role in their community and their differentiated lesson plans geared towards Terena students. This is qualitative research and sensitive listening, recording their daily lives by listening to and accompanying them in the schools: Marcolino Lili Indigenous School and Paulino Moraes Fonseca Indigenous School. To sensitively listen to the teachers, we initiated informal conversations during the school routines, during the time reserved for activity hours, since, as a pedagogical coordinator in these schools, I followed the entire teaching process organized by the teacher. Every day I would set aside fifteen to thirty minutes to summarize the day's work, sharing the topic of the differentiated lesson plan, how it went in the classroom, what the positive or negative points were, and what I would like to change if necessary. This entire time was extremely important for these teachers, where I listened and helped with suggestions, without imposing anything, also promoting the well-being of each one of them. My research, conducted with these teachers, began with these moments. In these encounters and daily experiences, their life stories, their ancestry, aspirations, and hopes regarding Indigenous education and Indigenous school education were present. Each of them had and has an experience to recount and comment on, such as their schooling, their moments of insertion into the school, and their pedagogical practices. All these relevant observations of what it is like to be a Terena Indigenous teacher and the struggle to promote learning as a return and contribution to the community were recorded in this research. Certainly, the experiences of being Indigenous in school made all the difference in terms of Indigenous school education. The significant result was the deconstruction of each teacher's perception of being colonized by the educational system, and from this perception, they used their life experience to promote Indigenous school education in practice in the classroom.

Keywords: Terena teacher; pedagogical practice; indigenous school; ancestry.

KALIHÚXOPOVOTI

Enepora ombósiu, mopó'a kana'ínekokoti, diversidade cultural e educação indígena do Programa de Pós-Graduação em Educação Indígena, do Programa de Pós-Graduação em Educação- Mestrado e Doutorado otikoêku kopénoti ihíkaxda Universidade Católica Dom Bosco- UCDB. Enepone âha itóponea, itukoâti itúkinoá isóneu koêku kopénoti ihíkaxoti yara vitóvokune, itúkeovo koati nókone itukéovo ihíkaxoti ukeâti tûri yoko hunókoku ihíkavovoti víhaxone Fundamental, motovâtika purúnei taxea ûti yutóxea eneponehiko ivóko'oe ihíkaxotihiko itúkeovo koati ivávaiti itúkovoke ne ihíkaxotivípuxovokuke eneponehko âha itúkea moóva poe'á kó'iyea koêku íhikaxea têrenoe ihíkaxovoti hara itúko xêti ra ombósiu, kónokea kámokénoyeakono koane yutóxeokono, kóyeku ya káxe yoko xané'yeakono xokoyoke ra pi'âti ihíkaxovokutike, Marcolino Lili yoko Paulino Moraes Fonseca. Hó'e motovâti kameakono ne ihíkaxovotihiko hane turíxeovo xoko itúkoti xêti, kóykihiko ihíkaxovokutike. Koêku itúkea énepone nókone itúkea koêku indúkeovo coordenadora pedagógica xokoyoke ra pi'âti ihíkaxovokuti, njánea uhá koeti kíxoku ukóponea, kóyuseu ihíkaxoti. Ya káxe nzaxakoa kinze ya tirinta koêti minuto, motovâti vitúkopea ko~eku ituketi yaneko káxe, mboréxoá enepone exetínati vâha vitóponea kuteâti poe'á kixea ûti víhikaxea, kuteâti koêku sálake, kutíhiko. Itukóvo tokopóvoti yoko ákoti takapapu, koane vopósikoa vesá'ikea enepo okonoko vesá'ikea koati nóko'ea ûti vóvoheixea xokoyo ra ihíkaxotihiko, ngamokénoa yoko nzuvó'oxea mborexoâti isonêuti, itea ákotimaka iyndutú'aka, motovâti, úhepeyea, kóyeku póhutihiko ndurixoâne ra ombósiu énjea, xokóyoke ra ihíkaxotihiko, tokopókoko ûti, itukóhiko xêti kóyekuhiko, koêku oxunaikene, âha kó'iyea, itóponea koyúhoti íhikaxeovo kopénoti. Uhá koêti enepora vivóko'oe, koêku itúkeovo kopénoti ihíkaxoti têrenoe yóko'o lutuna motovâti itúkea exóneti koyukópinoati yara vípuxovoku yutóxokono xokoyoké Ra ombósiu enjea, koêku óvoheixea ihíkaxovokutike ne kopénoti koâti motokeâti, vitukôa xêti ne Educação Escolar Indígena koêti. Enepone pôreu, énomone ne itúkopeamaka xapa póhuti ihíkaxoti, íhikaxeokono xokoyo ra íhikauvoti, yoko enepo ivokó'okoa enepone éxone koêku ápeyea, motóva ómeokono sálake, yoko enepone íhikaxeokono íhikaxovoku kopénoti

Emo'útikiko-mihe'ókoti: ihíkaxoti têrenoe, kíxoku íhikaxea, íhikaxovoku kopénoti, oxúnaikene

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Coordenadora Sônia a esquerda e professora Silvia a direita	27
Figura 2: Escola Municipal Indígena Marcolino Lili	31
Figura 3: Escola Paulino Moraes Fonseca (extensão).....	37
Figura 4: Aula de culinária tradicional.....	42
Figura 5: Formação continuada.....	45
Figura 6: livro“Vemó’u: Xunako Úti.....	47
Figura 7: Palestra da Equipe Prev Fogo	49
Figura 8: Atividades voltadas para a cultura Terena à esquerda e à direita conversa sobre planejamento com o professor	51
Figura 9: Aula de arte e cultura Terena.....	68

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Equipe - docentes, direção e coordenação (EMI Marcolino Lili)	32
Quadro 2: Equipe - docentes, direção e coordenação (Extensão)	38
Quadro 3: Legislação dos Direitos da Educação Escolar Indígena (1988 – Atual)	54

SIGLAS

ASG - Agentes de serviços gerais;

BNCC - Base Nacional Comum Curricular;

FUNAI - Fundação Nacional do Índio;

IBAMA - Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis;

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica;

UNIGRAN - Universidade da Grande Dourados;

UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul;

UCDB - Universidade Católica Dom Bosco;

SEMED – Secretaria Municipal de Educação;

Sumário

1. INTRODUÇÃO	14
1.1. Quem Sou Eu?	14
1.2. Metodologia	23
CAPÍTULO 2 - CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	30
2.1 Caracterização do local da pesquisa	30
2.1.2. História da Aldeia Lagoinha e o acesso à Educação Escolar.....	33
2.1.3. A História da Aldeia Morrinho e Implementação da Escola Municipal Indígena Paulino Moraes Fonseca	37
2.1.4. Estrutura da Escola Municipal Indígena Marcolino Lili e Paulino Moraes Fonseca ..	38
CAPÍTULO 3 – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	43
3.1. A Formação Continuada de Acordo com o Projeto Político Pedagógico (2025)	43
3.2. A educação escolar indígena na aldeia Lagoinha	50
CAPÍTULO 4 – O COTIDIANO DA EDUCAÇÃO NA ALDEIA	54
4.1. Educação Escolar Indígena	54
4.2. A prática pedagógica nas Escolas Marcolino Lili e Paulino Moraes Fonseca	59
4.3. Coordenação Pedagógica nas duas Escolas Indígena Terena	63
4.4. Os impactos da pandemia	70
CAPÍTULO 5 – O QUE OS PROFESSORES PENSAM SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	73
5.1. Análise das entrevistas	73
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	84
7. REFERÊNCIAS	86

1. INTRODUÇÃO

1.1. Quem Sou Eu?

Esta pesquisa está vinculada à Linha III Diversidade Cultural e Educação Indígena, do Programa de Pós-Graduação em Educação-Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco - UCDB.

Primeiramente, vou fazer a minha apresentação enquanto indígena e enquanto professora coordenadora no local da pesquisa.

Sou indígena kaiowá falante da língua guarani, filha da indígena Elizabeth Adelina Marques da etnia kaiowá, sou neta de Zacarias Marques que foi um grande cacique da aldeia Teykue município de Caarapó, em Mato Grosso do Sul. Cada aldeia ou comunidade, comunidades indígenas tem os seus representantes chamados de caciques ou capitães que de certa forma é uma autoridade que tem o poder e autonomia para decidir os trabalhos e projetos que venham atender as demandas das comunidades.

Diante disso, as autoridades indígenas assim como meu avô tem a prerrogativa de planejar e desenvolver trabalhos que atenda os anseios da comunidade indígena.

Esse poder de representar, assumido pelas autoridades indígenas, é o que legitima a identidade de cada grupo, determinando, através das falas repetitivas, a posição desses indivíduos, (...) através do poder opressor do discurso, que cada integrante da comunidade irá vivenciar de acordo com os diferentes posicionamentos. Os efeitos dessa diferença geram uma luta entre os interesses da aldeia e da sociedade envolvente. Os interesses da aldeia vêm marcados por fortes laços internos, que constituem fronteiras bem definidas, que os separam do mundo exterior, mantendo costumes e práticas sociais diferentes no cotidiano em contextos particulares (Seizer da Silva, 2009, p. 42).

Minha mãe se casou aos catorze anos e marcado por muitas tragédias conjugais, neste relacionamento teve nove filhos destes sete vivos e dois faleceram por não resistir ao sarampo, sendo eu a sétima e única mulher entre os irmãos. Assim, minha mãe ficando com seus sete filhos para cuidar, teve que trabalhar na casa principal da aldeia onde era considerada a fortaleza na época, a casa do chefe de posto da Fundação Nacional do Índio - FUNAI.

Por ter um bom perfil e experiências em vários ramos de trabalhos como cozinheira, babá e o domínio da fala na língua portuguesa mesmo que trocassem de

chefe da FUNAI, sempre era chamada para ser empregada doméstica. O salário era pago em mantimentos não perecíveis, roupas usadas, frango caipira e alguns doces. Eu e meus irmãos menores esperávamos ansiosos os doces e quando tinha bolachas e biscoitos era o dia mais feliz de nossas vidas.

Nessa rotina fomos criados tendo o mínimo para sobreviver, éramos vistos como mitã aguassakue (crianças sem pai) porque ser filhos de mãe solteira na época não era considerado correto na cultura local. Minha mãe era considerada uma transgressora por morar sozinha sem esposo e meu avô a reprimia por isso, nada fácil viver um dia de cada vez.

O sonho dela era me ver estudar e ser “alguém na vida”, dizia para nós, “sem estudo não somos nada” devido a tanta segregação me ensinou a falar o português na esperança de ver a filha no meio dos não indígenas. Com tantas dificuldades conclui quarta série do ensino fundamental e era tudo que na época eu poderia conseguir na aldeia, não tinha outra opção a não ser ir trabalhar de doméstica na cidade e tentar estudar.

Fui morar na cidade com uma professora chamada Joveniana e seu esposo Silvio que me ajudaram a melhorar o meu português, me ensinaram como lavar louça entre outros afazeres domésticos importantes para ser uma excelente esposa e mãe.

Naquele momento tive, sim, esperança de falar bem o português e aprender todas as coisas que o não indígena considerava importante. Era o que minha mãe queria, para ela fazia sentido o termo “civilizado”. Estudei até a sétima série e tive que retornar à aldeia Teykue, pois, minha mãe tinha adoecido e precisava de minha ajuda, nesse retorno continuei a estudar, pegava o transporte da aldeia para a cidade todos os dias, concluindo a sétima série.

Naquele mesmo ano (1991), eu com apenas quatorze anos, me casei com um indígena enfermeiro da FUNAI da etnia Terena, trinta anos mais velho. O casamento foi acertado pelo meu avô. Naquele tempo ainda era considerado “normal” o avô ou pai escolher esposo para as mulheres. Após o casamento parei de estudar para ser dona de casa e logo nasceu minha pequena Sandriane quando eu já tinha quinze anos.

Depois de um ano, mudamos de Caarapó para Aquidauana. Nunca imaginei que pudesse ir para tão longe de minha mãe e meus irmãos. A partir dali começou minha trajetória na aldeia dos parentes Terena, aldeia Lagoinha, onde moro e trabalho até hoje. Para mim foi impactante, pois tudo era diferente, outra língua, outra cultura, e como disse meu parente, tive a necessidade “de construir estratégias de convivência para me

“adequar” ao grupo diferente que estava tendo contato, com o objetivo de ser aceito” (Benites, 2014, p. 16). Além disso, tive dificuldade de convivência à vida conjugal. Eu era tratada com agressões verbais, morais, físicas entre outras violências que durou vinte cinco anos. Nesse período nasceu meu filho Antônio e seis anos depois adotei minha filha Sany, ficando então com três filhos.

Dessa maneira, fui construindo a minha identidade/subjetividade, me adequando e adaptando, a uma vida na fronteira que Bhabha (1998, p. 29) explica como sendo uma: “ponta onde o “fazer-se presente” começa porque capta algo do espírito de distanciamento que acompanha a re-locação do lar e do mundo - o estranhamento [*unhomeliness*] – que é a condição das iniciações extraterritoriais e interculturais”.

Em meio às opressões ainda consegui concluir oitava série em mil novecentos e noventa e oito na aldeia Bananal. Com essa conclusão voltei a sonhar, foram três anos de luta para concluir o científico que hoje é o ensino médio.

Ainda nesse período minha mãezinha faleceu, sem dar tempo de me ver concluindo o ensino médio em dois mil e um, na Escola Evangélica Lourenço Buckman¹, que tinha como responsável a diretora Delair de Oliveira Vargas (indígena), localizada no distrito de Taunay - MS pertencente ao município de Aquidauana. Há uma comunidade na entrada do Distrito com várias famílias não indígenas e também indígenas. Nós chamamos esse lugar de centro comercial. As aldeias da Terra Indígena (TI) Taunay/Ipegue se localizam um pouco mais à frente do centro comercial. Dessa maneira, para chegar à minha aldeia, você obrigatoriamente passará pelo distrito (centro comercial) de Taunay e seguir em frente adentrando em cada aldeia, sendo que a última aldeia é o Ipegue. Por essa razão a nossa TI é chamada de Taunay/Ipegue. A escola funcionava em regime de internato e abrigava indígenas de várias etnias. Como havia muitas regras em relação a horários, afazeres e a cobrança do civismo, como cantar o hino todos os dias, lembra muito a escola militar

Eu morava a 3km da escola, na Aldeia Lagoinha, e fazia esse percurso todos os dias, no período do inverno ou verão, de bicicleta. Concluir o ensino médio foi um desafio, foi um risco à minha vida, pois contrariava as vontades do marido violento.

A professora Delair de Oliveira também era professora da classe especial que hoje equivale à educação infantil. A professora Delair me convidou para ser auxiliar

¹ Escola particular. Como atendia alunos não indígenas e indígenas o ensino era realizado exclusivamente em língua portuguesa. Os indígenas pagavam a mensalidade com alimentos não perecíveis.

dela nessa classe, onde ela alfabetizava os alunos com a cartilha Pindorama exclusiva da escola que foi confeccionada pela missionária e linguista Dora Jacklig².

A cartilha foi organizada em quatro partes. No primeiro semestre (1º e 2º bimestre) eram estudadas as sílabas simples e palavras simples, já no segundo semestre (3º e 4º bimestre), eram estudadas sílabas mais complexas e textos mais elaborados. Atuei como professora auxiliar por cinco anos, e meus filhos também podiam estudar lá. Mesmo hoje tendo a consciência de que recebi uma educação colonizadora, aprendi muito com a professora Delair de Oliveira, foi essa educação que me proporcionou chegar até aqui e com um olhar mais crítico me permitiu hoje poder sonhar em ajudar a construir a educação escolar indígena em nossas aldeias.

Procurei outras possibilidades trabalhando de agente de serviços gerais (ASG) na escola onde hoje sou coordenadora pedagógica. Com o meu salário pagava curso de pedagogia à distância e só tinha internet na escola municipal Marcolino Lili. Salvava meu trabalho no aparelho de MP3 da minha filha e com autorização do diretor Paulo Baltazar enviava os trabalhos para UNIGRAN (Universidade da Grande Dourados).

Em dois mil e doze, conclui o curso de pedagogia e no ano seguinte entrei na rede municipal como professora contratada e com muita vontade de crescer profissionalmente me dedicando ao máximo desenvolvendo com as crianças a aprendizagem. Participei de vários cursos de alfabetização e sempre construía meus planejamentos na perspectiva de manutenção da língua Terena, mesmo sem apoio da secretaria de educação e também porque antes a secretaria não fazia um acompanhamento mais próximo das escolas indígenas como hoje. Eu acredito que havia um certo receio da administração em relação à imposição de ideias em terras indígenas. Isso porque, quando havia alguma reivindicação da liderança para com a prefeitura, aproveitava-se a oportunidade para prender os funcionários da secretaria na aldeia com intuito de conseguir diálogo com o prefeito. Assim eu aproveitava para colocar em prática o que eu acreditava com ajuda da professora Nilza (Terena) sempre me apoiou com a tradução de textos curtos e palavras em Terena.

Em dois mil e quinze fiz uma pós-graduação na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) junto com minha amiga professora terena Cristiane Vertelino Marques.

² O assessoramento do SII, foi considerado como um bilinguismo de transição que teve como objetivo favorecer o uso da língua portuguesa em detrimento da língua indígena (D'Angelis, 2008)

Ao concluir a pós-graduação decidi transgredir e dar um fim a essa fase da minha vida marcada pela violência doméstica. Tive o apoio de meus filhos Sandriane, Antônio e Sany que foram meus aliados na minha decisão de separação com o propósito de crescer profissionalmente na aldeia que me acolheu e passei a gostar de estar entre os parentes Terena.

No ano de 2017 casei com Isac, meu companheiro, esposo que tem sido uma benção na minha vida, que me incentiva sempre e que tem me proporcionado a liberdade para estudar, trabalhar e contribuir com a comunidade que me abraçou.

Seguindo em frente, tive o reconhecimento do meu amigo Alcery Marques (in memoriam) que fazendo parte da liderança local acreditou no meu trabalho e me convidou para ocupar a vaga de coordenadora pedagógica, ao lado da diretora Cristiane, em dois mil e dezenove. Aceitei o desafio com total apoio dos meus filhos, Sandriane já havia concluído o curso de biologia na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) Campus de Aquidauana e Antonio, o curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas no Centro Universitário Claretiano, em Campo Grande e Sany concluído o ensino médio.

Já faz sete anos que ocupo o cargo de coordenadora pedagógica municipal e nesse período de dois mil e vinte três a dois mil e vinte quatro também no noturno fui coordenadora pedagógica no curso normal médio estadual da primeira turma agradecendo a confiança do cacique Leveson Vicente e sua liderança que me indicaram para assumir essa função. Vale lembrar que a autoridade do cacique nas comunidades indígenas não se limita a uma função administrativa, mas representa a autonomia e a organização social própria de cada povo, sendo o elo entre o território e as decisões que impactam a vida coletiva (Cunha, 2009), é baseada nessa autoridade que os caciques indicam os professores, coordenadores e diretores que irão atuar nas escolas³.

Ser uma indígena Kaoiwá no meio dos Terena e da sociedade envolvente me torna um ser híbrido culturalmente dizendo. Entendo que tive que ressignificar meus costumes e minhas práticas, pois os elementos novos da cultura ocidental e cultura Terena se encontraram com os elementos da minha cultura e foram “reagrupados ao redor de uma nova gama de premissas e temas” como explica Hall (2003, p. 133).

³ Não há nenhum tipo de concurso ou seleção para os professores contratados. A contratação é feita pela indicação do cacique. O concurso só acontece a cada quatro anos.

Mudanças em uma problemática transformam significativamente a natureza das questões propostas, as formas como são propostas e maneira como podem ser adequadamente respondidas. Tais mudanças de perspectivas refletem não só os resultados do próprio trabalho intelectual, mas também a maneira como os desenvolvimentos e suas verdadeiras transformações históricas são apropriados no pensamento e fornecem ao pensamento, não sua garantia de correção, mas suas origens fundamentais, suas condições de existência (Hall, 2003, p. 133).

Assim compreendo que os elementos das culturas estão misturados em mim gerando novas estruturas e práticas que continuo ressignificando para viver e estar na minha comunidade de forma híbrida. Enquanto indígenas, nós somos um povo que continuamos lutando para:

[...] para manter viva [nossa] cultura, embora com influências de costumes não indígenas presentes nas comunidades e no entorno e estão sempre fazendo os rituais da dança tradicional Terena, como a dança do bate-pau, apresentada por homens ou crianças do sexo masculino, e também mantendo o jeito de ser Terena no seu cotidiano, como a valorização da oralidade e a continuidade dos ensinamentos da prática cultural indígena (Farias e Medeiros, 2017, p. 59-60).

Durante um ano e meio de experiência na escola estadual, meus três mestres Elineia Luiz Paes Jordão (in memória) Rubens Garajo e Dalila Luiz me incentivaram para ingressar no mestrado. Infelizmente passei pela experiência da perda de uma colega de trabalho e amiga. Elineia partiu repentinamente deixando um vazio.

Na minha trajetória conheci muitas pessoas pesquisadoras que foram para mim uma ponte para iniciar um projeto de pesquisa como Elisangela Castedo Maria e Aparecida Polini sou grata a essas professoras pelo incentivo e orientações para ingressar no mestrado nesta instituição tão conceituada.

A professora Elisangela minha amiga se hospedou na minha casa e tive a satisfação de participar da sua pesquisa de doutorado. Ela me propôs o desafio de ingressar no Mestrado em Educação da UCDB. Naquele momento pensei impossível..., mas foi um novo desafio que resolvi enfrentar.

Lembro que sempre tive um sonho de ingressar no curso de mestrado, mas era um sonho distante. Depois que a professora Elisangela veio aqui na aldeia Lagoinha junto com seu orientador, o professor Heitor Queiroz de Medeiros, minha esperança e expectativa aumentaram, então resolvi realizar minha inscrição no Programa de Pós-

Graduação em Educação da UCDB, enviei meu pré-projeto, e para minha surpresa fui selecionada, foi uma emoção inesquecível.

A entrevista realizada pela professora Adir Casaro Nascimento e pelo professor Heitor Queiroz de Medeiros, via meet, foi o primeiro momento que mudaria toda história da indígena Kaiowá, eu Sônia, bolsista da UCDB inserida na linha III-Diversidade Cultural e Educação Indígena, começaria então uma nova trajetória... ah como foi bom iniciar as viagens da aldeia Lagoinha até Campo Grande.

Meu primeiro dia com a turma de mestrado e doutorado ouvindo os colegas veteranos pesquisadores, sentada perto da professora Adir, ouvir o colega Gustavo dizer diáspora, identidade, colonização, palavras novas para mim, e pensei o que estou fazendo aqui? Como vou conseguir acompanhar estes colegas tão cultos? A dificuldade de dominar a língua portuguesa sempre foi meu maior obstáculo de comunicação. Tudo isso tem sido um desafio.

Após o ingresso no curso de mestrado e o convívio com os colegas indígenas e não indígenas me fez refletir sobre a interculturalidade dentro da sala de aula, sempre respeitando as diferenças. Diante da perspectiva da interculturalidade, Candau afirma que:

A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do 'outro', para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual a diferença seja dialeticamente incluída (Candau, 2008, p. 23).

A interculturalidade está presente na sociedade fazendo com que haja uma relação de aproximação e convívio e permite que haja uma aprendizagem e troca de conhecimentos de um para com outro, ou seja, de estudantes indígenas com os estudantes não indígenas. Nesse sentido sobre a interculturalidade, Walsh afirma que:

[...] o conceito de interculturalidade é central à (re)construção de um pensamento crítico-outro - um pensamento crítico de/ desde outro modo-, precisamente por três razões principais: primeiro porque é vivido e pensado desde a experiência da colonialidade [...]; segundo, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêtricos ou da modernidade e, em terceiro, porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global (Walsh, 2005, p. 25).

Logo vieram os primeiros textos, a primeira leitura de autores que desconstruíam todo aquele peso que eu carregava e me sentia sozinha, mas conheci outros parentes que também se habilitavam para aprimorar um trabalho que possibilitava continuar nossa ancestralidade nessa cosmovisão que só nosso ITUKÓ'OVITI (significa Deus na língua Terena) sabe nos guiar. A partir dos estudos não me sentia mais sozinha nesse objetivo de acreditar que as práticas pedagógicas diferenciadas são possíveis.

Não foi fácil dialogar com os teóricos, processar o português traduzir para mim mesma, porém contava os dias para ouvir os professores da linha III no primeiro semestre os doutores Heitor, Licínio e Adir... mas compreendi que vivencio os entre lugares onde o “valor cultural é negociado” articulando “elementos antagônicos ou contraditórios [...]” (Bhabha, 2003, p. 51) e que posso questionar a colonialidade do saber sobre a minha cultura e saberes que foram silenciadas “pela imagem reflexiva que a modernidade [...] construiu de si mesma e que o discurso pós-moderno criticou do interior da modernidade como autoimagem do poder” (Mignolo, 2005, p. 34). Cada texto era um degrau para conclusão do curso de mestrado, sobretudo para a desconstrução e reconstrução de conceitos e vivências sob as lentes da descolonização, por essa razão agradeço aos doutores que com muita paciência conduziam as discussões.

Seguindo firme compartilhando textos com colegas de curso e dialogando com Hall, Meyer e Paraiso, Gauthier, Bhabha, Candau, Fanon, Wash entre outros teóricos que me esclareciam o porquê da necessidade de buscar conhecimentos, políticas de educação relacionando e agregando com os meus conhecimentos indígenas que foram ensinadas conforme a minha cultura e a minha ancestralidade. Ensinações estas que sempre foram repassadas pelos nossos anciões ao longo dos anos e ainda ocorre na vivência indígena conforme a minha cultura ancestral.

Nesse momento menciono e agradeço aos meus colegas de mestrado Evelin, Clotilde, Mikal, Osana e o Jhony o menino intelectual, colegas do doutorado que conheci Eliane, Edemilson, Kátia que muitas vezes dividimos as viagens de Aquidauana a Campo Grande, meu amigo Genivaldo parente Terena que foi um incentivador para discutir os textos mais complexos apesar da distância conseguíamos chegar numa conclusão o que os textos traziam para nossa realidade com indígena.

Também tive oportunidade de ter aulas com professores doutores de outras linhas I e II, Regina, Celeida, Nádia, Cristina, Ruth e Flavinês, gratidão pelos estudos e

conhecimento proporcionados naquele semestre que contribuíram para que eu, como indígena, dialogasse com outros colegas indígenas e não indígenas.

Ingressar num curso de mestrado era tudo o que eu sempre quis; trazer uma visão de mundo indígena para a academia e a oportunidade de poder expressar as minhas vivências e experiência indígenas, “subvertendo a razão do momento hegemônico e recolocando lugares híbridos, alternativos, de negociação cultural” (Bhabha, 2003, p. 248), contribuindo com os meus colegas e com o programa responsável pelo curso de mestrado e doutorado na área de estudos culturais.

Diante do enfoque da diversidade cultural, foi necessário entender um pouco sobre os Estudos Culturais, sendo um dos temas que foram debatidos e refletidos nas aulas que frequentei ao longo do curso de mestrado. Assim, os Estudos Culturais possibilitaram enfatizar as epistemologias indígenas, as ciências indígenas e a desconstrução de possíveis pensamentos colonizadores.

A partir dos Estudos Culturais na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) fui percebendo que já realizávamos as práticas pedagógicas diferenciadas na perspectiva de uma educação escolar indígena de forma isolada. Ainda assim alguns professores continuavam com metodologias eurocêntricas e colonizadoras, sem a consciência de que suas práticas pedagógicas com a utilização massiva de livros didáticos, giz, lousa e planejamento estabelecido pela Secretaria de Educação de Aquidauana, que não contemplam a realidade da nossa cultura e atitudes repetitivas cansativas não dá espaço para que a aprendizagem seja fora da sala de aula com passeios e pesquisas na comunidade.

Durante as aulas do curso de mestrado de acordo com os textos lidos também consegui entender o porquê das atitudes de alguns professores utilizarem apenas estes materiais citados acima durante suas aulas. Foram disponibilizados pelo sistema secretaria de educação e até aquele momento os materiais pedagógicos utilizados pelo professor ou professora fazia parte de atitudes de muito tempo. Aproveitando sempre as brechas e buscando dialogar com colegas que foi possível afetá-los com a ideia de que as vivências pode promover educação escolar indígena.

Os textos da Constituição de 1988 nos asseguram o direito de utilizar a nossa língua indígena, culturas e tradições, reconhecendo nossos processos próprios de aprendizagem na educação escolar na tentativa de contribuir no processo de formação étnica e cultural (Brasil, 1988). As pessoas sempre me diziam que a educação escolar indígena existia só no papel. Ao reler com mais cuidado os textos da Constituição, me

dei conta que a educação escolar indígena estava parada. Então pensei que enquanto coordenadora da minha escola, tinha a responsabilidade de tirar a educação escolar indígena do papel e colocar em prática. E sempre conversando com a equipe docente sobre os direitos é que fortaleceu nossa vontade de construir de forma mais autônoma nossos planejamentos diferenciados.

Essa pesquisa é relevante no sentido de apresentar a possibilidade de que a educação escolar indígena é possível na prática e sair da teoria fazendo valer de fato os direitos que nos é assegurado e não continuar no conformismo.

Avançamos e podemos potencializar buscando conhecimentos e agregando os nossos conhecimentos ancestrais que por muito tempo foram silenciados. Considero a importância do sentimento de pertencimento e a tomada de consciência dos direitos indígenas como fatores essenciais para o início da desconstrução do colonialismo e promoção educação escolar indígena na escola da minha comunidade.

Essa percepção me trouxe o desafio de contaminar meus colegas a mudar e promover educação escolar indígena. Assim, a pergunta norteadora que levou ao desenvolvimento dessa pesquisa foi: É possível promover a reflexão sobre ser professor indígena no ensino fundamental dos anos iniciais aos anos finais, nas escolas onde estou como coordenadora? A inserção no curso de mestrado potencializou essa iniciativa.

Dessa maneira, foi delimitado o seguinte objetivo geral: promover uma reflexão sobre ser professor/professora indígena no contexto atual considerando a importância na educação escolar indígena sendo profissional da base, ou seja, ensino fundamental anos iniciais e anos finais considerando momento oportuno para registrar as percepções dos professores das duas instituições pontuando a relevância no papel imprescindível na sua comunidade, seus planejamentos diferenciados voltados para o estudante Terena.

Para alcançar o objetivo geral delimitamos os seguintes objetivos específicos:

- 1 - Conhecer as vivências dos professores/professoras indígenas na Escola Indígena Marcolino Lili e Escola Indígena Paulino Moraes Fonseca;
- 2 - Descrever as práticas pedagógicas dos professores/professoras na Escola Indígena Marcolino Lili e Escola Indígena Paulino Moraes Fonseca.

Para tanto, foi preciso definir os procedimentos metodológicos que ajudariam na concretização dos objetivos, como veremos a seguir.

1.2. Metodologia

A pesquisa foi desenvolvida com a etnia Terena, nas escolas Escola Municipal Indígena Marcolino Lili (aldeia Lagoinha) e Escola Municipal Paulino Moraes Fonseca (extensão), pertencentes à aldeia Lagoinha e aldeia Morrinho localizadas na Terra Indígena Taunay/Ipegue, no distrito de Taunay, pertencente ao município de Aquidauana, MS.

Teoricamente embasamos nossa pesquisa nos intelectuais indígenas e nos Estudos Culturais que emergiram como um campo de investigação interdisciplinar, desafiando as abordagens tradicionais que viam a cultura como um domínio restrito às artes e à erudição. Nascidos na Inglaterra, especialmente no Centro de Estudos Culturais Contemporâneos de Birmingham, no período pós-guerra, essa teoria passou a analisar a cultura como um conjunto de práticas e representações sociais, indissociável das relações de poder. A cultura, neste sentido, é vista como um campo de lutas e negociações de significados (Mattelart, 2004).

Stuart Hall, uma das figuras centrais da área, expandiu o foco da teoria para além das questões de classe social, incorporando a análise de identidades de raça, gênero e etnia. Para ele, as identidades não são fixas ou essenciais, mas sim construídas e constantemente transformadas em um processo contínuo de "se tornar" (Hall, 1997). As identidades são, portanto, um ponto de sutura entre o sujeito e as estruturas sociais, um processo de identificação que se torna cada vez mais problemático na modernidade tardia (Hall, 2016). A cultura assume um papel central nesse processo, pois é através dela que as identidades são representadas e negociadas.

No contexto dos Estudos Culturais, Homi Bhabha foi um autor que fez uma grande contribuição ao introduzir conceitos como hibridismo e o "terceiro espaço da enunciação" para descrever os novos espaços culturais que emergem das interações entre colonizados e colonizadores. O terceiro espaço é um lugar de negociação e tradução cultural, onde novas identidades podem ser forjadas a partir do encontro e do conflito (Bhabha, 1998). É nesse lugar que a cultura se torna uma prática de sobrevivência, um "entre-lugar" que interrompe e renova o passado.

Em síntese, os Estudos Culturais, enquanto teoria, se consolidou como um projeto crítico e político que se dedica a mapear como a cultura produz, distribui e consome significados. A teoria argumenta que todas as práticas sociais são influenciadas por relações de poder, e que a cultura não é um campo secundário, mas sim constitutivo das formações sociais (Mattelart, 2004).

Também escolhemos as Teorias Pós-críticas para direcionar a metodologia já que essa teoria não é neutra e possui rigor e permite outras possibilidades de entender os fenômenos confrontando o jeito tradicional de fazer ciência (Meyer e Paraíso, 2014). Essa teoria também possibilita o uso da subjetividade do pesquisador na produção de saberes sobre os fenômenos sociais como uma “[...] ferramenta a serviço da investigação, um exercício simultaneamente rigoroso e político permeado pelas relações de poder que pretende estudar” (Meyer e Paraíso, 2014, p. 13).

Outra ação possível por meio dessa teoria é a desconstrução de discursos hegemônicos para transformar a forma de pensar ao:

[...] descrever e problematizar processos por meio dos quais significados e saberes específicos são produzidos, no contexto de determinadas redes de poder, com certas consequências para determinados indivíduos e/ou grupos (Meyer; Paraíso, 2012, p. 53).

Essa ideia das autoras coincide com o nosso objetivo de observar e entender e fazer a reflexão sobre ser professor indígena no ensino fundamental dos anos iniciais aos anos finais.

Nossa pesquisa também tem uma perspectiva qualitativa porque possibilita a pesquisa dos fenômenos das relações sociais que ocorrem dentro do contexto dos professores indígenas. Assumir a pesquisa qualitativa nos Estudos Culturais implica em olhar para a escola como um campo de lutas por significação, onde identidades são produzidas e contestadas (Costa, 2000).

Dessa maneira, a ferramenta que escolhemos para produção de dados foram diálogos por meio de uma escuta sensível com os professores indígenas do ensino fundamental, observações e reuniões. De acordo com Barbier (2007), a escuta sensível é constituída como um fio condutor da investigação, que exige uma postura de abertura e empatia com o pesquisador buscando compreender o universo mítico e existencial do interlocutor. Na prática pedagógica com os professores Terena, meu comportamento pautou-se na aceitação e na ressonância afetiva, permitindo que os diálogos fluíssem para além das questões técnicas do ensino, alcançando as dimensões da identidade e da ancestralidade que compõem o ser professor indígena.

Como sou a coordenadora da escola, utilizei o grupo de WhatsApp já existente, para fazer os repasses da Secretaria, para desenvolver a minha pesquisa. O grupo de WhatsApp foi transformado em um espaço de conversa igualitária, onde os professores puderam compartilhar suas histórias livremente. O objetivo não foi usar minha

autoridade para conseguir informações, mas criar um ambiente de confiança que fugisse da burocracia escolar e permitisse a troca de experiências e sentimentos. Assim, o grupo funcionou como uma ferramenta de pesquisa planejada, onde convidei os dezesseis professores a falarem sobre como se sentem sendo docentes indígenas, gerando as reflexões que compõem a investigação qualitativa.

Para iniciar as conversas sobre a percepção de serem professores indígenas, enviei duas questões:

- Como você se vê enquanto professor ou professora Indígena?
- Como gostaria de desenvolver suas práticas pedagógicas considerando a escola indígena?

Recebi a resposta de dez professores. Esses encaminharam as respostas pelo grupo e também no particular. Aqueles que responderam por WhatsApp me deram a chance de continuar a conversa durante os intervalos das aulas e nos horários de planejamento, durante um passeio na comunidade, nos finais de semana, nas conversas quando nos encontrávamos fora da escola em torno da minha pesquisa. Assim, quem não respondeu as perguntas por WhatsApp, responderam oralmente no particular, ou seja, dos treze (16) professores que receberam as perguntas, seis (06) não responderam por escrito. Os seis justificaram que não deu tempo ou não sabiam responder por escrito, mas que apoiaria minha pesquisa de forma espontânea e por meio de oralidade nas conversas informais falaram comigo durante o intervalo ou nas reuniões. Trago a resposta da professora Silvia Miguel com experiência há quase vinte (20) anos filha da primeira professora Nilza Miguel, a resposta dos demais estão mais abaixo no capítulo 04.

“Me sinto honrada em ser uma professora indígena, pois são tantos desafios a serem conquistado futuramente, pois, inclusive a base que é a alfabetização, desafios que temos diariamente, mais um A, já nos enche de orgulho, pois a partir desse ponto, inicia sonhos a serem realizados. Para se valer na prática, devemos ter uma sala ou contato concreto específico, com materiais específicos para passar o que aprendemos com os anciãos da aldeia como a pintura, a dança que amo representar a Aldeia Lagoinha, os jogos tradicionais, que requer concentração. E os nossos saberes são imensuráveis. Hoje podemos realizar tudo isso.

Figura 1: Coordenadora Sônia a esquerda e professora Silvia a direita



Fonte: fotografia da pesquisadora (2025)

A fotografia é o registro de um momento de planejamento entre a coordenação pedagógica e a professora Silvia, realizado na sala da secretaria. O encontro ocorreu de forma descontraída e acolhedora. Foi um momento de diálogo, escuta e troca. Para mim essa imagem mostra a nossa proximidade e que o momento de planejamento é como um espaço de convivência, fortalecimento de vínculos e organização do trabalho pedagógico.

A professora Silvia além de ser professora é também cacique da dança feminina⁴ (Sipúterena) na comunidade desde sua adolescência.

A dança também é um espaço de saber e resistência da nossa identidade. Historicamente, essa dança era realizada para recepcionar os guerreiros que retornavam da guerra, servindo como um ritual de celebração e fortalecimento do grupo, que também foi observado por Nascimento e Medeiros (2021). Ao liderar essa tradição desde a juventude, a professora Silvia exerce uma pedagogia da ancestralidade, conectando o corpo e o movimento à memória coletiva do nosso povo. Entendo que essa prática escolar ressignifica esse ritual tradicional, transformando o ensino da dança em um ato político de manutenção da história e do território imaterial da Aldeia Lagoinha.

⁴ É a líder que organiza a dança das mulheres e que fica à frente na fila da dança.

Durante nossas conversas pude refletir o que Silveira (2007) explica sobre a entrevista, que a pessoa entrevistada possui a sua própria história e que essa história tem som, tem cheiro, tem imagens, têm alegrias, tristezas e dores e que ao escutar essas histórias precisamos tentar imaginar para depois transcrever e analisar e por isso a autora entende a entrevista como uma “arena de significados” (Silveira, 2017, p. 117).

Durante a pesquisa, conversando com os professores, a maioria se mostrou muito aberta para conversar e refletir junto comigo, demonstrando disposição para a escuta mútua defendida por Barbier (2007). É importante destacar que meu objetivo não foi ensinar algo novo ou fazer uma formação técnica, mas sim criar um momento de partilha onde o que cada professor vive fosse valorizado. Embora estivéssemos juntos todos os dias, o grupo de WhatsApp tornou-se, especialmente nos finais de semana, um espaço de compartilhamento das nossas conversas. A equipe considerou essa experiência significativa, pois para nós, a comunicação por meio de áudios era mais fácil do que a escrita.

Essas conversas, que considero informais, foram anotadas no diário de campo para minha reflexão diante do discurso e contexto dos professores.

O diário de campo é um tipo de anotações das observações, comentários e reflexões para uso individual do profissional e, ou pesquisador (Falkembac, 1987), é um diário onde registramos as nossas impressões para não esquecermos dos detalhes e usar depois nas análises dos fatos. É o registro da nossa interpretação das situações ocorridas no cotidiano pesquisado. “Pode ser utilizado para registros de atividades de pesquisas e/ou registro do processo de trabalho” (Lima; Miotto; Dal Prá, 2007, p. 99).

Ao registrar as falas/narrativas/práticas dos professores, procurei transformar o silenciamento em protagonismo, utilizando os Estudos Culturais e autores indígenas como base. Como aponta Seizer da Silva (2009), a educação indígena é um campo de tensão entre o que é imposto de fora e o desejo de uma escola que respeite a cultura local. Com esse registro, abrimos caminho para que o professor reflita sobre sua própria identidade e sobre os desafios de ensinar nos anos iniciais e finais. Este exercício não buscou apenas catalogar dados, mas fortalecer o professor indígena como sujeito político que constrói uma escola voltada para as necessidades de sua comunidade, transformando a sala de aula num lugar de valorização do modo de ser Terena.

Esta pesquisa está vinculada à Linha III Diversidade Cultural e Educação Indígena, do Programa de Pós-Graduação em Educação-Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco - UCDB.

A dissertação foi organizada em quatro capítulos que conduzem o leitor desde as bases teóricas até a realidade prática da educação indígena Terena. Iniciamos com a introdução; onde relato minha trajetória pessoal, profissional e pesquisadora envolvida, fortemente pela educação.

O segundo capítulo, estabelece os fundamentos teóricos sobre a construção da identidade e do hibridismo cultural, ancorados principalmente nas discussões de Stuart Hall e Homi Bhabha, buscando compreender como o sujeito contemporâneo se localiza em meio a fluxos globais e locais.

No terceiro capítulo, o foco recai sobre a história e a resistência do povo Terena, contextualizando a importância da escola enquanto espaço de manutenção da memória e dos direitos territoriais. Aqui, exploramos a transição de uma educação integracionista para uma proposta de educação escolar indígena diferenciada e específica.

O quarto capítulo detalha o percurso metodológico adotado na pesquisa, descrevendo o uso do aplicativo WhatsApp como ferramenta de diálogo com os professores durante o ano de 2024. Este capítulo justifica a escolha da pesquisa qualitativa e explica como os relatos foram coletados e organizados para a análise.

No quinto capítulo, intitulado O que os professores pensam sobre as práticas pedagógicas, apresentamos e analisamos os depoimentos dos professores da escola. Através das suas vozes, discutimos os desafios da prática docente na aldeia, o conflito com os currículos padronizados e as estratégias de resistência que transformam a sala de aula num território de afirmação cultural e política para a comunidade.

Finalmente, encerramos o trabalho com as considerações finais, onde refletimos sobre os avanços na aprendizagem e a importância da espiritualidade e da conexão com a natureza para a manutenção da escola como território Terena. Este fechamento reafirma que a educação diferenciada transcende as ferramentas de pesquisa ou as mudanças burocráticas, fundamentando-se na guarda dos direitos assegurados pela Constituição de 1988 e pela LDB, visando o fortalecimento da autonomia e a garantia de que as futuras gerações não sofram retrocessos em suas conquistas históricas.

CAPÍTULO 2 - CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Neste capítulo, apresento o cenário onde a pesquisa se desenvolve, detalhando a estrutura física, o histórico e o corpo docente das instituições participantes: a Escola Municipal Indígena Polo Marcolino Lili, localizada na Aldeia Lagoinha, e sua extensão, a Escola Paulino Moraes Fonseca, situada na Aldeia Morrinho. Ambas compõem a rede municipal de ensino de Aquidauana, Mato Grosso do Sul, e estão inseridas na Terra Indígena Taunay/Ipegue.

A discussão inicia-se pela análise da arquitetura escolar, que foge do modelo padrão urbano para adotar o formato de oca. Reflito sobre como essa escolha arquitetônica, embora simbolicamente ligada à cultura indígena.

Em seguida, percorro a história oral das comunidades, resgatando a fundação da Aldeia Lagoinha (Kali Lâvona) e da Aldeia Morrinho. Esse resgate é fundamental para compreender como o acesso à educação formal foi uma conquista articulada pelas lideranças locais e por professores pioneiros.

Por fim, abordo a organização administrativa e pedagógica das escolas, evidenciando como a gestão valoriza a coletividade e o bem-estar do grupo. Discuto também a importância da língua Terena no cotidiano escolar, enfrentando o desafio do desuso entre os jovens e ressaltando as práticas pedagógicas que buscam a revivificação linguística.

2.1 Caracterização do local da pesquisa

Abaixo apresento a imagem das escolas indígenas participantes da pesquisa. Escola Municipal Indígena Marcolino Lili (figura 1) e Escola Paulino Moraes Fonseca (extensão – figura 2).

Figura 2: Escola Municipal Indígena Marcolino Lili



Fonte: Fotografia da pesquisadora (2025)

Como podemos ver na imagem, a escola é configurada com um prédio central em forma de oca que abriga a cozinha, a secretaria e a sala dos professores e dois prédios laterais com duas salas de aula em cada lado. Essa configuração foi idealizada pelo governo responsável pela construção das escolas nas aldeias, como veremos mais abaixo. Na época, a ideia foi de a arquitetura respeitar simbolicamente a cultura indígena, fugindo do modelo de "caixote" das escolas urbanas. Como explicam Sá e Carvalho (2014), essa arquitetura faz parte de um histórico de políticas públicas em Mato Grosso do Sul que tentaram criar uma identidade visual para a educação escolar indígena. Mas, na prática, esse formato também traz desafios, pois é uma tentativa "branca" de traduzir o que é ser indígena em tijolo e cimento.

Quando olho para essa oca de cimento, lembro do que Bhabha (1998) chama de “terceiro espaço” ou um lugar de hibridismo: não é a oca tradicional e nem a escola urbana padrão, mas uma construção ambivalente. O desafio é que essa tradução cultural feita de fora para dentro, nem sempre atende às necessidades do dia a dia da sala de aula, podendo funcionar mais como um cenário de “indianidade” do que como um espaço funcional para a pedagogia Terena contemporânea.

Também apresento quadros constando a equipe de professores, coordenadores e direção responsáveis pelas Escolas Municipais Indígenas - Marcolino Lili (figura 1 e 2) e Paulino Moraes Fonseca (extensão). A maioria dos professores possuem nível

superior e três com normal médio. Três são concursados e os demais são contratados, todos com experiências de mais de dois anos⁵.

Quadro 1: Equipe - docentes, direção e coordenação (EMI Marcolino Lili)

Nome	Idade	Graduação	Disciplina	Turma	Tempo de magistério
Delio Delfino	65	Pedagogia	Diretor	-----	32 anos Concursado
Erik Moraes Barros	32	Cursando Letras	Auxiliar de direção	-----	12 anos contratado
Sônia Regina Soares Marques Delfino	48	Pedagogia- Pós graduação	Coordenadora Pedagógica	-----	13 anos contratada
Maria Cecília Se-Se Cabo	62	Licenciatura Intercultural Linguagens	Regente	Pré I, II	16 anos concursada
Adriana Miguel da Silva	55	Pedagogia	Regente	1º ano	25 anos concursada
Luciane Cece Inacio Maranhão Pio	32	Pedagogia	Regente	2º ano	2 anos contratada
Ceani Vertelino Marques	30	Educação Física/ Arte Cênica	Educação Física	2º ano ao 9º ano	5 anos contratada
Marla Felix		Pedagogia intercultural	Regente	Multianual 3º/4º	10 anos contratada
Cristiane Vertelino Marques	53	Normal Superior- Pós Graduação	Regente-	5º ano	25 anos concursada
Evanilza Massi da Silva Mamedio	35	Geografia	Português, Inglês, Matemática, Língua Terena	6ºano e 7º ano	10 anos contratada
Silvia Miguel da Silva	48	Magistério	Professora de Apoio	1º ano	20 anos contratada
Francisca Galdino Pio	31	Pedagogia	Professora de Apoio	4º ano	3 anos contratada
Regina Miguel	64	Magistério	Língua Terena/ educ. infantil	1º ano/pré I,II	25 anos contratada
Rodnei Eloi da Silva	35	Letras/Espanhol	Português/Inglês	7ºano ao 9ºano	10 anos contratado
Fernando Moreira	54	História/Geografia	História/Geografia	7ºano ao 9ºano	20 anos contratado
Cristiano Pereira	42	História	História/Ciência	6º ao 9º	2 anos contratado

⁵ Todos os professores e funcionários nas duas escolas são indígenas Terena

Mendes					
Andrea de Arruda Chimenes	37	Matemática	Matemática/ Geometria	7º ao 9º	18 anos contratada
Elizeth Constantino Felix	34	Normal Médio	Língua Terena	2º ao 9º ano	2 anos contratada

Fonte: Organizado pela pesquisadora (2025)

2.1.2. História da Aldeia Lagoinha e o acesso à Educação Escolar

Contarei aqui a história oral da aldeia Lagoinha que tem sido repassada de geração em geração.

Antes de ser aldeia, o local onde atualmente é a aldeia Lagoinha era uma área de cultivo de agricultura de subsistência do casal Guilherme Moreira Titi e sua esposa Margarida Miguel Moreira Híne. Residentes da aldeia Bananal caminhavam longa distância para cuidar de sua plantação e ao final do dia retornavam para sua aldeia.

Após um determinado período o casal mudou-se definitivamente devido a distância de sua casa para sua roça, para assim dar início a habitação do local que futuramente viria a ser a aldeia Lagoinha, pois havia a necessidade de estar próximo a sua roça e facilitar o plantio.

Apesar de algumas controvérsias foi oficializada como Aldeia e com o nome de Lagoinha Kali Lâvona em homenagem a Maria Carolina bem idosa que todas as vezes que passava perto da lagoa ficava admirando e citava este nome Kali Lâvona que quer dizer lagoa pequena.

A aldeia Lagoinha está localizada no distrito de Taunay e faz parte da Terra Indígena Taunay/Ipegue, no Município de Aquidauana. A aldeia Lagoinha se localiza a 2 km do distrito de Taunay estrada de chão que distancia em 50 km de Aquidauana, estrada asfaltada. A Terra Indígena Taunay/Ipegue é composta pelas seguintes aldeias: Lagoinha, Ipegue, Bananal, Água Branca, Imbirussú, Colônia Nova, Morrinho e mais 15 áreas de retomadas⁶ que somam 33.900 hectares.

De acordo com o agente de saúde Jamiel Dias da Silva, a aldeia Lagoinha possui 185 famílias contabilizando 761 pessoas. Também possui uma escola Municipal de

⁶ São terras que foram historicamente retiradas da posse das comunidades indígenas (muitas vezes via processos de colonização ou expulsão forçada) e que são reivindicadas como terras de ocupação tradicional.

Ensino Fundamental, uma escola Estadual de Ensino Médio e um posto de Saúde Indígena.

A população indígena da Aldeia Lagoinha tem como economia a lavoura de subsistência, bem como a comercialização onde as mulheres saem para vender na capital em Campo Grande - MS, onde há um local de feira reservado para os indígenas. Nas roças são produzida manga, laranja, limão, maxixe, quiabo, feijão de corda, mandioca, abobrinha, milho. É os excedentes dessa produção que são comercializados nas feirinhas em Aquidauana e na capital, Campo Grande. As mulheres ficam por muitos dias nas feiras até terminar sua mercadoria e com isso a casa e os filhos ficam sob o cuidado do marido na aldeia para continuar o cultivo na roça.

Atualmente há pequenos comércios como mercearias, padaria e sorveteria. É costume de o líder (nâti)⁷ Leveson Vicente reivindicar óleo combustível e sementes de milho, feijão na prefeitura, pensando em uma colheita de qualidade, mas isto depende de quando é atendido, às vezes coincide de ser atendido no tempo certo do plantio e às vezes não.

O que ajuda também é o programa do governo para atender as necessidades básicas com a bolsa família e a cesta básica que apesar de muitas críticas, a alimentação é de suma importância para o ser humano e para preparar a terra, plantar e colher é necessário que o indivíduo tenha saúde e força para enfrentar as adversidades do tempo e de criar os seus filhos.

A aldeia Lagoinha apresenta o uso da língua da seguinte maneira, os mais velhos ainda fazem o uso da língua Terena na família, as crianças, os adolescentes e os jovens estão optando pela língua portuguesa, porque nessa idade sentem vergonha da própria língua, e também porque “se sentem discriminados pela população não indígena, o que agrava ainda mais o processo de desuso da língua” (Pereira e Nascimento, 2012, p. 305).

Tal fato é preocupante, mas, as famílias já perceberam a importância do uso da língua Terena retornando o diálogo com os filhos em casa, “a língua Terena está viva, presente no dia a dia de uma comunidade indígena, mas ao mesmo tempo pede socorro, para poder continuar viva, é urgente a prática pedagógica dos professores Terena para sua revivificação”, preocupação da professora Cristiane regente do quinto ano falante da língua Terena que ministra suas aulas nas duas línguas.

⁷ Significa líder em Terena

Embora haja uma demanda social pela aprendizagem do português, pela situação de contato com a sociedade envolvente, ainda há o uso da língua Terena na aldeia no dia-a-dia entre os anciões e em muitas famílias na aldeia Lagoinha e na aldeia Morrinho.

Percebi nos relatos que algumas famílias ainda carregam a ideia de que a língua materna dificulta a compreensão e a alfabetização em língua portuguesa. No entanto, é preciso desmistificar essa visão. Como explicam Sá e Carvalho (2014), o bilinguismo e a educação diferenciada não são obstáculos, mas direitos que garantem uma aprendizagem mais sólida. A literatura científica mostra que a língua materna é a base do desenvolvimento cognitivo; quando o aluno tem o seu pensamento estruturado na sua língua de origem, ele ganha ferramentas intelectuais e autoestima para aprender o português com mais facilidade. Através de disciplinas como Arte Cultura Terena e Língua Terena, o aluno valoriza a sua história e percebe que a escola é um lugar que respeita o seu cotidiano, e não um espaço de negação da sua identidade. Dentro dessa lógica os professores já desenvolveram vários materiais para utilizar em seus planejamentos, assim como a disciplina Arte Cultura Terena e Língua Terena têm contribuído para que o aluno valorize a sua cultura e se interesse pela manutenção do seu cotidiano na sua comunidade.

A escola para essa comunidade tem um significado imensurável, posso afirmar isso e aqui apresento um pouco da história do início deste espaço de compartilhamento de aprendizagens.

A primeira escola dessa comunidade iniciou-se no espaço cedido pela Igreja Uniedas que, devido à necessidade, os líderes da Igreja, cujo presidente era o Sr. Lourenço Marques, reuniram-se e após muitos acertos decidiram construir um galpão de pau-a-pique, coberto de folhas de bacuri e os bancos e mesas eram todos de bocaueira, que foi a primeira escola para as crianças da comunidade.

O início das aulas deu-se no dia 1º de março de 1972 sendo a senhora Nilza Miguel a primeira professora terena filha do cacique Reginaldo Miguel que na época lecionava para 32 alunos. Nesse período a professora Nilza viajava de trem para a cidade se dirigindo até a prefeitura para reivindicar um prédio apropriado para que o ensino fosse de qualidade.

Passaram alguns dias a comunidade recebeu a visita do senhor Rudel Espíndola Trindade (In Memoriam), na época estava pleiteando a vaga para prefeito juntamente com alguns candidatos a vereadores.

Deste encontro, firmou-se a construção de um prédio com a medida de (10m x 5m) ficando na responsabilidade o senhor Elídio Pereira conhecido como Paçoca, para movimentar a construção e concluir em seis meses, que após pronta deu-se a sua inauguração no dia 05/09/1972, cujo nome foi escolhido Marcolino Lili para homenageá-lo pela sua grande influência, na Aldeia do Bananal no passado como cacique.

Já no novo prédio a professora Nilza não continuou como professora preferiu estudar enfermagem em Dourados e sua irmã Enilda Miguel (in memórian) assumiu a sala de aula.

Devido à necessidade de mais salas de aula, pois o público estudantil aumentava gradativamente, construiu-se um novo prédio ao lado daquele que na época julgaram ser suficiente. Esta construção iniciou-se em 1983 na gestão do Prefeito Municipal Dr. Cristóvão Albuquerque Filho (In Memoriam) composto de 2 salas de aula, 1 secretaria, 1 mini cozinha, 1 mini depósito, 2 banheiros e uma varanda.

Em fevereiro de 2003, tivemos a última escola construída e inaugurada com recursos FUNDESCOLA, que foi um programa do Ministério da Educação (MEC) que promovia a melhoria da gestão e qualidade do ensino público nas escolas do Brasil, entre 1998 e 2002. Esse programa era financiado pelo Banco Mundial e tinha parceria com os estados e municípios. Essa construção ocorreu na gestão do governador José Orcírio Miranda dos Santos, conhecido como Zeca do PT.

A escola foi construída em alvenaria, possuindo 4 salas de aula, 3 banheiros, 1 cozinha, sala de professores e secretaria. Possui professores indígenas, tendo no seu currículo, nível superior e ensino normal médio.

Em 2025, temos 200 alunos na Escola Municipal Indígena polo Marcolino Lili, distribuídos na educação Infantil pré I, II e 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental e 30 alunos na extensão Núcleo Escolar Paulino Moraes Fonseca, com uma sala multianual de 1º, 2º, 3º e 4ºano no período matutino e 01 de educação Infantil pré I, II no período vespertino.

A Escola Polo recebeu a nova denominação aprovada pela Câmara Municipal de Aquidauana pela Lei nº 1919/2004 e sancionado pelo Prefeito Municipal de Aquidauana, Luiz Felipe Ribeiro Orro, no dia 26 de fevereiro de 2004, que inclui o termo “Polo” passando a denominar-se Escola Municipal Indígena Polo Marcolino Lili. A escola funciona no período matutino e vespertino atende estudantes da comunidade

da aldeia Lagoinha e também das aldeias adjacentes morrinho, Bananal, Água Branca e Imbirussú.

2.1.3. A História da Aldeia Morrinho e Implementação da Escola Municipal Indígena Paulino Moraes Fonseca

A aldeia Morrinho se localiza ao lado da aldeia Lagoinha. Em termos de distância poderíamos dizer que fica a 200m da aldeia lagoinha. A FUNAI, SESAI ou IBGE não fornecem dados estatísticos sobre a população da aldeia morrinho. Porém, de acordo com a agente de saúde Quezia Cece a aldeia possui 97 famílias, com um total de 260 pessoas.

Figura 3: Escola Paulino Moraes Fonseca (extensão).



Fonte: Fotografia da pesquisadora (2025)

A imagem mostra o prédio da escola extensão – Núcleo Escolar Paulino Moraes Fonseca, localizado na Aldeia Morrinho. Essa estrutura evidencia a forma como a escola se organiza para atender diferentes etapas da escolarização no mesmo espaço.

Quadro 2: Equipe - docentes, direção e coordenação (Extensão)

Nº	Nome	Graduação	Disciplina	Turma	Tempo de Magistério
1	Diego Luiz Gonçalves	Geografia/ Normal Médio	Regente	Multianual 1º, 2º, 3º e 4º ano	10anos contratado
2	Ledilson Cândido	Ciências Sociais	Língua Terena		09anos contratado
3	Mayza Candido	Intercultural Indígena	Regente	Pré I e II	10anos contratada

Fonte: Organizado pela pesquisadora (2025)

O núcleo escolar Paulino Moraes Fonseca é situado na aldeia Morrinho e o nome da escola é para homenagear um dos fundadores da aldeia. Segundo o ancião Benigno Paulino, nos anos oitenta (80) na gestão do primeiro cacique Gabriel Pereira, indicado pelos moradores da aldeia a escola foi construída pela FUNAI e iniciou o atendimento escolar de forma independente, ou seja, tinha sua própria diretoria e permaneceu até os anos noventa (90) antes da reforma onde havia apenas um salão.

A escola passou por reforma e ampliações aos cuidados da secretaria Municipal de Educação de Aquidauana, foram construídos (1) sala (2) banheiros, (1) minicozinha e (1) corredor ampliado. Porém, após a reforma a escola tornou-se extensão da escola Indígena Polo Marcolino Lili localizada na aldeia Lagoinha. A quantidade de alunos não era suficiente para continuar independente.

Atualmente a escola atende 30 (trinta) alunos sendo matutino multianual primeiro ao quarto ano e educação infantil pré I e II no período vespertino com três professores Mayza, Diego e Ledilson. O diretor, coordenadora pedagógica e o assistente de direção realizam a visita de duas ou três vezes por semana ou sempre que for necessário.

A aldeia foi fundada em mil novecentos e oitenta sendo atualmente liderada pelo seu cacique Benigno Paulino e sua liderança, tem um posto de saúde sendo responsável a enfermeira Rosana Luiz, agente de saúde Quezia Cece ambas moradoras na comunidade da aldeia Morrinho.

2.1.4. Estrutura da Escola Municipal Indígena Marcolino Lili e Paulino Moraes Fonseca

Na escola Marcolino Lili há quinze professores (ihikáxoti) e na extensão há três professores indígenas Terena no total dezoito educadores em sala incluindo duas professoras de apoio que auxiliam na educação especial⁸.

Dos treze professores que compõem o grupo, dois ingressaram recentemente, enquanto os outros onze atuam na equipa docente e pedagógica desde o ano de 2019. Tenho acompanhado de perto os anseios, as dificuldades e as aflições de cada um neste percurso por entre diferentes lugares e saberes, mas também tenho testemunhado muitos avanços e conquistas na construção de uma prática pedagógica diferenciada até ao presente momento.

Todos estes professores possuem uma trajetória de atuação na escola da sua própria comunidade, empenhando-se para que as especificidades da educação escolar indígena ganhem vida e significado na jornada de aprendizagem de cada aluno.

As duas escolas estão sob a responsabilidade do diretor Delio Delfino professor pedagogo que foi aluno da primeira professora da comunidade Nilza Miguel que mais tarde seria concursado mais de trinta anos com experiência em sala de aula e educação indígena e foi o primeiro professor que iniciou a educação infantil na aldeia Lagoinha e hoje com sessenta e três (63) anos de idade. Nos anos que iniciou a educação escolar na aldeia Lagoinha o professor Delio foi voluntário em alfabetizar crianças de (05) cinco anos debaixo de varanda feita de palha e seu primeiro aluno foi Josivaldo Delfino neto de dona Carolina Delfino a mesma que elogiava a lagoa pequena que depois passou ser o nome da aldeia até hoje. O professor Delio que hoje era muito estimado pela família por ensinar as crianças daquela época ler debaixo de sua varanda de palha de forma voluntária.

Desde então outras mães da comunidade passaram a procurar o professor voluntário Delio que sabia ler, pois, com muita dificuldade estudou na escola evangélica Lourenço Buckman no distrito de Taunay.

Depois de algum tempo veio o reconhecimento e o convite da secretária de educação Sinara Azambuja da prefeitura de Aquidauana sendo aceito de imediato por Delio para fazer um curso (LOGOS II) voltado para séries iniciais e educação infantil e consequentemente foi convidado para se inscrever no curso de pedagogia pela UFMS concluindo o nível superior e que em seguida veio os concursos e o professor Delio realizou em duas etapas sendo (40) horas sua carga horária.

⁸ Crianças com autismo, 1 menina no 1º ano, 1 menino no 4º ano.

O diretor segue em seu mandato até mês de outubro do corrente ano e a liderança decide quem será o novo diretor ou diretora.

Ao seu lado conta com o auxiliar de direção Erik Moares Barros que domina as partes burocráticas da escola como monitorar ou encaminhar todos os assuntos que diz respeito à APM (Associação de Pais e Mestres) e também é responsável pela documentação dos alunos, professores e funcionários.

O assistente de direção também monitora parte tecnológica da estrutura escolar como diário online entre outros assuntos fundamentais para o bom funcionamento da estrutura escolar nas duas escolas tanto no polo como na extensão.

A coordenadora pedagógica no caso até o presente momento sou eu, professora Sônia, fico com a parte dos professores alunos e vice versa, esse cargo funciona como o “coração” da escola mediando sempre com diálogo focando na coletividade.

Seguindo o foco na coletividade registrando a participação do presidente da APM que até dois mil e vinte seis (2026) será o senhor Mesac Delfino da Silva que como voluntário colabora para que a escola receba todos os recursos que tem direito para compra de materiais e promover reparos na estrutura física da instituição e de forma efetiva tem sido parceiro e tem atendido a demanda da comunidade escolar beneficiando também a aldeia vizinha onde fica a extensão escolar Paulino Moraes Fonseca.

A parte administrativa conta também com duas merendeiras Luziane Venâncio, Nayara Carolina Luiz, dois auxiliares de serviços gerais (ASG) João Luiz Delfino e Paulo Ribamar, dois vigias Flávio Cece e Reginaldo Miguel. Os ASG são contratados, enquanto as merendeiras e vigias são efetivos.

Na extensão há uma merendeira que é a Marciana da Silva, uma ASG Lucenilda Cece, um vigia Narcizo Gonçalves e os três professores que moram na comunidade.

Toda semana o diretor Delio e eu como coordenadora visitamos a escola para atender as demandas ou sempre que for necessária prontamente a extensão é atendida.

Os professores que atuam nas duas escolas têm a carga horária de vinte horas sendo catorze horas em sala e seis horas atividades para organizar seus planejamentos.

A observação das práticas pedagógicas em sala de aula constitui um momento fundamental desta pesquisa, pois permite identificar como a teoria da educação diferenciada se manifesta no cotidiano escolar. Ao acompanhar o dia a dia das instituições, pude registrar como os professores articulam os saberes tradicionais com as exigências curriculares, transformando o espaço da sala de aula em um lugar de

vivência da cultura Terena. As aulas tem sido dinâmicas de forma lúdicas fazendo o uso dos recursos dos saberes indígenas potencializando a ancestralidade e articulam com os materiais didáticos disponibilizados pela secretaria de educação municipal de Aquidauana.

Por exemplo, se a aula é de matemática os professores utilizam sementes e bambus para fazer as representações e operações numéricas. O bambu tem os gomos que ajudam a entender números inteiros e as frações, substitui o material dourado usado pelos professores da cidade. Numa aula de artes, os professores mostram como são extraídos as tintas dos vegetais e minerais. Numa aula de geografia, é explicado que antigamente não havia relógio, então explica como os ancestrais marcavam o tempo por meio dos ciclos: da lua, da reprodução dos animais e vegetais. A participação dos anciãos e anciãs na contação de histórias tornam as aulas mais atrativas como previam as chuvas, ou se a colheita ia ser boa ou ruim naquele ano, e as histórias míticas da origem do nosso povo, tudo isso tem um significado de pertencimento ao professor e aos estudantes.

As aulas para desenvolver a culinária terena tem sido uma das aulas mais interessantes podemos perceber por essa imagem inserida abaixo:

Figura 4: Aula de culinária tradicional



Fonte: Fotografia da pesquisadora (2025)

As aulas voltadas ao desenvolvimento da culinária terena têm sido algumas das experiências mais interessantes no contexto da escola da extensão. Na imagem vemos o envolvimento dos estudantes no preparo coletivo dos alimentos, mostrando que essas aulas se constituem como momentos de aprendizagem, partilha e valorização dos saberes tradicionais transmitidos no cotidiano escolar.

A escola da extensão tem sido conduzida com os três professores Diego, Mayza e Ledilson, juntamente com a liderança da aldeia local, para promover uma educação escolar indígena com o conhecimento que pode ser usado dentro ou fora da sua comunidade.

Nessa aldeia a liderança tem um papel importante, pois, os professores são vistos pelo cacique Benigno como intelectuais para auxiliar no que diz respeito à construção de documentos de reivindicação na comunidade.

CAPÍTULO 3 – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Neste capítulo, apresento as vivências e reflexões acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas na perspectiva da educação escolar indígena, com foco na atuação docente e nas transformações ocorridas no cenário educacional de Aquidauana. A narrativa percorre desde os momentos de formação continuada, onde o protagonismo indígena passou a ocupar espaços antes restritos, até a análise do cotidiano escolar na Aldeia Lagoinha. Busco documentar como a articulação entre saberes tradicionais e o currículo oficial se materializa na prática, evidenciando que a escola na aldeia é, acima de tudo, um território de resistência e afirmação da identidade Terena.

3.1. A Formação Continuada de Acordo com o Projeto Político Pedagógico (2025)

Iniciando o ano letivo de dois mil e vinte cinco (2025) começa a jornada pedagógica. Geralmente antes do início do ano letivo, a Secretaria de Educação do Município reúne todos os professores da rede por cerca de três dias para uma formação continuada. Os professores foram agrupados conforme a área de atuação e ano em que atuam.

Na jornada pedagógica desse ano, pela primeira vez, os coordenadores indígenas foram chamados para contribuir na formação pedagógica dos professores da Rede. A jornada pedagógica ocorreu de forma dinâmica e lúdica mostrando a diferença entre o ensino da área urbana, da área rural principalmente das áreas indígenas. Nessa ocasião em todas as salas os professores indígenas da Marcolino Lili e Paulino Moraes Fonseca expuseram seus planos e o seu modo de ensinar.

No nosso caso, focamos em mostrar nossas especificidades e os avanços na aprendizagem, leitura e escrita e que nossa área não é a responsável pelas notas baixas no IDEB do município, principalmente após as mudanças e adaptações realizadas para atender nossas demandas.

Mostramos que o aluno terena é capaz de ser alfabetizado nas duas línguas sem prejuízo na aprendizagem global. Também mostramos para os colegas da Rede que o domínio da língua portuguesa para nós é uma ferramenta de apropriação dos nossos direitos e que isso está sendo transmitidas para nossos alunos nas aldeias, para o fortalecimento da resistência e existência dos nossos costumes, tradições, ou seja, do nosso povo.

Na turma em que atuei como formadora havia professores indígenas e não indígenas. Organizei a sala para recebermos os professores das turmas do segundo e terceiro ano.

Iniciamos a jornada pedagógica pontuando a importância de compartilharmos as experiências das práticas pedagógicas exitosas com os professores indígenas, pois, dentro dos critérios exigidos pela Secretaria de Educação e provas externas, as escolas das aldeias foram as que mais avançaram na leitura e escrita em 2023 e 2024, devido as mudanças realizadas para atender as especificidades da nossa comunidade indígena, lembrando sempre que as nossas práticas pedagógicas na intenção de fortalecer nossa identidade indígena e se apropriar de conhecimento externos articulando como os nossos saberes.

Para nós é um avanço no sentido de mostrar a capacidade dos alunos indígenas, que eles não estão aquém dos alunos da área urbana, podendo até os superar como foi o caso. Isso mostra o quanto estavam errados em dizer que nossos alunos não aprendem e que derrubam o IDEB do município.

De acordo com Munduruku (2012, p. 29) a sociedade envolvente empregou todo tipo de violência contra os indígenas “configurada pela imposição de valores sociais, morais e religiosos”. Ainda segundo o autor, as “universidades ainda não entenderam o índio e há numerosos professores que não sabem nada sobre a questão indígena [...]”. Para esses ignorantes da real situação, a opinião dos índios não tem valor, porque estes não são doutores [...]”.

Como demostramos, nossa comunidade é completa em saberes e cosmovisão. Precisamos de uma educação que descolonize a mente dos professores não indígenas para a valorização da capacidade epistêmica dos nossos alunos, que chegam com uma sabedoria que é sistematicamente ignorada pelo currículo oficial. O nosso conhecimento é rico e estruturado; a falha está na matriz colonial que o desqualifica (Munduruku, 2012).

Entendemos que estamos lutando por esse tipo de interculturalidade, e que quando nossas especificidades são respeitadas o rendimento da aprendizagem é melhor, mesmo nos parâmetros dos não indígenas, e que o domínio dos códigos da sociedade envolvente nos torna resistentes, pois podemos lutar de forma consciente pelos nossos direitos garantidos pela legislação. Estamos lutando e ocupando nossos espaços dentro da educação para colocar em prática a educação escolar indígena intercultural, específica, diferenciada, bilingue e comunitária (Brasil, 2020).

Iniciei minha fala com uma roda de conversa sobre nossas práticas na comunidade indígena e a importância da língua materna e língua portuguesa serem ensinadas concomitantemente, e que isso não atrapalha o cotidiano escolar.

Pedi que o professor Ledilson que apresentasse a sua forma de ensinar a partir dos nomes próprios em Terena. Ele também mostrou que ele faz isso por meio das cantigas na língua indígena que fazem a diferença na alfabetização dos estudantes na escola Paulino Moraes Fonseca.

A cantiga faz parte da rotina da escola que se chama, “**kutiya, kutiya, kutiya ngha’a énjea ihe**”, que significa “como é, como é, como é seu nome, preciso saber seu nome, a criança responde, o nome acrescentando ngoehá e todos cantam juntos.

A apresentação do professor Ledilson causou curiosidade, pois mostrou a complexidade de ensinar em duas línguas, porém possível. Os professores presentes pontuaram a relevância do uso da língua e a dedicação do professor em planejar e executar partindo da primeira língua.

Durante a formação tive a oportunidade de apresentar a nossa educação escolar indígena e descrever como é o nosso cotidiano junto aos nossos estudantes Terena, rompendo as barreiras e dificuldades para se apossar do conhecimento que nos favorece como instrumentos de conquista de direitos.

Na ocasião foi possível descrever as conquistas relevantes como, por exemplo, ter diretor indígena e professores indígenas na escola da comunidade.

Nesta formação continuada foi possível perceber e sentir a valorização e o respeito por parte da gestão municipal na questão indígena e suas particularidades que possibilitou o compartilhamento da nossa rotina com toda a rede.

Figura 5: Formação continuada



Fonte: Fotografia da pesquisadora (2025)

A imagem registra um momento de formação continuada realizado na escola da extensão. Esse encontro se constituiu como um espaço de diálogo, troca de experiências e reflexão sobre as práticas pedagógicas, fortalecendo o trabalho coletivo e a construção dos saberes indígenas no cotidiano escolar.

Os professores promovem o protagonismo dos alunos no ensino da matemática, geografia, língua portuguesa entre outras áreas, de forma espiral, ou seja, quando ensinamos territórios e/ou continentes começamos com aula de campo pela aldeia observando o espaço. Os professores ensinam os alunos a se situar no lugar onde moram, falam sobre a distância de casa para escola, para que depois elas consigam fazer a relação com os mapas. Isso acontece em todas as disciplinas, o ensino é primeiramente contextualizado dentro da nossa realidade. Em nossa comunidade aproveitamos recursos naturais utilizamos tudo aquilo que está em nossa volta, foi um momento de reflexão para os professores da cidade sobre as diferenças de estrutura.

Durante a formação, apresentei os assuntos que seriam tratados, buscando prender a atenção da maioria dos professores que não conhecem as aldeias, a nossa realidade ou que ainda contextualizam o território indígena como um lugar primitivo. Através desse diálogo, eles puderam reconhecer nossas lutas diárias para adequar o currículo às nossas realidades socioculturais.

Deixei claro que o objetivo final da aprendizagem para as nossas crianças vai além do sucesso acadêmico convencional; trata-se de despertar nelas o interesse pelos estudos para que adquiram conhecimento para si mesmas e possam, no futuro, contribuir para a melhoria de vida na própria comunidade.

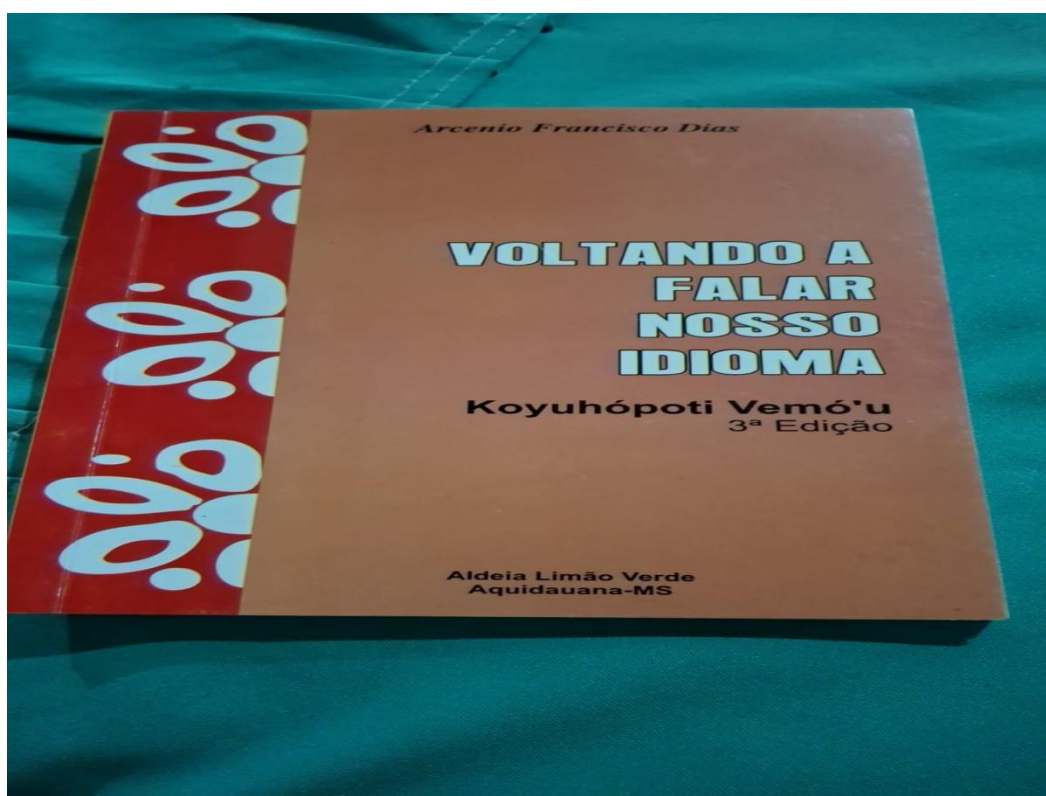
Acredito que esse processo é fundamental para a potencialização da identidade étnica Terena. Ao unirmos o conhecimento escolar com o fortalecimento das nossas raízes, garantimos que o estudante sinta orgulho de sua origem e compreenda que o estudo é uma ferramenta de resistência. Assim, a educação deixa de ser um instrumento de integração para se tornar um espaço de afirmação de quem somos, assegurando que as futuras gerações continuem a ocupar seus espaços com consciência política e orgulho de seu pertencimento étnico.

Destaco a importância da contratação do professor doutor Wanderley Dias Cardoso na equipe do núcleo pedagógico da secretaria de educação de Aquidauana-MS, ajudando no fortalecimento da nossa educação escolar indígena consequentemente nas nossas práticas pedagógicas .

Ressaltando o pertencimento, após alguns dias depois da formação continuada o professor doutor Wanderley, em sua primeira reunião, apresentou em slides os objetivos e organizou a orientação curricular língua terena e todos os coordenadores não indígenas foram convocados a estarem ouvindo a palestra sobre a sua função naquela reunião, foi um momento histórico quando pontuou a importância daquele diálogo, pois, nas escolas da cidade também há presença de alunos indígenas matriculados regularmente, segundo o professor Wanderley.

Naquela ocasião foi apresentado o professor Arcênio autor do livro “*Vemó’u: Xunako Úti*” que em português significa “Nosso Idioma: Nossa Força” que foi adquirido e utilizado nas escolas da região e também se faz obrigatório ser utilizado nas escolas urbanas de Aquidauana.

Figura 6: livro “*Vemó’u: Xunako Úti*”



Fonte: Fotografia da pesquisadora (2026)

Esses avanços significativos confirmam que é possível aproveitar brechas para de fato promover educação escolar indígena, esse momento é para nós indígenas refletir nas nossas ações e trazer a construção da nossa educação. Nossas vivências estão nas nossas práticas de ensino e de acordo com Walsh (2013) as:

[...] metodologias produzidas em contextos de luta, marginalização, resistência e que Adolfo Albán tem chamado de ‘re-existência’; pedagogias como práticas insurgentes que fraturam a modernidade/colonialidade e tornam possível outras maneiras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir e viver-com (WALSH, 2013, p. 19).

Nossa maneira de ser e pensar agora está sendo divulgada em nossa rede de ensino, mostrando aos colegas nossa potencialidade, onde lutamos por respeito. Mas para estarmos hoje sentindo e vivendo o avanço não foi de um dia para outro, foram anos de lutas e conversas e reivindicações.

Muitos professores indígenas já entendem a importância da educação escolar nos moldes indígenas, outros ainda necessitam se desconstruir de pensamentos colonizadores. Os professores já conseguem demonstrar o apreço àquilo que pertence à cultura e a comunidade indígena como, por exemplo, nas aulas dão prioridade às músicas em Terena, os projetos voltados à preservação do meio ambiente sempre visando o bem estar de acordo com a natureza. Hoje os temas dos projetos são escritos em Terena como: Komohípotimaka (brincar de novo) revitalizando as brincadeiras antigas, Ihíkauvoti yoko éxone Voxúnoekene (Mostra cultural: Educação e Saberes Tradicionais) expondo todas as atividades que foram trabalhadas no ano letivo de 2025 sobre território, culinária, plantas medicinais entre outras atividades voltada à educação escolar indígena, Pohukéxoti koyúhoyea létarana emo`úti (Soletrando) voltada para revitalização da língua Terena.

Na semana do meio ambiente no início de junho os professores se organizaram para escrever e organizar as atividades. Foi perceptível quando se lembraram de vários parentes para desenvolver palestras e atividades relacionadas ao tema.

Em outros tempos dariam prioridade para chamar alguém da secretaria de educação ou alguém não indígena. O discurso de pertencimento se apropriando das decisões possibilitando educação escolar indígena com suas práticas pedagógicas visivelmente acontecendo com prioridade.

Para palestrar nas nossas atividades diárias foi convidado indígena para compartilhar seus conhecimentos com nossos estudantes e professores, na semana do meio ambiente deste ano quem palestrou sobre o tema “guardiões do Pantanal” foi o indígena da Aldeia Cachoeirinha Jean Carlos que faz parte do projeto de prevenção das queimadas e trouxe suas experiências relevando a continuidade de sermos guardiões da natureza fazendo o uso consciente da terra e de tudo que existe no nosso meio ambiente.

E no dia seguinte os indígenas do Programa do Governo Federal em parceria com o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis - IBAMA o Programa Prev Fogo da Aldeia Ipegue, Município de Aquidauana-MS.

A equipe do Prev fogo em sua palestra pontuou junto aos estudantes que é uma conquista a brigada formada por indígenas terena que conhecem os lugares e usam seus conhecimentos prévios para trabalhar no combate às queimadas desnecessárias que deixam rastros de destruição e prejuízo para o nosso planeta prejudicando nossa saúde e o nosso bem estar.

Figura 7: Palestra da Equipe Prev Fogo



Fonte: Fotografia da pesquisadora (2025)

As fotografias são o registro uma palestra realizada pela equipe do PrevFogo na Escola Municipal Indígena Marcolino Lili. A atividade contribuiu para a orientação da comunidade escolar, promovendo informações importantes sobre prevenção e cuidado, além de ampliar os conhecimentos dos estudantes por meio do diálogo e da participação.

Esses dois dias de aulas dadas por indígenas fez uma diferença na aprendizagem dos estudantes que de, forma espontânea, fizeram questionamentos sobre o assunto e se interessaram pelo trabalho dos palestrantes.

Registrarmos como avanço para cultura indígena terena essa desconstrução dos professores destas duas escolas que com essa quebra de paradigmas a tendência é promover o protagonismo e o pertencimento do estudante indígena.

Com essas atitudes de planejar e promover as aulas com participação direta de indígenas concretizam a perspectiva dos professores de realmente conseguir de fato educação escolar indígena na sua escola junto à comunidade.

No período de formação do ano de 2024 percebi que entre caminhos e descaminhos vai se abrindo a compreensão de que indígenas têm o direito de transformar a escola como um espaço da continuação de sua comunidade indígena, como ler em sua língua, escrever, registrar sua história como forma de fortalecimento das lutas diárias para continuar existindo.

O registro da história indígena dentro da escola da aldeia acontece através da sistematização das narrativas dos anciãos e da documentação das práticas tradicionais que antes ficavam restritas à oralidade. Na nossa realidade escolar, esse fortalecimento da identidade manifesta-se quando os professores transformam a memória viva da comunidade em material didático próprio, como murais, textos coletivos e registros fotográficos de momentos culturais. Ao produzir os próprios registros, a comunidade exerce o poder de narrar a sua própria história, rompendo com representações externas que muitas vezes silenciam ou distorcem a realidade indígena.

Dessa forma, a história deixa de ser algo distante, contado apenas por livros didáticos genéricos, para se tornar um conhecimento documentado pela própria comunidade. Esse processo de registrar quem somos e como vivemos assegura que o saber dos mais velhos seja preservado e respeitado pelas novas gerações, consolidando a escola como um centro de manutenção da memória e de afirmação da identidade étnica. Como aponta Hall (1997), a identidade é formada no interior da representação; portanto, ao criar materiais que refletem nossa ancestralidade, a escola indígena fortalece o sentimento de pertença e a resistência cultural.

Indígenas como formadores de professores indígenas e não indígenas da rede municipal, todos num mesmo espaço, é algo novo nunca antes experimentado. Fizemos as trocas de saberes de forma intercultural e mostramos a nossa capacidade de resistir a toda forma de preconceito e discriminação.

No final foi possível perceber o resultado da nossa união de experiências e troca de saberes para esta formação, assim como fui homenageada pelos professores que permaneceram 100% presentes durante os três dias de formação. Com esta narrativa é que acreditamos nas lutas diárias em possibilitar educação escolar indígena a partir dessas práticas que vem se fortalecendo significativamente.

3.2. A educação escolar indígena na aldeia Lagoinha

Figura 8: Atividades voltadas para a cultura Terena à esquerda e à direita conversa sobre planejamento com o professor



Fonte: Fotografia da pesquisadora (2025)

A imagem registra o professor e os estudantes carregando palhas de coqueiro para a realização da aula de Arte e Cultura Terena. Essa atividade mostra a importância do planejamento pedagógico, que possibilita o uso de materiais tradicionais e aproxima a prática escolar dos saberes culturais da comunidade. A aula se configura como um momento de aprendizagem significativa, no qual os estudantes participam ativamente do processo, fortalecendo o vínculo com a cultura Terena e reconhecendo a escola como um espaço de valorização de seus conhecimentos e práticas.

A presença de escolas dentro das terras indígenas é uma realidade consolidada, representando um dos avanços históricos mais significativos para os povos originários no Brasil. No entanto, durante muito tempo após a implantação das escolas, o ensino regular foi ministrado majoritariamente por professores não indígenas, o que reforça a importância da transição feita, passando a gestão e docência para os membros da comunidade.

Com a conclusão do ensino médio nas aldeias, abriu-se um novo horizonte para a juventude. Muitos estudantes buscam a continuidade dos estudos no ensino superior, um movimento que frequentemente exige o apoio direto da família. Em alguns contextos, os pais optam por se deslocar para os centros urbanos para acompanhar e incentivar a formação dos filhos.

No caso específico de Aquidauana, essa realidade apresenta uma particularidade fundamental: a garantia do transporte público universitário. Diferente de outras regiões, aqui os acadêmicos indígenas conseguem se deslocar diariamente entre a aldeia e a universidade. É importante destacar que essa facilidade não foi uma concessão espontânea do poder público, mas é resultado de um processo de articulação e pressão política liderado pelos caciques, que reivindicaram junto à prefeitura municipal o direito ao acesso à educação superior através da garantia de transporte.

Esse esforço das lideranças assegura que o estudante permaneça vinculado ao seu território enquanto se qualifica profissionalmente, o que é vital diante dos desafios de adaptação. Muitas vezes, a trajetória acadêmica vai ao encontro de um sistema de ensino homogêneo e hegemônico, que ignora as especificidades culturais. Na universidade, os acadêmicos indígenas deparam-se com o choque entre duas realidades: as ciências indígenas, que carregamos como herança ancestral, e os conhecimentos universais acadêmicos. Por exemplo, enquanto a ciência indígena compreende a natureza e o tempo através de ciclos biológicos e espirituais, o ensino universitário muitas vezes os trata de forma puramente técnica ou matemática. Essa falta de diálogo entre saberes, somada ao preconceito de que o estudante indígena não teria a mesma capacidade de aprender que os brancos, torna a formação um caminho difícil. Muitos ingressam no ensino superior, mas enfrentam barreiras para concluir o curso devido à dificuldade de adaptação a uma rotina e realidade cultural ocidental que, frequentemente, não reconhece o valor do conhecimento tradicional. Por isso, no cotidiano das escolas das aldeias, mantemos discussões constantes sobre como preparar nossos jovens para que ocupem esses espaços sem perderem sua essência Terena.

É importante salientar que os conhecimentos tradicionais indígenas são conhecimentos milenares deixadas como ensinamentos pelos nossos ancestrais que não podem ficar no esquecimento e nem extintas. Nesse sentido, Barreto afirma que:

É importante sempre construir um diálogo entre o conhecimento indígena e o que vem da universidade. Mais do que isso, é necessário uma abertura entre os dois universos, indígena e universidade. Isso porque nós mesmos, indígenas, muitas vezes estamos subordinados ao sistema de “ostracismo cultural”. (Barretos, 2016, p. 41).

Nessas perspectivas é que nosso planejamento é construído e pensado dentro da vigilância epistêmica, visando preparar o estudante para o trânsito entre mundos. Esse planejamento detalha-se na seleção criteriosa de conteúdos que priorizam o

conhecimento milenar e o domínio fluente da língua indígena, utilizando-a não apenas como tradução, mas como base a lógica intercultural. Na prática, organizamos as sequências didáticas para que os temas transversais sejam sempre atravessados pela cosmologia Terena, garantindo que o aluno chegue ao ensino superior com uma visão sólida de pertencimento.

Entendemos que, ao ingressar na universidade, nossos jovens enfrentam um sistema de ensino homogêneo e muitas vezes eurocêntrico, que impõe o desafio da adaptação a uma realidade cultural ocidental. O ideal seria a construção de uma educação escolar própria e autônoma em todos os níveis, incluindo o superior. Entretanto, enquanto a universidade específica, bilíngue e diferenciada for um horizonte de luta política, nossa prática na aldeia atuará no preparo estratégica. Instrumentalizamos os jovens com os saberes acadêmicos necessários para a sua existência na sociedade envolvente, mas sem permitir a colonização do seu saber ancestral, fortalecendo-os para que ocupem esses espaços como protagonistas da sua própria história.

CAPÍTULO 4 – O COTIDIANO DA EDUCAÇÃO NA ALDEIA

Neste capítulo discuto sobre o cotidiano da educação na aldeia, fundamentando-se inicialmente no arcabouço legal que sustenta a educação escolar indígena no Brasil. Compreendo que este é um direito fundamental protegido por uma legislação que se estende do nível federal ao municipal, refletindo o compromisso nacional com a diversidade cultural e linguística.

Destaco o avanço significativo da inclusão da cultura e dos conhecimentos tradicionais no Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas Marcolino Lili e Paulino Moraes Fonseca. Essa conquista foi fortalecida pela presença de representantes indígenas em núcleos pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação, o que permitiu maior autonomia na formação continuada e a substituição de datas do calendário civil por celebrações culturais próprias. Os professores enfrentam a burocracia estatal através de uma infiltração silenciosa, traduzindo planejamentos rígidos para que dialoguem com a vida na comunidade e garantindo que o bilinguismo seja uma ferramenta de afirmação, e não de exclusão.

4.1. Educação Escolar Indígena

A Educação Escolar Indígena no Brasil é um direito fundamental, garantido e protegido por um arcabouço legal que vai do nível federal ao municipal, refletindo o compromisso do país com o reconhecimento da diversidade cultural e linguística.

A legislação de referência é a Constituição Federal de 1988, que assegura explicitamente às comunidades indígenas o direito à diferença cultural, ao uso das línguas maternas e a processos próprios de aprendizagem. Este princípio constitucional é detalhado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/96), que estabelece a oferta da Educação Escolar Indígena com currículos e metodologias específicos. Abaixo segue o quadro demonstrativo da legislação em federal, estadual e municipal.

Quadro 3: Legislação dos Direitos da Educação Escolar Indígena (1988 – Atual)

I. Legislação Federal (Âmbito Nacional)	
Instrumento Legal	Assunto Principal
Constituição Federal de 1988 (Arts. 210, 231 e 232)	Garante o direito à diferença cultural, ao uso das línguas maternas e a processos próprios de aprendizagem.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/96 (Arts. 78 e 79)	Estabelece a oferta de Educação Escolar Indígena, com currículos e metodologias específicos.
Convenção nº 169 da OIT (Decreto nº 5.051/2004)	Promulga a convenção sobre Povos Indígenas e Tribais, que trata dos direitos à educação diferenciada
Decreto nº 6.861/2009	Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena e define sua organização em Territórios Etnoeducacionais (TEE).
Lei nº 11.645/2008	Torna obrigatório o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo oficial da rede de ensino ⁹ .
Resolução CNE/CEB nº 5/2012	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.
Resolução CNE/CP nº 1/2015	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores indígenas em cursos de educação superior.
Portaria nº 539/2025 (MEC)	Institui a Política Nacional de Educação Escolar Indígena nos Territórios Etnoeducacionais (PNEEI-TEE).
II. Legislação Estadual (Mato Grosso do Sul - MS)	
Instrumento Legal	Assunto Principal
Decreto Estadual nº 10.734/2002	Cria a categoria Escola Indígena no Sistema Estadual de Ensino/MS.
Deliberação CEE/MS nº 10.647/2015	Fixa normas para a oferta da Educação Escolar Indígena no Sistema Estadual de Ensino de MS.
Resolução/SED nº 3.005/2016	Regulamenta o funcionamento da educação escolar indígena na educação básica na Rede Estadual de Ensino de MS.
Resolução/SED nº 4.371/2025	Aprova as Matrizes Curriculares para o Ensino Fundamental e Médio nas unidades escolares indígenas de MS, adequando o currículo à realidade local.
II. Legislação Municipal (Aquidauana - MS)	
Instrumento Legal	Assunto Principal
Lei Orgânica do Município de Aquidauana (referência no Regimento) - 1990	Garante o direito à educação a todos, incluindo povos indígenas, respeitando suas especificidades culturais e linguísticas.
Lei Municipal n.º 2.909/1992 (Plano Diretor de Educação de Campo Grande)	Prevê o atendimento diferenciado às populações indígenas no sistema municipal de ensino.
Lei Municipal n.º 5.371/2014	Dispõe sobre a inclusão da temática da cultura indígena no currículo escolar da rede municipal de ensino.
Decreto Municipal n.º 12.354/2018	Regulamenta ações voltadas à valorização da diversidade étnico-cultural e à promoção da educação indígena.

⁹ Essa Lei prioriza os currículos das escolas não indígenas.

Resolução SEMED n.º 74/2020	Define diretrizes pedagógicas para o ensino intercultural e bilíngue em escolas com alunos indígenas.
------------------------------------	---

Fonte: Organizado pela pesquisadora (2025)

A legislação de Mato Grosso do Sul está de acordo com os princípios federais em ações concretas. Ao criar a categoria “Escola Indígena” e aprovar Matrizes Curriculares específicas, o estado avança na consolidação de uma educação bilíngue, intercultural e contextualizada, conforme exigido pela legislação nacional.

Essas normas estaduais são essenciais para a operacionalização dos direitos, permitindo que a escola indígena funcione com suas particularidades pedagógicas dentro da estrutura do Sistema Estadual de Ensino.

Em relação ao município de Aquidauana as leis relativas à Educação Escolar Indígena, demonstram que o município reconhece a importância da educação indígena como direito fundamental e como parte do compromisso com a diversidade cultural e linguística presente na rede municipal de ensino. Os instrumentos legais asseguram a efetivação de uma educação bilíngue, intercultural e contextualizada.

A Lei Orgânica do Município e a Lei Municipal nº 2.909/1992, que integra o Plano Diretor de Educação, estabelecem o princípio da igualdade de oportunidades educacionais, com atenção específica aos povos indígenas. Essas normas locais estão alinhadas com a Constituição Federal de 1988, que em seu artigo 210, §2º, assegura às comunidades indígenas o direito de manter suas línguas e processos próprios de aprendizagem, e à Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.393/1996), especialmente nos artigos 78 e 79, que orientam a oferta da educação escolar indígena de modo diferenciado e bilíngue.

A Lei Municipal nº 5.371/2014 e o Decreto nº 12.354/2018 reforçam esse compromisso ao preverem políticas de valorização da cultura indígena no currículo escolar e ações de formação de professores voltadas à educação intercultural. Tais medidas indicam um esforço institucional em superar práticas assimilacionistas e promover o reconhecimento das identidades indígenas, conforme propõe Candau (2011), que defende uma educação que dialogue com a diversidade e enfrente as desigualdades culturais presentes no cotidiano escolar.

A Resolução SEMED nº 74/2020, define diretrizes pedagógicas específicas para o ensino intercultural e bilíngue, evidenciando o avanço normativo da rede municipal. No entanto, a efetivação desses dispositivos enfrenta desafios práticos, como a escassez

de materiais didáticos bilíngues e a dificuldade em adaptar o currículo às realidades das comunidades indígenas. Esses limites se relacionam ao que Arroyo (2012) chama de “invisibilização dos outros sujeitos da educação”, indicando que, embora a legislação reconheça o direito à diferença, sua concretização ainda depende de políticas públicas efetivas e da valorização dos profissionais que atuam nas escolas indígenas.

Nesse sentido, as leis municipais representam um avanço normativo importante, mas sua plena implementação requer ações integradas entre Estado, escola e comunidade. De acordo com Walsh (2009), uma educação verdadeiramente intercultural e decolonial só se realiza quando há reexistência – isto é, quando os povos indígenas participam ativamente da construção curricular, da gestão escolar e da produção de saberes, rompendo com as lógicas coloniais de imposição cultural.

Assim, o conjunto normativo de Aquidauana indica um caminho promissor em direção a uma educação inclusiva e plural, mas ainda é necessário transformar o reconhecimento legal em práticas pedagógicas efetivas, capazes de garantir que o direito à educação indígena se concretize não apenas no texto da lei, mas no cotidiano das nossas escolas.

Diante da legislação apresentada, podemos dizer que um dos grandes avanços na educação para os povos indígenas no período atual foi trazer para a escola um pouco da cultura indígena no Projeto Político Pedagógico – Projeto Político Pedagógico que busca trabalhar uma educação diferenciada que valoriza a língua indígena e os conhecimentos tradicionais indígenas.

Inserir uma educação específica e intercultural que respeita a cultura indígena não é uma tarefa fácil, pois as escolas são subordinadas pela decisão da secretaria de educação em âmbito municipal ou estadual, dependendo do caso, onde o Projeto Político Pedagógico (PPP) já vinha pronto e acabado para ser seguido pelo corpo docente, administrativo nas escolas.

Mesmo sendo amparada na Constituição Federal de 1988 que a educação escolar indígena deve ser uma educação diferenciada, o PPP era construído por profissionais da educação não indígena que jamais entenderão a visão de mundo de nós indígena e as formas próprias de aprendizagens e as metodologias para o ensino.

Apesar de tantas discussões a respeito de uma educação diferenciada aos povos indígenas que valorizam a língua, os conteúdos e o ensino de conhecimentos universais prevalecem dentro das escolas indígenas, na formação de professores e muitas vezes acabam sufocando os saberes e as ciências indígenas.

A partir desse contexto em relação à educação escolar indígena, Matos, Ferreira Neto (2019), afirmam que:

Há pouco mais de vinte anos começaram a surgir no Brasil, cursos de formação de professores indígenas. Sabemos da importância de se formar professores indígenas, pois o indígena conhece e respeita seu povo. O sistema de ensino indígena é monoculturista, valorizando apenas as práticas culturais da sociedade envolvente. Por isso, mesmo a educação escolar indígena, deve ser diferenciada. [...] Percebemos que há por parte dos professores indígenas a valorização dos conhecimentos próprios nos métodos de ensino e aprendizagem de seu povo. É importante salientar que os indígenas reconhecem que os conhecimentos dos não indígenas são necessários e vitais para a sua comunidade. Não se trata de valorizar apenas os conhecimentos culturais próprios. Estudar em profundidade Matemática, Ciências, Português e outros conteúdos curriculares da cultura não indígena é importante e isso é feito pelos professores indígenas nas aldeias com muito esforço. [...] Fala-se muito em uma escola indígena bilíngue e diferenciada, mas não podemos nos esquecer do conceito de específica. A questão intercultural também é às vezes esquecida e o que percebemos é uma via de mão única, onde o [indígena] tem que aprender o nosso conhecimento. E o conhecimento deles é praticamente desprezado por nós (Mattos; Ferreira Neto, 2019, p. 54-55).

O último Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola Marcolino Lili foi construído com a participação de todos os pais e mestres envolvendo cacique e liderança em dois mil e vinte três (2023) na sala da escola. Ainda que de forma gradativa deu-se o primeiro passo na construção do projeto político pedagógico como identidade da escola que assegura a prática pedagógica dos docentes envolvidos.

Em muitas situações como organizar nossos projetos ainda há regras estabelecidas, mas, com o parente Wanderley Dias Cardoso no núcleo pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Aquidauana, abriu-se mais um espaço e consideramos uma conquista em tê-lo como representante em setor de grande relevância para o povo Terena de Aquidauana-MS.

Com o parente no núcleo pedagógico abriu-se mais um espaço para fortalecermos nosso PPP no que se refere à identidade indígena na escola e formação continuada sendo o indígena o próprio formador.

Ainda há muito que se fazer como construir um calendário específico. O calendário ainda vem da secretaria e a única mudança que ainda conseguimos realizar, foi a troca das festas juninas pela nossa festa cultural, sem a celebração de Santos, mas sim a comemorando o aniversário da nossa escola seguindo nossa cultura e tradições.

4.2. A prática pedagógica nas Escolas Marcolino Lili e Paulino Moraes Fonseca

O interesse em relatar e registrar nossa prática pedagógica nas escolas das duas aldeias se deu quando ecoava comentários de que os professores indígenas não sabiam alfabetizar os estudantes e que os não indígenas conheciam melhor os processos de alfabetização.

Esses rótulos e discursos mostram a discriminação e preconceito sobre nosso sistema de aprendizagem para nos silenciar e nos invisibilizar. De acordo com Bhabha (1998, p. 107), essas ações “embasam as práticas discursivas e políticas da hierarquização racial e cultural” que tem origem na “lógica moderna, que associa as identidades dos subalternizados com patologia, déficit, inferioridade, usando características inventadas como justificativa de sua exclusão” (Backes & Nascimento, 2011, p. 26).

A língua materna era rotulada como o grande vilão na aprendizagem, estereótipos criados para diminuir nossa língua, costumes e nossa cultura, para nos dominar. De acordo com Bhabha (1998) a diferença é pautada na produção de estereótipos para naturalizar a discriminação.

O ato de estereotipar não é o estabelecimento de uma falsa imagem que se torna o bode expiatório de práticas discriminatórias. É um texto muito mais ambivalente de projeção e introjeção, estratégias metafóricas e metonímicas, deslocamento, sobredeterminação, culpa, agressividade, o mascaramento e cisão de saberes oficiais e fantasmáticos para construir as potencialidades e oposicionalidades do discurso racista. [...] O discurso racista estereotípico, [...] inscreve uma forma de governamentalidade que se baseia em uma cisão produtiva em sua constituição do saber e exercício do poder (Bhabha, 1998, p. 125 - 126).

Assim, a discriminação surge da naturalização da diferença transformada em estereótipos disseminados em discursos com intensão de dominar. De acordo com Candau (2014, p. 41) é fundamental a valorização das “diferenças combatendo toda forma de preconceito e discriminação”. Então nos questionávamos: Mas como não havia alfabetização se os professores tinham magistério e formação superior? Como os professores dos anos finais não conseguiam mediar a aprendizagem de português e matemática entre outras disciplinas?

Além dos desafios pedagógicos, nós, professores indígenas, enfrentamos a necessidade de infiltração dos saberes indígenas. Um dos pontos centrais desse embate é o planejamento escolar, que historicamente tem sido uma ferramenta de controle e padronização. Durante muito tempo, as Secretarias de Educação exigiram o mesmo modelo de planejamento para as escolas urbanas, rurais e indígenas, sem considerar que a nossa realidade exige uma flexibilidade que o sistema muitas vezes ignora.

O planejamento nunca foi algo pensado a partir das nossas especificidades culturais ou do nosso calendário próprio. Na prática, ele sempre nos foi entregue pronto, seguindo moldes rígidos que priorizam uma visão homogênea de educação. Embora sejamos obrigados a preencher esses formulários padronizados para cumprir as exigências administrativas, nós realizamos uma articulação silenciosa e necessária.

Isso significa que o professor indígena elabora o documento nos moldes da Secretaria para fins de registro oficial, mas, no espaço escolar, ele traduz e reconstrói esse planejamento para que ele dialogue com as práticas e com a vida da comunidade. O planejamento, portanto, acaba sendo um espaço de tensão onde precisamos equilibrar a norma externa com a urgência de uma educação que faça sentido para o povo Terena.

De acordo com o RCNEI (1998, p. 42): “Para que a educação escolar indígena seja realmente específica e diferenciada, é necessário que os profissionais que atuam nas escolas pertençam às sociedades envolvidas no processo escolar”. Dessa maneira, ninguém melhor que nós mesmos para saber o que a nossa comunidade realmente precisa. Dessa maneira, a educação escolar indígena, na nossa aldeia foi se amoldando, sendo construída com muita conversa e de acordo com as nossas necessidades. Assim ampliamos as discussões em relação à nossa língua e nossa cultura.

A educação escolar indígena envolve formação do professor, isto é, uma formação específica. Para isso, é preciso uma política que invista na construção da escola diferenciada. A nomeação do professor para as escolas indígenas deve ter critérios a serem cumpridos, e esses critérios devem ser feitos pelos indígenas. E não como as Secretarias de Educação fazem, nomeando professores sem formação nenhuma com relação à cultura indígena, principalmente com a questão da língua. O meu conceito sobre as escolas indígenas presentes nas aldeias é preservar a língua, as tradições e os costumes, caso contrário, a escola continuará formando indígena para assimilar a cultura ocidental como vem acontecendo desde o processo de colonização (Sobrinho, 2010, p. 27).

Durante as discussões sobre o ensino da língua materna percebemos que a equipe precisava de uma formação sobre os direitos de uma escola indígena como respaldo legal para que nosso trabalho pudesse avançar significativamente.

Compreendendo nossos direitos e deveres enquanto escola indígena foi possível que os professores entendessem a importância da alfabetização nas duas línguas e que uma não interfere na aprendizagem da outra. Dessa maneira, os professores foram adaptando exercícios da seguinte maneira: no ditado eram faladas palavras do cotidiano do estudante como, por exemplo, árvore em português. Ao lado dessa palavra o aluno escrevia o correspondente na língua terena (tikóti). Os professores explicam em sala de aula que a língua portuguesa é a nossa segunda língua e que era um instrumento necessário para dialogarmos com outros que não dominavam a língua terena e para lerem e entenderem os códigos da sociedade envolvente, para que no futuro pudessem exigir os seus direitos. Seguindo esse propósito os professores conseguem dominar avançar promovendo a aprendizagem dos estudantes.

Nas aulas outros temas também são abordados como culinária, territórios, danças, mitos, pintura corporal e artesanato para que as crianças aprendam de acordo com sua cultura.

Por muito tempo vinha tudo pronto da secretaria de educação do município de Aquidauana e era uma regra estabelecida que não se contestava. Exigiam que aquilo fosse aplicado para nossas crianças. Assim era feito no papel, porém na sala de aula era todo diferente, por dois motivos os professores não se adaptavam aos livros didáticos que a secretaria mandava e ao formato imposto que nada tinha a ver com a nossa realidade. Em relação aos livros, os professores indígenas acreditam que os conteúdos dos livros didáticos são de difícil entendimento para seus alunos, pois trazem exemplos fora da nossa realidade e nunca vista por eles, então eles usavam os livros para fazer seus próprios resumos adaptados para a nossa cultura, assim como os exercícios para as crianças. Os livros são usados para atividades de palavras associando às palavras em terena, apesar de ser de difícil compreensão é articulado seu uso nas aulas.

A sala de aula indígena é diferente da sala de aula dos purutuye¹⁰. Enquanto nas salas de aula na cidade o silêncio e a postura estática são exigidos para que haja aprendizagem, na aldeia a sala é viva e dinâmica, as crianças socializam, conversam

¹⁰ Não indígenas

umas com as outras e com o professor e circulam pela sala a maior parte do tempo e não consideramos que isso impede a aprendizagem porque faz parte da nossa cultura.

Nessa linha de pensamento fomos construindo de forma mais concreta a escola específica diferenciada e com ensino bilingue, indicado na legislação como nosso direito. É importante dizer que o diálogo entre os professores durante essa pesquisa foi essencial para repensar o planejamento e buscar soluções em conjunto, como indica o referencial curricular indígena, contribuindo:

[...] na busca de novas respostas e soluções para os problemas que ela enfrenta: colocando a escrita a serviço de uma nova expressão, buscando inspiração no patrimônio intelectual de seu povo, adicionando novos saberes aos conhecimentos ancestrais. Assim, toda nova aquisição de conhecimentos deverá fortalecer a comunidade e contribuir para as soluções dos problemas comuns. (RCNEI, 1998, p. 43)

Compreendemos hoje que a escola indígena não é uma imposição e sim um lugar para compartilhar os saberes, onde os *ihíxaxoti* (professores) e os *ihikaxovoti* (estudantes) vivenciam a cultura e a ancestralidades evitando nossa inviabilização e apagamento. “O não reconhecimento e o conseqüente apagamento dos conhecimentos indígenas constituem práticas instauradas desde o início do processo colonizatório” (Paula, 2017, p. 358). Precisamos lutar pela valorização dos nossos saberes para que a sociedade envolvente nos reconheça e nos respeite. Sobre isso Candau explica que o reconhecimento e valorização do sujeito ajuda no:

[...] combate todas as formas de silenciamento, invisibilização e/ou inferiorização de determinados sujeitos socioculturais, favorecendo a construção de identidades culturais abertas e de sujeitos de direito, assim como a valorização do outro, do diferente, e o diálogo intercultural (Candau, 2011a, p. 253).

A relação na sala de aula entre professor e aluno da escola indígena na aldeia é, e sempre foi dialógica, o aluno tem liberdade para perguntar e discutir os conteúdos da aprendizagem com os professores, visto que:

A Escola é um espaço privilegiado para manter viva a memória dos povos, valorizando saberes e promovendo a produção de suas próprias expressões culturais onde está inserida (Arroyo; Caldart; Molina, 2004, p.162).

Nas nossas escolas a aprendizagem não ocorre apenas na sala de aula, o professor também utiliza os espaços fora da sala de aula, embaixo de uma árvore, nos salões do centro comunitário e outros espaços que professor precisa e que a liderança da aldeia possa oferecer. Durante esse período de pesquisa foi visível a segurança demonstrada pelos professores para aplicar tais atividades também fora da sala de aula; foi possível sentir essa desconstrução de ideia que escola deve ser rígida enfileirada e colonizadora.

Em geral os professores das disciplinas de ciências, geografia, educação física e arte e cultura terena, fazem uso dos espaços fora da sala de aula. Fazem observações da natureza, observam a posição dos astros, medem as sombras, observam as flores, folhas frutos, coletam sementes e outros materiais que possam usar nas aulas.

Ressalto também a importância fundamental da presença do cacique e das lideranças tradicionais, que mantêm um vínculo constante de colaboração com o ambiente escolar. Essa relação não se limita a um suporte administrativo, mas configura-se como uma verdadeira parceria em prol da comunidade. Por meio de reuniões periódicas com a coordenação e a direção, as lideranças buscam formas de fortalecer a escola, cuidando desde a preservação da estrutura física até o apoio em estratégias de busca ativa, compreendendo que o direito à educação é uma luta coletiva.

É importante destacar que essa participação não possui um caráter de fiscalização ou controle, mas sim de engajamento e diálogo. As lideranças interessam-se profundamente pela dimensão pedagógica, contribuindo para que as práticas escolares extrapolem as paredes da sala de aula. Ao partilharem suas visões e conhecimentos, o cacique e as demais lideranças ajudam a escola a manter-se alinhada aos anseios da aldeia, garantindo que o ensino caminhe junto com a vivência cultural e com o fortalecimento do território.

Nesse viés positivo da participação direta da liderança o resultado é perceptível o bem-estar dos alunos e dos professores associando à vivência a aprendizagem escolar. Fazer o uso dos recursos que há na comunidade funciona como motivação para os estudantes.

4.3. Coordenação Pedagógica nas duas Escolas Indígena Terena

Assumir a coordenação (2019) foi um desafio, pois até aquele momento o cargo era visto pela comunidade e a equipe escolar como um cargo de elite, de status elevado e sinônimo de acomodação. Ao contrário disso, arregacei as mangas para realmente trabalhar e fazer a diferença, acompanhando de perto o trabalho pedagógico dos professores assim como dando suporte sempre que necessário.

Em 2019 com a homologação da BNCC, a Secretaria de educação decidiu fazer uma capacitação sobre a Base Nacional com os professores da Rede, assim como decidiram que os coordenadores indígenas aplicariam as formações nas escolas indígenas de sua atuação. Até então, esse papel era desempenhado por um não indígena designado pela Secretaria de Educação.

Embora a BNCC seja um documento recente, a análise dessa política educacional pode ser aprofundada a partir dos estudos de autores como Arroyo (2012). Para Arroyo (2012), a educação não deve ser reduzida a uma técnica de preparação para o mercado, pois isso negligencia a diversidade das trajetórias humanas e as especificidades dos sujeitos. No contexto da escola indígena, essa crítica ganha relevância, pois o modelo hegemônico da BNCC pode acabar silenciando as formas próprias de aprender e ensinar que não se encaixam na lógica produtivista ocidental.

Complementando essa visão, os estudos de Vera Candau (2012) sobre o multiculturalismo e a interculturalidade reforçam que um currículo não deve ser homogêneo. A autora defende que a educação precisa reconhecer e valorizar a diferença, promovendo o diálogo entre os saberes universais e os conhecimentos locais. Assim, ao analisarmos a BNCC, percebemos que ela impõe o desafio de “adaptar” os nossos estudantes a um modelo eurocêntrico. Por isso, a nossa luta é para que a escola indígena não se limite a ser uma reprodutora de competências técnicas, mas um espaço de resistência onde o conhecimento acadêmico seja aliado ao fortalecimento da identidade e da autonomia do povo Terena.

De acordo com os especialistas, a uniformização e a seleção centralizada de conteúdos desconsideram as diversas realidades e especificidades de cada escola e comunidade (Candau, 2011b). Em relação ao conteúdo curricular, a Base é criticada por promover a fragmentação e o conteudismo no Ensino Fundamental, o que dificulta uma visão mais integrada do conhecimento (Arroyo, 2012)

Porém, para nós a implantação da BNCC não mudou a nossa rotina na sala de aula, pois continuamos a organizar nossas aulas de forma diferenciada, afinal quem entende nossa cultura somos nós e assim podemos articular essa formação ao estilo indígena de ser. Era comum a Secretaria Municipal de Educação aplicar formação com a realidade urbana o que não era compatível com a nossa realidade indígena.

A minha experiência mostra que o problema estava nos aplicadores que não eram indígenas, pois as crianças ficavam inibidas resultando em um baixo rendimento na leitura e escrita e na área da matemática sendo os resultados negativos não contribuía no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) o resultado já era esperado também pelos professores e já era de rotina ouvir que as escolas indígenas que despendiam o IDEB do município de Aquidauana.

Nesse cenário, a aplicação de avaliações externas mostra a contradição entre as exigências do sistema e a realidade indígena. Infelizmente, ainda estamos inseridos em um modelo onde a mudança profunda do currículo para uma perspectiva plenamente diferenciada não é uma realidade consolidada, o que nos obriga a estratégias de adaptação à situação presente enquanto a luta pela autonomia continua.

Um exemplo disso ocorre no momento das provas. Historicamente, os professores não indígenas aplicavam esses exames seguindo estritamente a burocracia, sem realizar a tradução dos textos ou a contextualização das atividades. Isso resultava em dificuldades de compreensão, pois as palavras e os cenários apresentados eram distantes da vida na aldeia. Em contrapartida, os professores indígenas hoje realizam uma mediação necessária: leem as questões junto com as crianças, simplificam termos complexos e traduzem conceitos para a língua materna quando necessário. Essa prática permite que os alunos compreendam o que está sendo pedido e consigam resolver as questões com maior segurança.

No entanto, reconheço que essa atuação, embora pertinente para o sucesso imediato do aluno, funciona como uma forma de “aliviar” as dificuldades impostas por um currículo generalista e homogeneizador. Entendo que essa mediação resolve um problema pontual de interpretação, mas ainda não transgride a estrutura do currículo oficial que nos é imposto. Por isso, essa prática de adaptação caminha lado a lado com a nossa vigilância política; enquanto o sistema não se transforma, protegemos o aprendizado dos nossos alunos mediando o conteúdo, mas sem perder de vista o objetivo maior de construir uma escola que não exija esse tipo de “tradução” por já ter a nossa identidade como base fundamental de seu ensino.

Nesse período os coordenadores indígenas participavam da formação na cidade, ou seja, estudávamos o currículo na cidade e na aldeia aplicávamos a formação continuada. Nessas formações o eu indígena falava mais alto, o momento de compartilhar a nossa escolarização e as dificuldades. Foi difícil iniciar o debate sobre “o motivo de a comunidade escolar indígena ser negativo para o município”. Após muitas discussões e posicionamentos, foi verificado que a mudança era necessária, visto que nossa realidade é diferente da educação urbana e não indígena.

Recebia na cidade a formação dada pela Secretaria e assumi a responsabilidade de repassar para os professores nas escolas da aldeia, fui muito questionada positivamente pelos colegas e parentes indígenas como Estevinho Tiago e Sônia Mendes que na época eram coordenadores das escolas indígenas vizinhas da aldeia Ipegue e Água Branca e também pelo coordenador da escola do distrito de Taunay, Rubens Garajo, não indígena, que trouxeram seus professores para as formações coletivas, ou seja, as quatro escolas da região tendo formação coletivamente. Foi momento importante para começo de conversa de como posso desenvolver a educação escolar indígena. Um questionamento importante foi: como poderíamos esperar que o protagonismo das nossas crianças florescesse dentro de um sistema que as oprimia? Em outras palavras, percebíamos que os estudantes se sentiam silenciados e intimidados por aulas impostas e pela presença constante de referências externas que não dialogavam com sua identidade. Discutíamos, então, que para possibilitar o verdadeiro protagonismo indígena, era preciso primeiro libertar o ensino dessas amarras colonizadoras que sufocavam a expressão e a autoconfiança dos nossos alunos.

Foi perceptível como os professores se sentiram à vontade em falar e questionar e refletir a forma de fazer acontecer à educação escolar indígena a partir dos nossos conhecimentos contribuindo na manutenção da língua e dos costumes dos nossos ancestrais. Os professores questionavam: Porque minha comunidade indígena aparece de forma negativa no IDEB? Como reverter isso?

Esse período de reflexão foi de grande importância na desconstrução de que teríamos que cumprir e aceitar todos os procedimentos educacionais estabelecidos vindos da cidade e literalmente aplicar sem considerar os conhecimentos que nossos estudantes e crianças traziam de casa.

Concomitantemente a isso, a BNCC foi homologada e os coordenadores indígenas continuaram a serem os formadores, assim aproveitamos as brechas para repensar como deveríamos desenvolver de fato educação escolar indígena.

Após as formações já conseguíamos aplicar a ementa das disciplinas envolvendo nosso estudante na realidade da comunidade em que viviam. E os professores apresentavam seus planejamentos diferenciados de todas as disciplinas e já demonstravam características específicas como organizar roda de conversa tendo como assunto as retomadas e territórios, explicando a diferença retomada e invasão.

Os assuntos da verdadeira ciência dos nossos ancestrais e a presença dos anciões na nossa escola como palestrante já era visto como de grande importância.

No contexto das escolas que integram o campo desta pesquisa, as atividades pedagógicas são organizadas para atender às necessidades específicas de cada estudante, garantindo que ninguém fique para trás.

Nas aulas de história e geografia com o professor Fernando Moreira que trabalha os mapas, continente, espaços, população, comunidade, estado, município, remetendo sempre aos povos originários promovendo reflexões para depois entrar nos conteúdos para que os estudantes se sintam o protagonista de sua aprendizagem, ou seja, aprender no seu tempo e não de maneira imposta.

O professor Fernando Moreira é falante da língua indígena com formação em Ciência Social pelo PROLIND (Programa de Licenciaturas Indígenas) pela UFMS e se comunica na língua materna e língua portuguesa prioriza aulas pela comunidade no pátio sempre voluntário nas atividades esportivas na comunidade.

Os esclarecimentos de o porquê aprender a língua portuguesa sem se sentir obrigado e que não há necessidade de deixar de se comunicar na língua Terena essa conscientização acontece na aula de língua portuguesa.

O professor Rodnei falante da língua Terena e Português mestre pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e doutorando pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), conta para os alunos na escola, que quando resolveu estudar foi preciso dominar a segunda língua o português e que não foi fácil, porém, foi necessário para avançar no conhecimento e retornar para sua comunidade. Foi preciso morar em Campo Grande enfrentando as diferenças nas rotinas urbanas morando com parentes e que hoje motiva seus estudantes para seguir os mesmos passos para continuar resistindo e contribuindo na nossa comunidade e nesse discurso apresenta a gramática, técnicas de redação e a importância da leitura e escrita sendo nosso instrumento para lutarmos por nossos direitos.

O pertencimento é de suma importância, visivelmente quando a professora Regina passou a se comunicar na língua Terena dialogando com seus estudantes na

língua considerando os falantes e não falantes nas aulas de arte cultura Terena e Língua Terena.

A professora Regina com formação em magistério Povos do Pantanal atuando mais de vinte anos como docente, artesã e considerada liderança entre as mulheres da comunidade da aldeia Lagoinha. A docente ministra aula de arte e a cultura enfatizando a culinária e a importância das comidas típica Terena.

Figura 9: Aula de arte e cultura Terena



Fonte: Fotografia da pesquisadora (2025)

A imagem mostra a realização de uma aula de Arte e Cultura Terena, na qual os estudantes participam ativamente das atividades propostas. A prática possibilitou o contato direto com elementos da cultura tradicional, valorizando o fazer coletivo, a aprendizagem pela vivência e o fortalecimento da identidade cultural no cotidiano escolar.

Foi impactante a evolução da leitura e escrita dos estudantes quando a professora Regina de língua terena e Andrea de matemática que tem formação Ciências exatas PROLIND promoveram gincanas e atividade “soletrando” da língua terena e todos participaram, foi perceptível o gosto pela atividade que passou a ser realizada por bimestre, foi uma estratégia para realizar a avaliação diagnóstica.

Em um desses momentos, tivemos uma grata surpresa ao ver as turmas do quinto ao nono ano participando sem imposição. Objetivo foi realizar um diagnóstico sobre os temas trabalhados na língua Terena como, palavras do cotidiano os cumprimentos, as frutas, cores.

Numa outra oportunidade, o professor Alcery (in memoryan) em dois mil e vinte e três realizou um projeto voltado para a culinária à base de mandioca sem usar sal ou açúcar. Aula interdisciplinar que envolveu todas as turmas e professores para

desenvolver uma semana de aula abordando as antigas moradias que eram feitas de forma sustentável com a fabricação de adobe (tijolos feitos de barro vermelho e capim) manualmente, inclusive, a fôrma também manualmente de madeira.

O professor Alcery tinha muita criatividade, era formado em Linguagem também pelo PROLIND e infelizmente não houve tempo de concluir o mestrado que havia iniciado no Rio de Janeiro, deixando muitos legados para toda geração no sentido de “resistir para existir” como ele próprio conscientizava os nossos estudantes Terena.

Os professores dos anos iniciais do período vespertino também promovem suas aulas focando na língua e na cultura trabalhando o pertencimento e a importância da leitura e escrita como o início da vida de enfrentamento na própria comunidade.

Realizam atividades com atenção especial ao período da alfabetização considerando sempre que todas as turmas há falantes e não falantes da língua.

Os reforços de leitura com os estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem acontecem sob a orientação das professoras Silvia e Francisca. A professora Silvia possui formação em magistério e está se graduando em pedagogia pela UNIGRAN, enquanto a professora Francisca é formada em pedagogia pela UFMS. Ambas aplicam o reforço no período matutino, desenvolvendo estratégias que respeitam o ritmo de cada aluno. Além dessa função, as duas profissionais atuam como professoras de apoio para duas crianças com necessidades especiais, cumprindo uma carga horária de trinta horas. Essa presença constante e qualificada das docentes na rotina escolar é fundamental para assegurar que a inclusão e o fortalecimento da leitura sejam práticas vivas e contínuas dentro da nossa realidade educacional, e não apenas ações isoladas.

Essas professoras realizam seu trabalho sempre com textos que fazem parte do cotidiano das crianças motivando e esclarecendo que a língua portuguesa é um instrumento de luta sempre focando que não há necessidade de deixar de falar a língua materna que sempre será nosso principal objetivo na escola Marcolino Lili e na extensão Paulino Moraes Fonseca.

Nos anos iniciais, as professoras compartilham seus planejamentos e buscam avaliar as crianças por meio de atividades que enfatizam a realidade de cada estudante. Desenvolver aulas diferenciadas não tem sido uma tarefa fácil para nós, pois exige que toda a equipe se empenhe na construção de um planejamento que realmente dialogue com o nosso contexto sociocultural e com as especificidades do povo Terena.

Nas reuniões pedagógicas, os professores traziam suas histórias compartilharam seus anseios de como gostariam de fazer para realmente ser educação escolar indígena.

A partir do momento em que nós, professores, nos organizamos e compartilhamos nossos objetivos, conseguimos iniciar um processo real de desconstrução das orientações estabelecidas pelo sistema convencional. Essa mudança foi impulsionada pela minha trajetória no mestrado, que me permitiu analisar a prática pedagógica sob a ótica dos Estudos Culturais. Antes dessa experiência acadêmica, eu frequentemente me sentia limitada pelas normas da Secretaria, vendo o currículo como algo rígido e distante. Hoje, compreendo que o currículo, embora ainda não seja totalmente específico, oferece brechas e aberturas fundamentais para realizarmos uma educação escolar indígena autêntica.

As reflexões feitas no mestrado mudaram o meu olhar: deixei de ser apenas uma reprodutora de normas para me tornar uma articuladora pedagógica consciente. Percebo agora, como discute Stuart Hall (1997), que a identidade é um processo de "tornar-se", uma construção contínua que depende da forma como somos representados e como nos representamos. Ao ocuparmos os espaços do currículo oficial com a nossa voz, a nossa história e a nossa identidade Terena, não estamos apenas cumprindo uma norma, mas realizando um ato de afirmação cultural que subverte a lógica hegemônica. Nossa autonomia nasce justamente desta capacidade de transformar a escola num espaço onde a nossa cultura é o centro. Consideramos que essa compreensão coletiva é um avanço significativo a caminho das mudanças que ainda precisamos fazer, transformando a infiltração em uma estratégia de resistência e fortalecimento político da nossa escola.

Esclareço que antes do mestrado já havia começado a fazer mudanças, mas ainda era insegura nas decisões precisava me desconstruir por completo e ainda contaminar os colegas e isso só foi acontecer em dois mil e vinte quatro (2024) quando ingressei no Programa Pós-Graduação em Educação da UCDB.

Após o ingresso na academia no curso de mestrado percebi que poderíamos ir além de simplesmente pensar em leitura e escrita para os nossos estudantes e que nossas práticas possibilitam aprendizagens considerando nossas vivências e passando para as nossas futuras gerações fortalecendo nossa identidade indígena sem se preocupar em atender desejos ocidentais.

4.4. Os impactos da pandemia

Neste trecho gostaria de abrir um parêntese relatando um pouco de como a pandemia nos afetou de forma negativa em todos os sentidos. Infelizmente quando estávamos nos aprimorando para retomar nossos planos, veio à pandemia em dois mil e vinte. Vieram às aulas a distância até dois mil e vinte e um, tudo parou, houve muito sofrimento, perdemos parentes, colegas de trabalho, vizinhos, a cada morte na aldeia o sino da escola soava somente o vigia poderia ir até a escola para realizar esse tipo de aviso. Naquele período sem muito suporte eu já pensava como faria as aulas diferenciadas, mas não tinha conhecimento suficiente para os desafios.

Quando o sino tocava, mesmo doentes, as pessoas saíam e iam para frente de suas casas para aplaudir nossos parentes que partiram vítima da Covid. A preocupação foi imensurável com nossos alunos, quando a secretaria estabeleceu aulas remotas, APNPs (atividades pedagógicas não presenciais).

Diante de toda essa situação veio à pergunta: como será este processo? As famílias não tinham internet em casa, apelamos para material impresso para duzentos e três crianças da educação infantil ao nono ano e as turmas da extensão.

Quando eu e a diretora Cristiane fomos liberadas pela equipe dos médicos sem fronteiras usando máscara e mantendo a distância fomos para a escola organizar o material para ser entregue aos nossos alunos de forma mais acessível para que a família pudesse ajudar.

Mesmo com tantas tragédias tínhamos esperança que nossas crianças aprendessem e que a defasagem não fosse tão acentuada e a preocupação de quando retornássemos de forma presencial era outra etapa tinha que nos preparar emocionalmente.

Para lidar com o retorno das aulas presenciais foi oferecido um curso, cujo nome Pontos Focais, organizados pela equipe de psicólogos do Médicos Sem Fronteiras pois, não sabíamos como seria o retorno tanto dos alunos como dos professores emocionalmente.

Este curso só aconteceu graças ao professor Alcery que enfrentou a todos da secretaria de educação de Aquidauana e convenceu o Cacique Orlando (que na época estava na liderança da aldeia) para liberar a entrada dos médicos sem fronteiras para fazer o atendimento para comunidade em geral. Na equipe também veio um grupo de psicólogos orientar os professores para o retorno das aulas quando fosse liberado. O retorno foi no segundo semestre de 2022. Foi um ano de caos em relação à leitura e escrita dos nossos estudantes.

O olhar indígena dos professores mais do que nunca teve que ser diferenciado ao retornarmos, nos planejamentos, nas abordagens dos estudantes ainda usando máscaras, nas rodas de conversa, promover a oralidade em português ou terena e a preocupação maior foi com a recuperação psicológica de cada um desses alunos.

Continuamos trabalhando em equipe e fomos avançando com aulas de reforço no contra turno, com atividades voltadas para o cotidiano das crianças na comunidade, atividades extraclasse, estimulava as crianças a contar o que sentem, promovendo a oralidade e também momentos que as crianças poderiam escrever e todos os professores conscientizavam a aderir a vacinação dialogando com os pais.

Com todos os esforços dos professores foi perceptível o avanço sem evasão e o planejamento sendo flexível considerando o cotidiano dos nossos estudantes. Quando a pandemia foi controlada nossa estratégia foi reforçar na leitura e escrita realizando a busca ativa de forma efetiva.

Desde a pandemia até o presente momento as duas comunidades vêm passando por este processo de dar importância a língua portuguesa e nesse contexto atual os professores indígenas terena vêm propondo uma prática pedagógica nestas duas instituições possibilidades de leitura e escrita partindo de um discurso de que não há necessidade de deixar a língua indígena terena para ser alfabetizado mesmo que por alguma razão saia de sua comunidade.

Esse processo de fortalecimento vem se potencializando por meio de conversas e reuniões constantes, que utilizei como espaço para a minha pesquisa. Promovi essa reflexão através de rodas de conversa e diálogos individuais, onde convidei os colegas a pensarem sobre o que significa ser um professor indígena no contexto atual. As reações foram muito positivas: os professores sentiram-se valorizados ao perceberem que suas angústias diárias e suas estratégias do “jeitinho” pedagógico eram, na verdade, atos de resistência intelectual. Muitos relataram um sentimento de alívio e pertencimento ao verem que suas práticas de base, tanto nos anos iniciais quanto nos finais, possuem uma relevância imprescindível para a sobrevivência da comunidade. Ao registrar essas percepções, pontuamos a importância de seus papéis e a riqueza de seus planejamentos diferenciados, que deixam de ser meras adaptações burocráticas para se tornarem instrumentos reais de emancipação para o estudante Terena.

CAPITULO 5 – O QUE OS PROFESSORES PENSAM SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Neste capítulo apresento as respostas das conversas com os professores pelo Whatsapp no ano de 2024, onde são analisadas as percepções e reflexões dos professores das aldeias sobre suas próprias práticas pedagógicas, revelando como a identidade docente se entrelaça com o compromisso político e cultural Terena. Ao serem questionados sobre como se veem enquanto educadores indígenas e como desejam desenvolver seu trabalho, as respostas demonstram uma ruptura com a visão simplista do professor como mero tradutor ou monitor.

Lembrando que o momento de conversa por esse meio foi uma proposta que os professores aceitaram como momento de interação escrevendo suas respostas no grupo ou no privado. Foi questionário não obrigatório e despertou neles também a importância de registros por escrito, já que nós indígenas conseguimos desenvolver o diálogo por meio da oralidade e muita dificuldade na escrita. No convívio com os docentes já ouço acompanhando na escrita de seus planejamentos e percebo a dificuldade na escrita por esse motivo fiz a proposta de responder o questionário por escrito.

5.1. Análise das entrevistas

1) Rodnei Eloy da Silva

Como você se vê enquanto professor ou professora Indígena?

Hoje eu me vejo como professor intelectual, que busca preservar a cultura Terena através da educação[...]

Como gostaria de desenvolver suas práticas pedagógicas considerando a escola indígena?

[...] a escola é o meio onde podemos trabalhar, discutir e refletir sobre os avanços e o que podemos melhorar para o futuro da nossa escola (Rodnei Eloy da Silva – formado em letras/espanhol, há 11 anos atende as turmas do 7º ao 9º ano).

O professor Rodney se define como um professor intelectual, posicionamento que o eleva à categoria de produtor de conhecimento e mediador ativo. Para ele, a escola é um território de debate onde se deve refletir sobre os avanços e o futuro da comunidade. Essa autodefinição rompe com a visão simplista do professor indígena como apenas um monitor ou tradutor, elevando-o à categoria de produtor de conhecimento e mediador ativo. Para ele, a escola não é apenas um prédio de ensino, mas um território de debate político e cultural. Ele compreende que sua prática pedagógica deve ser o suporte para a vitalidade da cultura Terena, garantindo que o ensino seja um espaço de reflexão crítica sobre o passado, o presente e as possibilidades de futuro da comunidade. Sua visão reforça a ideia de que o protagonismo indígena na educação passa, necessariamente, pela consciência do professor sobre o seu papel político e intelectual dentro da aldeia.

Ao identificar-se como “professor intelectual”, me faz lembrar do que Hall (1996) dizia sobre identidade e sobre a gente ter voz e ação na nossa própria cultura. Para Hall (1996), nossa identidade não é uma coisa pronta, mas algo que a gente constrói o tempo todo, baseada no que falamos, fazemos e vivemos em sociedade. Quando o professor se coloca nessa posição, ele mostra que não está ali só para passar matéria, mas que tem um lugar de conhecimento e poder, usando a escola para defender suas ideias e sua cultura, porque vivemos em um tempo onde:

Culturas e tradições estão sendo resgatadas, revalorizadas e revividas. Terras tradicionais estão sendo reivindicadas, reapropriadas ou reocupadas pelos verdadeiros donos originários. Línguas vêm sendo reaprendidas e praticadas na aldeia, na escola e nas cidades. Rituais e cerimônias tradicionais há muito tempo não praticados estão voltando a fazer parte da vida cotidiana dos povos indígenas nas aldeias ou nas grandes cidades brasileiras. Isto é um retorno ao passado ou puro saudosismo? De modo algum. Isto é identidade indígena e orgulho de ser índio (Baniwa, 2006, p. 39).

Sua visão reforça a ideia de que o protagonismo indígena na educação passa, necessariamente, pela consciência do professor sobre o seu papel político e intelectual dentro da aldeia. A visão de que a escola é o local para trabalhar, discutir e refletir sobre a cultura mostra a percepção de que a identidade cultural, assim como a cultura em si, é um processo em constante construção, e não uma essência imutável, pois, "as identidades que preenchem o mundo moderno são, em si mesmas, produtos de um trabalho de construção" (Hall, 1996, p. 4).

A prática pedagógica do professor Rodnei se alinha a essa ideia, utilizando a escola para fortalecer a identidade Terena de forma dinâmica e reflexiva. Na prática, ele estabelece uma relação profunda com o que chamamos de saberes ancestrais — que são os conhecimentos, valores, tecnologias e visões de mundo transmitidos oralmente de geração em geração, fundamentando a existência espiritual e física do nosso povo. Um exemplo de sua atuação é o trabalho com a etnohistória local nas aulas de linguagens, onde ele incentiva os alunos a coletarem relatos de anciãos sobre a demarcação das terras ou sobre as mudanças na paisagem da aldeia. Ao invés de usar apenas textos de livros didáticos genéricos, ele utiliza essas narrativas como material de análise linguística e histórica. Outro exemplo é a promoção de debates sobre o uso da tecnologia na aldeia, mediando como as ferramentas digitais podem ser usadas para documentar a língua e a cultura sem perder a essência da tradição. Dessa forma, ele transforma saberes antigos em ferramentas contemporâneas de diálogo e sobrevivência cultural.

2) Adriana Miguel da Silva

Como você se vê enquanto professora Indígena?

Como uma mediadora cultural e uma guardiã dos saberes ancestrais, fortalecendo a identidade e o pertencimento de nossa comunidade por meio de uma educação que valoriza o bilinguismo, a oralidade, o diálogo intercultural e o respeito à natureza e à vida.

Como gostaria de desenvolver suas práticas pedagógicas considerando a escola indígena?

O objetivo é construir um modelo de ensino que consolide a autoestima indígena e que seja capaz de dialogar com os conhecimentos da sociedade não indígena, garantindo o acesso e a permanência dos estudantes em todos os níveis de educação. Esse novo modelo de educação ajuda a valorizar a língua indígena, e também todo o modo de ser do grupo que a criança pertence, isso porque ela aprende conteúdos que se referem à sua vida e a vida de sua comunidade. Mas muitas coisas ainda precisam ser revistas (Adriana Miguel da Silva – formada em pedagogia atende as turmas do 1º ao 5º ano)

A fala da professora Adriana Miguel da Silva é bem forte, porque ela se enxerga como uma ponte entre o passado e o futuro, com a missão de proteger o conhecimento do seu povo e, ao mesmo tempo, prepará-lo para interagir com o mundo não indígena.

A forma como ela se descreve como uma “mediadora cultural” e alguém que quer criar um ensino que dialogue com outras culturas se encaixa nas ideias de Bhabha (1998) sobre o hibridismo. Ele explica que o hibridismo ocorre quando diferentes culturas se misturam e criam algo novo. Para Bhabha (1998), esse encontro não é um problema, mas uma chance de inovar e de fortalecer a identidade de um jeito diferente. A escola que a professora Adriana imagina, que junta o saber indígena com o não indígena, é o que Bhabha chamava de “Terceiro Espaço”, um lugar de criação onde novas formas de identidade e de conhecimento surgem.

Sobre o objetivo dela de “fortalecer a identidade e o pertencimento”, Hall (1996) pondera que a identidade não é algo que a gente só tem, mas algo que a gente constrói e reconstrói o tempo todo. A professora Adriana entende a educação como um projeto ativo para que as crianças e a comunidade se sintam parte de algo maior. Quando ela diz que o conteúdo deve se referir à vida deles, ela está dizendo que a escola precisa participar desse processo de dar sentido e valor à identidade cultural.

Ainda sobre a ideia de “fortalecer a identidade e pertencimento” e intenção de “construir um modelo de ensino” citado pela professora Adriana, vai ao encontro das ideias de Baniwa (2006) sobre a escola indígena diferenciada que tem como pilar um projeto de (re)existência cultural e política, e não apenas como uma instituição de ensino.

A principal função da escola indígena diferenciada é ser um espaço de ação estratégica, onde a transmissão, produção e reprodução de conhecimentos são utilizadas para o fortalecimento da identidade e cultura recuperando nossas memórias históricas, reafirmando nossas identidades étnicas e trabalhando a valorização de nossas línguas, tradições e ciências. Além disso, a escola também prepara o aluno para ter acesso a “informações e aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade global” para serem utilizados como uma ferramenta para lutar por nossos direitos, “defender seus territórios” e garantir a “melhoria da vida”, ou seja, para trabalhar com autonomia no mundo dos não-indígenas sem perder a nossa essência (Baniwa, 2006, p. 159).

Outro ponto que Baniwa (2006, p. 159) destaca é a “necessidade da autogestão de todo o processo escolar a ser conduzida pelos próprios povos indígenas”. Ou seja, a

autogestão assegura que as estratégias de ensino e os conteúdos curriculares estejam sempre alinhados com o “projeto societário” e as necessidades reais da coletividade, impedindo que a escola volte a ser um agente integracionista ou assimilacionista.

3) Claudio da Silva Felix

Como você se vê enquanto professor Indígena?

Como uma oportunidade de mostrar se possível a maneira e o olhar de um educador indígena em toda a nossa maneira de ver, observar e valorizar nossos costumes e conhecimentos através da valorização da fala dos nossos experientes anciãos e anciã ao longo de nossa existência e repassar para nossos estudantes: costumes, conhecimentos ancestrais, plantios de nossa alimentação, ervas medicinais, agricultura, cerâmicas, construção de habitação, enfim trazer uma educação que valorize nossa cultura, modo de viver, também como verdadeiros guardiões da floresta...Além de criar mais materiais didáticos voltados para nossa língua materna, com realizações de oficinas e elaboração com participação de toda nossa comunidade local.

Como gostaria de desenvolver suas práticas pedagógicas considerando a escola indígena?

Se possível implantar projetos voltados para sistemas agroflorestais com participação de toda nossa comunidade juntamente com nossos estudantes e entidades parceiros ex: FUNAI, Prefeitura Municipal, Embrapa, enfim, para realizações de estudos e pesquisas e implantação de produção de frutas, árvores nativas, madeira, reflorestamento em nascentes de nossa aldeia Lagoinha. Agricultura Sintrópica seria o ideal para darmos início (Claudio da Silva Felix – formado no Magistério Superior Indígena atende o segundo ano vespertino)

O professor Claudio traz uma perspectiva que amplia o conceito de aprendizado escolar. Para ele, a escola não se limita ao cumprimento de um cronograma de conteúdos, mas se configura como um centro de vida comunitária, de articulação política e de valorização cultural. Claudio entende o aprendizado como um processo indissociável da vivência no território; para ele, aprender significa também reconectar-se com as raízes e preparar o estudante para a ação consciente dentro da aldeia. Sua visão pedagógica propõe que a escola vá além das quatro paredes da sala de aula, integrando o saber ocidental aos saberes da terra, transformando o espaço educativo em um local de resistência e de afirmação da cidadania Terena.

O professor também defende a ideia de que a escola deve ser usada para “mostrar a maneira e o olhar de um educador indígena”. Isso é um ato político de

representação e não apenas um retrato neutro da realidade (Hall, 1997). Ao querer valorizar a cultura e a sabedoria dos mais velhos, o professor está ativamente construindo a forma como seu povo é visto e como ele se vê. Ele não aceita que a identidade indígena seja algo imposto de fora, mas sim algo criado e valorizado de dentro, mostrando que a representação cultural é uma prática de poder e de resistência.

Krenak (2020) traz o poema que nos ensina que a nossa identidade não é uma coisa parada no tempo. Ela é um ato de resistência alegre. É o nosso jeito de dizer: “Sim, lembramos quem somos, a gente tem força e a gente vai continuar o caminho dos nossos pais, avós e de todos que vieram antes de nós. É a garantia de que a chama da nossa cultura nunca se apaga.

Cantando
Dançando
Passando sobre o fogo
Seguimos num contínuo
O rastro dos nossos ancestrais.
Esse pequeno poema é um canto. Ele está sempre lembrando a gente de que quando estamos andando aqui hoje, estamos andando nos rastros de nossos ancestrais. E esse “cantando, dançando e passando sobre o fogo” é literalmente andando em cima do braseiro, que é um rito de passagem de transmissão desses saberes que, de geração em geração, passam. Para que a gente continue lembrando quem nós somos (Krenak, 2020, p. 28-29)

É por meio da valorização da nossa identidade que o professor Claudio propõe envolver a comunidade para criar materiais didáticos e valorizar a fala dos anciãos. Ele está usando a educação não apenas para passar conhecimento, mas para produzir uma identidade que seja ao mesmo tempo antiga e nova, conectada com a tradição, mas viva e em constante desenvolvimento.

4) Fernando Moreira

Como você se vê enquanto professor Indígena?

Eu professor Fernando UNDHU Moreira do clã SUKIRIKEONO nascido criado e residente nessa querida aldeia LAGOINHA/KALI LÂVONA, me vejo como que fosse um "ELO" (Não como aquele que até hoje os cientistas procuram o "elo" que liga a transformação do macaco para ser humano) mas que na real participante de dois mundos diferentes, entre duas gerações diferentes, ou ainda, entre dois séculos diferentes (1970 - ano em que nasci - 2025) especificamente, pois trago comigo os costumes do antes e depois, e tenho muito orgulho de ser o que sou, e como profissional na área de educação, me vejo dessa maneira, incentivando à geração atual a se apegar mais ou se gostar mais como povos originários, transferindo os conhecimentos tradicionais e ao mesmo tempo acompanhar o desenvolvimento do

mundo globalizado. E deixar um legado como como ser humano acima de tudo humilde, focalizando o bem estar no modo geral da vida, para que futuramente possa ser lembrado como professor indígena e amigo de todos os estudantes em especial, então é isso, espero que tenha respondido. Aynapo yakoe .

Como gostaria de desenvolver suas práticas pedagógicas considerando a escola indígena?

Essa pergunta no meu ponto de vista é uma luta desde os tempos passados pois durante quando se iniciou a escola indígena sempre somos talvez tutelados com as regras dos não indígena, e em resposta eu gostaria de desenvolver as práticas pedagógicas não necessariamente entre as quatro paredes, sim em algumas vezes, como é escola indígena, e temos as leis que asseguram sobre os nossos direitos, eu vou ser o primeiro a procurar tirar do papel e colocar em prática, há muita coisa pra se rever nesse sentido. Eu estou muito animado e ao mesmo tempo feliz, com esse encontro em Limão Verde espero que tenhamos sucesso e que possamos ser ouvidos e atendidos em nossas necessidades. Vamos à luta, a luta é árdua, mas não é impossível. Deus é fiel (Fernando Moreira – formado em linguagem, atuando há 20 como professor de história e geografia nas turmas do 7º ao 9º ano).

O professor fala que vai "tirar do papel e colocar em prática" os direitos de seu povo, ele está agindo em um espaço de ambivalência (Bhabha, 1998), subvertendo a própria imitação para criar algo autêntico e resistente. A luta é possível ao explorar as rachaduras no sistema para construir a própria autonomia.

A ideia de que ele é um "participante de dois mundos diferentes" nos lembra o conceito de Bhabha de entre-lugar:

Esses ‘entre-lugares’ fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação — singular ou coletiva — que dão início a novos signos de identidade e a postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade (Bhabha, 1998, p. 20).

Os “entre-lugares” são como zonas de contato onde duas ou mais culturas se encontram, se misturam e se transformam. Não é um lugar físico, mas um espaço simbólico de negociação. Quando Bhabha se refere a “novos signos de identidade”, significa que não é preciso escolher uma cultura ou outra, pois é criado algo novo, uma identidade híbrida que pega um pouco de cada lado, e é isso que significa quando o professor Fernando, se vê como um “elo” entre dois mundos, é como se ele não se encaixasse totalmente em nenhum dos dois lados, ele vive e age nesse “meio-termo”, que para Bhabha é o lugar mais produtivo, pois é nesse espaço que se pode criar algo

novo para a educação, um modelo que valoriza o conhecimento ancestral e, ao mesmo tempo, dialoga com o mundo globalizado.

Ainda sobre estar em dois mundos, Benites (2014) mostra que é possível manter a identidade convivendo com outras culturas:

Manter a identidade étnica não tem nada a ver com isolamento. [...] Na atual fronteira cultural, o grupo mobiliza elementos históricos para dizer quem ele é ou não é. Os valores atuais são resultados de processos negociados pelo diálogo intercultural, dos quais resulta a sua identificação (Benites, 2014, p. 59)

Assim, para manter a nossa identidade não significa que a gente tem que se fechar pro mundo. Na verdade, os valores que nos definem, que definem quem eu sou como indígena hoje, é o resultado de conversa e negociação com todo mundo que está em volta. A minha identidade, não enfraquece quando eu estou em contato com outras culturas, ela se fortalece e se constrói justamente nessa interação.

Eu vejo o diálogo intercultural como uma ferramenta de autodefinição. É ali que eu decido o que eu quero absorver, o que eu adapto e o que eu recuso. Esse diálogo me permite ficar firme na minha essência e na minha história, enquanto participo de tudo o que está mudando no mundo. Ou seja, para mim, a identidade não é uma coisa antiga que eu tenho que proteger isolada. É uma construção viva que se renova a cada interação. Eu sou quem eu sou porque eu dialogo.

Quando o professor Fernando expressa seu antes e depois e que tem orgulho de quem é hoje, podemos perceber que a identidade realmente não é algo fixo, como eu disse, ela pode modificar de acordo com o tempo, lugar ou situações. Para Hall (1997), as identidades sociais são construídas no interior da representação, por meio da cultura, e não fora delas. Assim, a identidade não é algo que vem de dentro para fora, mas é resultado de um processo que acontece de fora para dentro, influenciado e criado o tempo todo pela cultura em que vivemos. Dessa maneira, o professor Fernando se orgulha da sua atual identidade e está trabalhando para reconectar seus alunos a uma identidade que foi de certa forma dispersa e colocada em segundo plano. Ele tenta construir uma identidade forte e ao mesmo tempo complexa que fortaleça as raízes sem ignorar o presente. Ele atua como uma liderança que busca recontar a história e o significado de ser um povo originário, dando um novo sentido a essa identidade para a geração atual.

4) Cristiane Vertelino Marques

Como você se vê enquanto professora Indígena?

Como professora indígena, reconheço que tenho enfrentado dificuldades em cumprir plenamente minha missão de fortalecer a cultura do meu povo. Muitas vezes, na tentativa de atender às exigências do sistema educacional, com suas metas, avaliações e currículos padronizados. Na tentativa de cumprir essas demandas, percebo que acabo deixando em segundo plano aquilo que mais deveria estar presente na sala de aula, o meu compromisso como educadora Terena. Reconhecer esse distanciamento me faz refletir, acredito que é possível, sim, construir uma educação intercultural que respeite os saberes tradicionais. Para isso é necessário coragem, escuta e, principalmente, compromisso com a coletividade. Ser professora indígena é resistir, ensinar e também aprender todos os dias.

Como gostaria de desenvolver suas práticas pedagógicas considerando a escola indígena?

Pretendo desenvolver minhas práticas pedagógicas na escola indígena a partir de uma perspectiva intercultural, respeitando e valorizando os saberes tradicionais, a língua materna, as práticas socioculturais e os modos próprios de aprendizagem da comunidade. Para isso, considero essencial o diálogo constante com os líderes e anciãos, a construção de um currículo contextualizado e a adoção de metodologias participativas que integrem os conhecimentos indígenas e os conteúdos escolares de forma significativa, sempre em consonância com os princípios da educação escolar indígena prevista na legislação brasileira (Cristiane Vertelino Marques - Formação normal superior indígena, pós-graduação em cultura e história dos povos indígenas atende o 5º ano matutino).

O ponto de vista da professora Cristiane é diferente dos demais, ela sente o conflito diário entre o que o sistema de ensino pede e o que ela sente que sua missão exige. Ela fala sobre se sentir dividida, pois precisa se adaptar a um currículo que não dialoga com sua cultura.

Essa vivência relatada pela professora a coloca no que Homi Bhabha (1998) denomina como entre-lugar. Este espaço não é uma zona de confusão passiva, mas um terreno de negociação onde ocorrem os:

[...] processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais [...] elaboração de estratégia de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de elaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade. (Bhabha, 1998, p. 20)

Relacionando a teoria com a fala de Cristiane, percebemos que o sentimento de estar dividida é, na verdade, o reflexo dessa articulação de diferenças culturais. Ao transitar entre o currículo oficial e os saberes Terena, a professora produz novos signos de identidade pedagógica. O entre-lugar de Cristiane é o espaço onde ela contesta o modelo imposto e elabora estratégias para que o ensino faça sentido para suas crianças. Portanto, a angústia que ela sente é o motor de uma inovação pedagógica: ela não escolhe apenas um dos lados, mas constrói uma terceira via, onde a educação indígena se afirma através da tensão e da negociação constante com o sistema.

Para Benites (2014) esses modelos devem ser desconstruídos e reconstruídos de acordo com os valores e identidades indígenas como é o caso do:

[...] modelo disciplinar da escola e do currículo, tomando uma nova configuração escolar a partir de múltiplas visões da comunidade escolar e da aldeia. Nesse processo, o espaço escolar foi sendo pensado, não apenas para o ensino e aprendizagem dos alunos, mas, também, um espaço de debate e construção coletiva, para o amadurecimento coletivo, tendo em vista o processo de construção de um sonho maior que é o *aguyje*, a perfeição, segundo a cosmovisão dos Kaiowá e Guaraní (Benites, 2014, p. 27).

A professora Cristiane, ao perceber esse “distanciamento” entre o que o currículo pede e a sua missão, está vivendo exatamente esse “não exatamente”. A resistência e a busca dela por uma educação que valorize a cultura do seu povo, assim como pensado por Benites (2014).

A decisão dela de usar a legislação brasileira para legitimar sua prática é um movimento inteligente, uma maneira de usar o próprio sistema a seu favor. Ela mimetiza a estrutura legal, mas injeta nela a sua cultura, transformando o ato de ensino em um ato de resistência e de afirmação de sua identidade.

Além disso, esse conflito que a professora sente entre sua identidade de educadora Terena e as exigências do sistema vai ao encontro do que Hall (1996) chama de política da diferença que defende que os grupos devem valorizar e usar suas particularidades: língua, história, tradições e costumes, como uma fonte de força e de resistência. Ou seja, também podemos entender por esse conceito que a identidade não é algo que já nasce pronto, mas sim um projeto que se constrói e que se luta por ele. O principal objetivo é ter o direito de ser diferente e de ter essa diferença reconhecida pela sociedade, sem ser tratado como inferior ou invisível. É uma forma de reivindicar poder e voz a partir do nosso próprio lugar.

Assim, o que a professora Cristiane faz é resistir a assimilação, à uniformização. Ela entende que sua identidade e a de seus alunos são diferentes e por isso precisam de um tipo de educação que valorize essa diferença. A vontade dela de construir um currículo que respeite a cultura local é uma forma de lutar pela sua identidade enquanto um povo, de dizer que ela tem o direito de ser e de ensinar de uma forma diferente.

Durante as conversas pessoalmente com outros professores que não quiseram escrever ou mandar áudio no whatsapp conversaram comigo sobre como é importante trazer as vivências para a escola. Os professores Diego, Ledilson e Mayza me disseram que na aldeia Morrinho os pais tem se socializado com os professores a partir do momento que perceberam que as aulas estão acontecendo de forma acolhedora, diferenciada com alunos dentro e fora da sala de aula. Além dos materiais usado no dia dia como caderno, giz, lousa, usam também o pátio, passeio na comunidade, visita aos anciões para ouvir histórias e segundo relatou os três professores a conscientização de não deixar a língua terena e os costumes que é de suma importância na preservação da natureza e dos conselhos dos nossos ancestrais.

As três professoras Ceani, Regina e Elizeth nas nossas conversas pontuaram como “inédito” a minha pesquisa, disseram que até o presente momento não viram ou não tinham conhecimento que alguém levou para universidade que a luta em promover educação escolar indígena acontece sim na escola Marcolino Lili. Disseram ainda que a cada tempo que passa com parentes estudando as Leis, os planejamentos diferenciados tornam se um importante instrumento para continuar com a nossa língua indígena e mantendo nossa cultura para vivermos mais e mais saudável destacou a professora Regina.

No dia de organizarmos nosso planejamento no horário atividade foi que conversamos sobre minha pesquisa. Primeiro foi com os três professores da Paulino Moraes Fonseca depois as três que haviam me falado que queriam conversar comigo sobre a pesquisa. Nessas escutas percebi que construir os planejamentos de aulas trazendo as vivências para a escola estimula ainda mais desenvolver a educação escolar indígena. Outro ponto importante que percebi é que trazer as práticas pedagógicas diferenciadas para universidade para estes professores significa apresentar e mostrar para o mundo que é possível e que não precisa deixar a língua indígena e muito menos o jeito ser indígena na sua comunidade.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o período da pesquisa, percebi que houve avanços na conquista de espaço e reconhecimento das demandas indígenas no contexto escolar. No entanto, o calendário escolar ainda se mostrou um desafio constante. Muitas vezes surge a reivindicação por um calendário específico, mas compreendi que a simples mudança de datas não dá conta da complexidade que envolve a educação diferenciada, já que os calendários oficiais acabam se limitando a marcar apenas “dias” comemorativos. Mais do que um cronograma de datas pontuais, entendo que a escola precisa vivenciar a cultura indígena no cotidiano, em diálogo com os saberes que vêm de fora, sem se submeter a eles de forma acrítica.

O avanço na aprendizagem, considerando tanto os falantes quanto os não falantes da língua materna, continua progredindo. Ainda que alguns profissionais possam duvidar, acreditamos que em um futuro próximo seremos capazes de retomar plenamente nossa língua, preservar nossa ciência e nossa cosmologia. Ensinar para as crianças a importância da espiritualidade e da conexão com a natureza é o que garante que a escola seja, de fato, um território Terena. A transformação desejada não virá apenas de uma mudança burocrática no calendário, mas da nossa capacidade de fazer com que a vida da aldeia pulse dentro do currículo todos os dias.

A família gradativamente já está voltando a se comunicar na língua Terena, podemos considerar que devemos continuar no cotidiano buscar dialogar na língua dando importância sempre às crianças falantes para que outros também percebam a importância em dialogar na sua própria língua.

A luta histórica do nosso povo assegurou que o direito à diferença cultural fosse inserido na estrutura legal do Estado, como garantia fundamental ancorada na Constituição Federal de 1988 (CF/88, Arts. 210 e 231). Este reconhecimento constitucional não é uma concessão, mas a afirmação de que temos o direito a processos próprios de ensino e à manutenção de nossas línguas e tradições.

Para que essa garantia seja materializada no cotidiano, é imprescindível que a comunidade e a escola fortaleçam o diálogo e a reflexão. Na prática, o nosso diálogo e articulação não é só uma ideia, é uma obrigação que está na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - Lei nº 9.394/96, nos Artigos 78 e 79), que estabelece a oferta da Educação Escolar Indígena com currículos e metodologias específicos, articulados à realidade de cada povo.

Portanto, o desejo da nossa comunidade de se envolver ativamente no planejamento e na execução pedagógica não é apenas uma manifestação de vontade, mas sim a concretização do que está na legislação. A lei fornece o arcabouço, o direito a uma escola diferenciada, bilíngue e intercultural, mas é a parceria contínua entre a comunidade e a escola que permite a autogestão, garantindo que os conteúdos e as estratégias de ensino estejam de fato alinhados com o projeto de cada povo. A legislação é o mapa, e o diálogo intercultural é o caminho para transformar o texto legal em prática viva e autônoma na nossa aldeia.

Por fim, esta pesquisa reafirma que o fortalecimento da educação escolar indígena em Aquidauana não se restringe a uma análise das interações em grupos de mensagens, mas compreende um projeto político-pedagógico mais amplo de ocupação e resistência. O uso das ferramentas digitais foi apenas um meio para possibilitar visibilidade a vozes que há décadas lutam pela autonomia da escola. O objetivo central deste trabalho é contribuir para a consolidação de uma prática docente que proteja os direitos conquistados, garantindo que o chão da escola seja sempre um espaço de vigília contra retrocessos. Mais do que registrar dados, buscamos fortalecer a guarda desses direitos para que a educação Terena continue sendo um instrumento de emancipação e de vida plena para as futuras gerações.

7. REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli Salete. MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.) **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BACKES, José Licínio; NASCIMENTO, Adir Casaro. Aprender a ouvir as vozes dos que vivem nas fronteiras étnico-culturais e da exclusão: um exercício cotidiano e decolonial. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, n. 31, p. 25-34, jan./jun. 2011.

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, Joaquim (Coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998. p. 168-199.

BARBIER, René. **A escuta sensível em educação**. Tradução de Lucie Didier. São Paulo: Cortez, 2007.

BARRETO, João Rivelino Rezende. Veiculação de propriedade intelectual indígena na universidade: um desafio para todos. In: OLIVEIRA, Lucia Alberta Andrade (Org.). **A questão indígena na educação superior**. Rio de Janeiro: Flacso; GEA; Uerj; LPP, 2016. (Cadernos do GEA, Rio de Janeiro, n. 10, jul./dez. 2016). p. 38-42. Disponível em: <https://www.tellus.ucdb.br/tellus/article/view/683/745>. Acesso em: 04 ago. 2025.

BENITES, Eliel. Oguata pyahu (uma nova caminhada) no processo de desconstrução e construção da educação escolar indígena da reserva indígena te'ýikue. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2014.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BRASIL, Fundação Nacional dos Povos Indígenas. **Educação Escolar Indígena**. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/povos-indigenas/cidadania/educacao-escolar-indigena>. Acesso em: 19 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **As Leis e a Educação Escolar Indígena: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena**/organização Luís Donisete Benzi Grupioni. Brasília: Ministério da Educação, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Legislacao%20miolo.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n.º 5, de 22 de junho de 2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 jun. 2012, Seção 1, p. 7. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11075-res005-12-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 6 nov. 2025.

CANCHERINI, Ângela; FRANCO, Maria Amélia Santoro; PONTES, Rosana Aparecida Ferreira. A escuta sensível como instrumento metodológico na formação inicial de docentes. **Revista Unitins**, 2022.

CANDAU, V. M. F. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 13-37.

CANDAU, V. M. F. Movimento sociais processos de inclusão e educação. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 24, p. 279-284, jan./abr. 2011a. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/issue/view/1317>. Acesso em: 5 jun. 2025.

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240–255, jul./dez. 2011b. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2011/vol11/no2/15.pdf>. Acesso em: 5 jun.. 2025.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Antropologia do Brasil: mito, história, etnicidade**. São Paulo: Brasiliense, 2009.

FARIAS, Edineide Bernardo; MEDEIROS, Heitor Queiroz de. O povo Terena e a Educação Escolar Indígena diferenciada e bilíngue em Mato Grosso do Sul. **Notandum**, Porto, Portugal, n. 43, p. 55-73, jan./abr. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/notandum.43.4>.

HALL, Stuart. Introdução: Quem precisa de identidade? In: HALL, Stuart; DU GAY, Paul. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Organização e revisão técnica: Arthur Ituassu; Tradução: Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio; Apicuri, 2016.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Organização Liv Sovik; Tradução Adelaine La Guardia Resende et al. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília, DF: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

KRENAK, Ailton; MAIA, Bruno (org.). **Caminhos para a cultura do Bem Viver**. [S.l.]: Cultura do Bem Viver, 2020.

MATTELART, Armand; NEVEU, Érik. **Introdução aos estudos culturais**. Tradução de Maria Leonor Telles. 2. ed. São Paulo: Iluminuras, 2004.

MATTOS, José Roberto Linhares de; FERREIRA NETO, Antonio. **Etnomatemática e educação escolar indígena Paiter Suruí**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2019. p. 54-55.

MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005. Colección Sur-Sur. p. 33-49.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do Movimento Indígena Brasileiro (1970-1990)**. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2012. p. 19.

NASCIMENTO, Elisângela Castedo Maria do; MEDEIROS, Heitor Queiroz de. **A dança das mulheres e o artesanato Terena como referência para uma Educação Ambiental Decolonial**. REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, v. 38, n. 2, p. 330–350, 2021.

PEREIRA, Evelin Tatiane da Silva; NASCIMENTO, Elisangela Castedo Maria do. Mapeamento da língua Terena na Aldeia Aldeinha município de Anastácio, MS. **INTERAÇÕES**, Campo Grande, v. 14, n. 2, p. 297-306, jul./dez. 2013.

PINHEIRO, Isael da Silva. **A trajetória Intelectual de um Pesquisador Guarani Nhandeva**. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023. 186 p.

RAMIRES, Lidio Cavanha; Processo Próprio de Ensino-Aprendizagem Kaiowá e Guarani na escola Municipal Indígena Nãdejara Polo da Reserva Indígena Te'ýikue: Saberes Kaiowá e Guarani, territorialidade e sustentabilidade. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2016.

SÁ, Nicanor Palhares; CARVALHO, Ademar de. **A educação escolar indígena em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul: histórico e perspectivas**. Revista Eletrônica de Educação, São Carlos, v. 8, n. 2, p. 110-128, 2014.

SECRETARIA ESPECIAL DE SAÚDE INDÍGENA – SESAI. Caracterização Demográfica, Étnico Cultural dos Povos Indígenas do Distrito Sanitário Especial Indígena de MS. Julho, 2014.

SEIZER DA SILVA, Antonio Carlos. **Educação Escolar Indígena Aldeia Bananal: Prática e Utopia**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2009. 192 p.

SEIZER DA SILVA, Antonio Carlos. **Kalivôno Hikó Terenô: sendo criança indígena Terena do século XXI – vivendo e aprendendo nas tramas das tradições, traduções e negociações**. 2016. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2016.

WALSH, Catherine; GARCÍA, J. El pensar del emergente movimiento afroecuatoriano. Reflexiones (des) de un proceso. In: MATO, D. (Org.). **Estudios y otras prácticas**

intelectuales latinoamericanas en cultura y poder. Caracas: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales; Universidad Central de Venezuela, 2002. p. 317-326.

WALSH, Catherine. Interculturalidade, Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales:** Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito: Editorial Abya-Yala. 2013. 161p.

APÊNDICE

AUTORIZAÇÃO PARA USO DE NOME EM DISSERTAÇÃO

Eu, _____,
nacionalidade _____, estado civil _____
profissão _____, portador(a) do RG nº _____
e do CPF nº _____, residente e domiciliado(a) à

DECLARO, para os devidos fins, que AUTORIZO, de forma livre, consciente e voluntária, o(a) pesquisador(a) _____, a utilizar meu nome completo na dissertação intitulada: “**Professores Indígenas Terena das Escolas Marcolino Lili e Paulino Moraes Fonseca: Suas Vivências nas Práticas Pedagógicas**” a ser apresentada ao Programa de Pós-Graduação em mestrado e doutorado, da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), como requisito parcial para a obtenção do título de mestrado.

Estou ciente de que a referida dissertação poderá ser publicada, divulgada e disponibilizada em meio físico e/ou digital, incluindo bibliotecas e repositórios institucionais da UCDB e demais bases acadêmicas, respeitando os princípios éticos da pesquisa científica.

Declaro ainda que esta autorização é concedida a título gratuito, não implicando em qualquer ônus financeiro, e que compreendo plenamente o alcance e a finalidade deste consentimento, podendo a qualquer tempo esclarecer dúvidas junto ao(a) pesquisador(a).

Por ser verdade, firmo a presente autorização.

Local e data: _____

Assinatura: _____

Nome completo: _____

Telefone e/ou e-mail (opcional): _____