

A Escola Estadual Indígena Guilhermina da Silva - MS¹**The Guilhermina da Silva Indigenous State School – MS**Kátia Cristina Nascimento Figueira²**Resumo:**

Este artigo tem como objeto o registro historiográfico da Escola Estadual Indígena Guilhermina da Silva, localizada na aldeia Aldeinha, município de Anastácio – Mato Grosso do Sul. Para tanto, o objetivo do trabalho é analisar a constituição histórica da referida escola existente no território etnoeducacional Povos do Pantanal, como forma de apreender as relações interculturais, econômicas e sociais vividas pelos indígenas nessa instituição escolar. A fim de alcançar o objetivo pretendido, a metodologia utilizada foi qualitativa, com fontes documentais e entrevistas semiestruturadas temáticas. Os dados foram analisados à luz de autores da História (HOBSBAWM, 1998), (PIRES, 2015), (VARGAS, 2003) da Antropologia (OLIVEIRA, 1968, 2018), (RIBEIRO, 2004), (ACÇOLINI, 1996,2005,2015), (SOUZA, 2009) e da Educação (FREIRE, 1996, 1981), (CANDAU, 2016). Os resultados desse registro historiográfico apontam que a história da escola se confunde com a história da comunidade e se constituiu como ponto referencial das tomadas de decisões, em que as disputas de poder são evidenciadas. Concluímos que nosso registro historiográfico da escola contribui para a compreensão de uma instituição que traz a história da própria comunidade.

Palavras-chave: Educação escolar indígena. Escola estadual. História da educação. Instituição escolar indígena.

Abstract:

This work has as its object the historiographical record of the Guilhermina da Silva Indigenous State School, located in the village Aldeinha, municipality of Anastácio - Mato Grosso do Sul. Therefore, the objective of this work is to analyze the historical constitution of the referred school existing in the ethno-educational territory as a way to apprehend the intercultural, economic and social relations experienced by the indigenous people in this school institution. In order to achieve the intended objective, the methodology used was qualitative with documentary sources and semi-structured thematic interviews. The data were analyzed in the light of authors from History (HOBSBAWM, 1998), (PIRES, 2015), (VARGAS, 2003), Anthropology (OLIVEIRA, 1968, 2018), (RIBEIRO, 2004), (ACÇOLINI, 1996,2005,2015), (SOUZA, 2009) and Education (FREIRE, 1996, 1981), (CANDAU, 2016). The results of this historiographic record show that the history of the school is mixed with the history of the community and constituted as a reference point for decision making and where power disputes are highlighted. The school has two specific subjects and has indigenous and non-indigenous teachers and students, usually the result of interethnic marriages with daily intercultural actions. We conclude that our school historiographic record contributes to the understanding of an institution that brings the history of the community itself.

¹Este texto é resultado de pesquisa realizada no estágio de pós-doutoramento no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.

² Possui graduação em História - Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso (1987), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1997), doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (2011) e pós-doutorado em Educação também na UFSCar (2020). Atualmente é professora adjunta da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul nos cursos de graduação em Pedagogia e pós-graduação Stricto Sensu Mestrado Profissional em Educação.

Keyword: Indigenous school education. Public school. History of education. Indigenous school institution.

Introdução

Este artigo visa analisar a constituição histórica da Escola Estadual Indígena Guilhermina da Silva, situada no território etnoeducacional Povos do Pantanal, como forma de apreender as relações interculturais, econômicas e sociais vividas pelos indígenas nessa instituição escolar. Para tanto, a análise sobre como se constituiu historicamente a escola da etnia Terena é elemento central para percebermos de que maneira foram estabelecidas essas relações vividas pelos indígenas em um espaço institucional de aprendizagem.

A definição formal de território etnoeducacional é explicitada no Decreto nº. 6861, de 27 de maio de 2009, Art. 6, parágrafo único, em relação às terras ocupadas pelos “[...] povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações linguísticas, valores e práticas culturais compartilhados” (BRASIL, 2009, p. 1), independentemente da divisão político-administrativa existente no país.

Nos termos da referida lei, a territorialidade étnica independe, portanto, da configuração das unidades federativas. Essa compreensão significa que a terra é o local de sustento e de conformação da identidade étnica e possui dupla função, o que permite compreendermos a importância das demarcações territoriais para os indígenas, pois abrangem a produção material da vida, a simbologia e a cosmovisão:

É preciso sublinhar a diferença entre um conceito de terra como meio de produção, lugar do trabalho agrícola ou solo onde se distribuem recursos animais e de coleta, e conceito de território tribal, de dimensões sócio-político-cosmológicas mais amplas. Vários grupos indígenas dependem, na construção de sua identidade tribal distintiva, de uma relação mitológica com um território, sítio da criação do mundo, memória tribal, mapa do cosmos [...]. Via de regra, são os grupos que praticam formas de subsistência mais sedentárias os que apresentam tal enraizamento simbólico com seu território (SEEGER; CASTRO, 1979, p. 104).

O Censo Demográfico de 2010 (BRASIL, 2010) demonstra que Mato Grosso do Sul possui, junto a Mato Grosso, a maior concentração da população indígena na região Centro-Oeste, em situação de confinamento em pequenas áreas, muitas delas reconhecidas pelo SPI – Serviço de Proteção aos Índios – entre 1910 e 1967, porém, sem as condições necessárias para a sua reprodução física e cultural. O problema do confinamento territorial também diz respeito à pouca regularização das terras indígenas em Mato Grosso do Sul (FUNAI, 2019).

A constatação dos dados que demonstram a condição populacional dos indígenas e sua distribuição espacial nos remeteu à necessidade de compreendermos os nexos entre o território e a escola.

Impôs-se, portanto, ao estudarmos uma instituição escolar indígena, a compreensão de vínculos territoriais, concretos e simbólicos da etnia a fim de desvelar os sentidos históricos singulares que a instituição escolar assume. Com o intuito de não criar uma discursividade analítica externa ao vivido pela comunidade, privilegamos em nosso texto o uso das vozes dos Terena entrevistados em contraponto com os textos teóricos e documentais apresentados, como forma de evitar o centralismo epistêmico que reduz os povos originários a meros objetos a serem desvelados.

Essa escolha recai no princípio ético nos termos de Paulo Freire, para quem: “mulheres e homens, seres históricos-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso nos fizemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo.” (FREIRE, 1996, p. 33).

Para atingirmos o objetivo proposto, discutiremos, em um primeiro momento, a etnia Terena e sua fixação à margem esquerda do rio Aquidauana, no que hoje se configura como o município de Anastácio, Mato Grosso do Sul. Essa discussão articula-se com a análise sobre o desenvolvimento socioeconômico do antigo sul de Mato Grosso, que perpassa a perda do território dos indígenas, a busca por um novo local e as negociações dos Terena como forma de subsistir e resistir aos atravessamentos econômicos, políticos e religiosos que foram dando conformidades singulares ao modo de ser dessa etnia.

Em um segundo momento, analisaremos a construção da Escola Estadual Indígena Guilhermina da Silva na aldeia Aldeinha – MS e o significado da instituição escolar como local simbólico de visibilidade étnica e de poder, além do reconhecimento da educação formal como mecanismo de profissionalização e de respeitabilidade.

1. Os Terena da Aldeia Aldeinha, Anastácio – Mato Grosso do Sul

Para nos referirmos ao povo Terena, faz-se necessário analisarmos sua gênese, que envolve o processo de deslocamento e fixação no sul de Mato Grosso, e a língua, com conexões que permitem compreender a identidade e a história étnica que resultou na

constituição da aldeia Aldeinha à margem esquerda do rio Aquidauana, local em que se encontra a Escola Estadual Indígena Guilhermina da Silva.

Os Terena, subgrupo da etnia Guaná, pertencem à família linguística *Aruak*, sendo o rio Amazonas delimitador das ocupações dos povos que falam a língua terena, dentre eles os próprios, que vivem na região meridional dos *Aruak* no país (BITTENCOURT; LADEIRA, 2000; MARTINS, 2009).

Apesar de a língua ser o elemento de origem que os unifica e que permite identificar semelhanças em sua organização social, por serem agricultores, conhecedores das técnicas de tecelagem e de cerâmica, há características identitárias que os singularizam. A importância dos Terena é expressa nos seguintes termos:

A etnia terena foi uma das protagonistas na constituição e consolidação dos estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, na região Centro-Oeste brasileira. Lutou por seus territórios contra os paraguaios e depois contra os brasileiros, que se apossaram das terras terena quando do término da guerra contra o Paraguai. Fortaleceram-se enquanto etnia e receberam novos territórios, nos quais produziram e reproduziram o *modus vivendi terena/arawak* (ACÇOLINI; MOURA, 2015, p. 249).

A explicação sobre essa origem é encontrada nos relatos vinculados aos mitos que registram sua história, como exemplificadores da explicação sobre si. Eles se recriam e se ressignificam, dependendo do processo histórico em que estão inseridos. Essa população se autodenomina *Poké'e*, que significa Povo da Terra, identificação que remete ao mito de origem registrado em 1947 pelo antropólogo Herbert Baldus, quando *Orekajuuakái* os retirou de debaixo da terra.

No século XVIII, algumas tribos originárias da Região do Chaco, dentre elas os Terena, atravessaram o Rio Paraguai, tendo sido localizados por missionários no século XIX, às margens do rio Miranda. Esse movimento de deslocamento ocorrido ao longo do século XVIII – o Êxiva – caracterizou-se pela ocupação de grande parte do território, dedicação à agricultura e formação de alianças com os Guaicuru e portugueses.

Ao analisar os antropólogos que se debruçaram a estudar os Terena, Franco (2011) aponta, no trabalho do etnólogo canadense Kalervo Oberg, em que pese sua orientação pelo viés aculturalista, dois estudos importantes para entender a etnologia. Assim, na obra *Terena Social Organization and Law* (OBERG, 1948, p. 289), o autor identifica que a primeira leva do fluxo migratório em direção à mesorregião do pantanal foi responsável pelas aldeias do

Bananal e Ipegue, ambas no município de Aquidauana, cidade separada de Anastácio pelo rio Aquidauana. Roberto Cardoso de Oliveira também fez o seguinte registro:

Em tempos remotos, os povos Guaná, descendo para o Chaco, e obrigados ali a ajustar-se a novas condições ecológicas, desenvolveram técnicas adaptativas próprias às culturas chaquenas. Posteriormente, quando passaram para as margens orientais do Rio Paraguai, foram perdendo os elementos culturais chaquenos, adaptando-se gradativamente ao cerrado mato-grossense. Nessa região, em que afinal tiveram de permanecer, os Terena juntamente com outros grupos Guaná, hoje extintos estabeleceram um *modus vivendi* com a população regional que definiu a direção de sua cultura, sem que, contudo, após dois séculos de contacto, chegassem a ser assimilados (OLIVEIRA, 1956, p. 173).

No século seguinte, a Guerra do Paraguai (1864-1870) promoveu mudanças que alteraram significativamente a condição dos Terena. Esse período foi marcado pela perda de grande parte do seu território para fazendeiros que, após a guerra, fixaram-se na região e passaram a se dedicar à criação de gado.

Após o conflito bélico, os Terena encontravam-se abatidos, não somente pela diminuição da população, mas também pelas doenças que adquiriram em razão do contato entre os povos e pela perda de várias aldeias para os fazendeiros. Vargas (2003) ressalta que, tendo em vista esse processo de desterritorialização, os Terena retornaram para os locais onde habitavam no período da guerra, no que hoje se conhece como as aldeias de Brejão, em Nioaque; Limão Verde, em Aquidauana; e Cerradinho (Buriti), na região de Dois irmãos do Buriti. Entretanto, esses locais também já estavam em processo de ocupação pelos fazendeiros, o que deu origem a problemas e conflitos pela posse da terra. A Guerra do Paraguai foi, assim, marcante para os Terena porque é a partir dela que ocorre a destruição de aldeias e começa o processo de dispersão. Cercados pelas fazendas de gado, esses trabalhadores submetiam-se a regimes de quase escravidão nas fazendas ou se refugiavam em locais mais distantes enquanto suas terras iam sendo ocupadas pelos fazendeiros.

O fim da Guerra do Paraguai possibilitou a abertura oficial dos rios da bacia platina à navegação internacional, o que propiciou a intensificação de Mato Grosso no processo de integração dos mercados nacional e internacional. Diante dessa configuração, o fluxo migratório dos *purutuyés* (brancos) intensificou-se tanto para as fazendas quanto para as cidades, o que já nos insere no terceiro momento de inflexão na história dos Terena.

A condição dos Terena foi descrita por Darcy Ribeiro ao estudar os indígenas do sul de Mato Grosso:

A maior parte dos grupos Guaná – entre eles os Kinikináo e os Layana – perdeu suas terras, sendo compelidos a trabalhar para os que delas se apossaram, ou a se dispersar. Outros, como os Terena, foram obrigados a afastar-se das terras mais férteis à margem do rio Miranda e a refugiar-se em terrenos áridos, onde se tornou mais difícil sua vida de lavradores. Muitas de suas aldeias, ainda numerosas, estavam dominadas por negociantes de aguardente, sal e outros artigos. Viviam já como os sertanejos da região, do cultivo de pequenos roçados e como peões das fazendas. Assim os encontraria o gen. Rondon, nos primeiros anos deste século [XX], quando construía na região uma linha telegráfica. Só nessa época conseguiram a demarcação dos territórios que ocupavam e certas garantias possessórias (RIBEIRO, 2004, p. 101).

Cabe mencionar que, nos primeiros anos da República, as disputas pelo poder em âmbito local e estadual eram permeadas por muita violência entre as forças oligárquicas mato-grossenses, que se armavam pela facilidade em adquirir armas em uma fronteira seca. Havia ainda confluência entre as ações dos coronéis e do banditismo simples, sendo este mais intenso na região do pantanal, local em que residiam os Terena. A militarização das relações sociais ocorria em decorrência da ausência de uma presença estatal forte (CORRÊA, 2006).

Desse modo, a redução do espaço territorial da aldeia Aldeinha foi ocorrendo *pari passu* com o processo de urbanização do sul de Mato Grosso, visto que ela se localiza em Anastácio, município emancipado de Aquidauana, separados um do outro pelo rio Aquidauana.

Aquidauana, por seu turno, nasceu com a finalidade de atender às necessidades da pecuária extensiva e latifundiária do Pantanal. De acordo com Leite (2009), o povoamento do Pantanal atendia a fixação e a manutenção de marcos do território nacional, visto que a área banhada pelo rio Paraguai era ocupada pelos indígenas. Era necessário também o domínio territorial da região fronteira para possibilitar uma melhor estrutura para a pecuária e para o comércio de produtos de Mato Grosso, inserindo, também, a região na fronteira da expansão paulista cafeicultora. Para tanto, os fazendeiros valiam-se da mão de obra indígena para o trabalho nas fazendas.

Foi à margem esquerda do rio Aquidauana que se iniciou a atividade comercial, sendo o porto de Anastácio o primeiro núcleo de povoamento que, em razão do desenvolvimento e como centro de abastecimento da região, ocasionou o crescimento dessa região, isto é, do que

hoje se denomina Aquidauana. A navegação fluvial entraria em declínio após a instalação da ferrovia no início do século XX.

Em 20 de novembro de 1958, por meio da Lei 1.164 (MATO GROSSO, 1958), foi criado o Distrito de Anastácio, subordinado a Aquidauana. O crescimento aquidauanense e a centralização dos recursos administrativos que atendiam esse lado do município ensejou a rivalidade entre as duas áreas, dando origem ao Movimento de Independência da Margem Esquerda – MIME, situado em Anastácio, que promoveu o acirramento da luta política pela emancipação e culminou com o desmembramento anastaciano de Aquidauana e sua elevação à categoria de município por meio da Lei estadual nº 2.143, em 18 de março de 1964 (MATO GROSSO, 1964). Essa nova configuração impactou a organização dos Terena, posto seu processo de urbanização.

A compreensão da história de Anastácio é contestada pelo cacique da aldeia Aldeinha, que se contrapõe ao relato histórico eurocêntrico que omite e invisibiliza a presença indígena:

Anastácio era uma cidade, uma só Aquidauana e mais esquerda, mas quando emancipou Anastácio, o índio já estava aqui. Ainda tem uma história de Anastácio que foi os italianos que construíram... não é! Porque quando eles vieram pra cá o índio já existia aqui, essa aldeia já existia aqui. Sempre eu falo isso com muita certeza. O meu pai foi filho de Anastácio. O meu avô Antônio Orodó Pereira foi um dos grandes funcionários do Vicente Anastácio, que eles vieram pra Anastácio, eles montaram comércio, tudo. Meu pai foi um grande empregado deles porque naquela época não existia carro, era carreta, carreta de boi. Meu pai foi carreteiro, levava mercadoria, daqui de Anastácio ia pra Nioaque, Jardim, até Bela Vista de carreta. Meu pai cansava de falar pra nós, sentava e contava que era aquela fileira de carreta. Mercadoria vinha de Corumbá pela lancha, o rio era fundo, quem conduzia essa lancha era irmão do meu pai, meu tio. Então, foi um grande funcionário de Vicente Anastácio, eles tinham uma grande casa, uma grande loja, tinha de tudo, era um homem muito rico, empresário, que começou dentro de Anastácio. Ali onde era a prainha era o porto lanche parava ali, então como que muda, hoje uma lancha grande não pode mais andar no rio porque ele ficou raso (MARTINS, 2018, informação verbal).

O nascimento da Aldeinha foi registrado pelo antropólogo Roberto Cardoso de Oliveira, em 1950, nos seguintes termos:

A Aldeinha nasceu de uma família fraternal, formada pelos irmãos Gregório (Neco), Sebastião e José, filhos da falecida Umbelina Jorge que viu, ainda menina, eclodir a Guerra do Paraguai. Depois do conflito com o Paraguai, a parentela de Umbelina reagrupou-se na Fazenda Conceição; por volta de 1920, foi atraída pelo SPI para a Reserva de Buriti, onde os três irmãos residiram até 1933, ano em que foram para Aquidauana, fugindo de uma epidemia que grassava na aldeia. Foi nesse ano que estes irmãos fundaram Aldeinha, em 40 hectares de terra comprados ao “Coronel Chá” – um fazendeiro mestiço da região, por “um conto e oitocentos mil-réis”,

conseguidos com a venda de reses e cavalos que haviam trazido de Buriti. Conta o Neco, um dos entrevistados, que o objetivo dos irmãos não era ficar em Aquidauana, pois desejam instalar-se em Bananal, mas em Aquidauana, foram persuadidos a permanecer na cidade por sua irmã, Felicina, que nela já vivia com seu marido. Foi Felicina quem deu a ideia da compra de um terreno quando perguntou aos irmãos: “Por que a gente não compra um pedaço de terra aqui?”. Neco já conhecia Aquidauana porque aí havia residido dos 18 aos 22 anos trabalhando na Prefeitura como servidor braçal; nessa época, sua mãe, Umbelina, também morava na cidade com seu padrasto, João José. Essas experiências anteriores dão sentido ao que podemos constatar como referência ao grande discernimento revelado por Neco em reorganizar sua vida na cidade: fundou Aldeinha, chamou seus parentes e, em seguida, ao assumir o papel de líder religioso protestante, atraiu grande número de Terena “crentes” (OLIVEIRA, 1968, p. 135-136).

A fixação em determinados locais, seja por imposição, seja por escolha, implica a permanência do modo de vida Terena, que se adapta à fundação desse novo lugar. Nos termos de Pereira (2009), quando um tronco de desloca e se fixa em determinada localidade, que pode vir a ser objeto de sucessão pelos descendentes dos fundadores, tem-se a Fundação. Esse processo dá origem, também, à propagação de sociabilidades próprias, marcadas pelas características do tronco fundador. Dessa maneira, os Terena, ao se deslocarem, “[...] carregam consigo toda a capacidade de serem Terena dentro de si e dos laços de parentesco que o acompanham, pois não andam sozinhos, mas sempre acompanhados pelos parentes [...] com o intuito de se estabelecerem” (SOUZA, 2009, p. 21).

O deslocamento de Neco (filho mais velho) e da mãe, a anciã Umbelina Jorge, é explicado em face da conversão de ambos ao protestantismo que resultou na divisão de membros da aldeia em católicos e protestantes com situações de conflitos e ameaças (SOUZA, 2009). No que se refere à religião católica ou protestante, cabe pontuar que os indígenas apropriavam-se delas como forma de ampliar suas relações com a sociedade envolvente e as escolhiam em estreita relação com o fortalecimento dos grupos. Em outras palavras, a religião era instrumento de projeção político-religioso dos líderes em espaços dentro e fora das aldeias e de apropriação dos códigos culturais dos outros (MOURA, 2001; 2009), muitas vezes, ressignificando a prática xamânica (ACÇOLINI, 1996; 2005).

A partir dessa organização inicial, a composição do povo Terena assume outras configurações com alguns agregados, entendidos como aqueles que não pertenciam ao tronco fundador, estas constituídas por não proprietários que possuíam afinidade étnica e/ou religiosa com os indígenas. Aqueles fixavam-se com a anuência dos Terena proprietários e depois “[...] aos poucos se configurava a comunidade de Aldeinha, com a contração de laços de

casamento, compadrio, corresidência e solidariedade política entre descendentes de proprietários e agregados.” (PIRES, 2015, p. 12).

A impossibilidade em ter uma área que pudesse ser trabalhada com a agricultura levou a comunidade a se reorganizar em torno de um elemento agregador: a escola. A instituição escolar se instituiu processualmente como espaço de tomada de decisões, de pertencimento da comunidade e palco em que se travam as disputas de poder. A seguir, discutiremos a educação indígena e a constituição da Escola Estadual Indígena Guilhermina da Silva.

2. A Escola Estadual Indígena Guilhermina da Silva

Historicamente, as políticas educacionais do Estado brasileiro para os indígenas têm sido orientadas por princípios diversos, que vão desde o assimilacionismo até o reconhecimento da diversidade étnica e cultural como direito e cidadania e por retrocessos no que se refere a esses princípios, que implicam tensões.

Quanto à organização da escola, em âmbito normativo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, de 10 de maio de 2012, definem que o projeto político-pedagógico – PPP – deve “[...] estar assentado nos princípios da interculturalidade, bilinguismo e multilinguismo, especificidade, organização comunitária e territorialidade que fundamentam as propostas de Educação Escolar Indígena” (BRASIL, 2012, p. 22). A territorialidade, por sua vez, deve estar em estreita articulação com a proposta pedagógica como um eixo estruturante dos projetos político-pedagógicos (BRASIL, 2012, p. 23).

Essa relação não diz respeito apenas ao aspecto da área física geográfica, pois há que se considerar que as relações são múltiplas, isto é, partimos do pressuposto de que as relações sociais são historicamente construídas e reorganizadas em processos de contínua interação, conforme os termos discutidos por Hobsbawm (1998, p. 187): “o importante é que a história consiste da interação de entidades sociais diversamente estruturadas (e geograficamente distribuídas), que mutuamente se remodelam”.

O território, que não se circunscreve apenas ao aspecto físico, é crucial para os indígenas em sua organização social, esta que se estrutura, dentre vários elementos simbólicos, em relação ao respeito aos anciãos, tomados como repositórios da memória de uma comunidade que se constitui, sobretudo, por meio das narrativas, da oralidade.

Interfases da Educação, Paranaíba, V. 14, N. 41, p. 296 a 317, ano 2023

Essa condição faz com que, ao ser tomada como fonte, a memória narrada demande o crivo da análise que perpassa a atribuição de sentidos, o reconhecimento dos vestígios e os seus significados, tanto no plano individual quanto no plano social. A ligação entre identidade e memória são partes constitutivas das pessoas, pois mantém os eventos vivos quando a lembrança enfatiza determinadas nuances, em que alguns elementos são escolhidos e outros são esquecidos. Haja vista esse contexto, intentamos demonstrar, ao longo dos depoimentos, os indícios desses elementos conectivos com o aspecto social dessa comunidade. Tomaremos, portanto, o narrado por meio dessa perspectiva.

O significado de ser cacique e liderança para essa comunidade é explicitada pelo sr. Flávio Martins, como indicação de prestígio, de respeito e de honra a quem o recebe:

[...] Me chamaram pra assumir a liderança, de cacique que se fala, antigamente era capitania, capitão da aldeia. O nome muito respeitado, porque ser cacique, ser uma liderança. Ele precisa compreender o que ele tá fazendo, o que a comunidade quer, isso é uma coisa importante na vida da gente, porque é uma coisa que lá fora o povo entende que dentro da aldeia tem uma liderança, tem um líder que comanda a comunidade. Aqui saiu uma eleição pra mim ganhar essa confiança. Eu digo pra senhora, professora, que a liderança é confiança da população indígena, porque quando a gente vê que você recebe uma eleição, que se é bem votado, o povo quer que você seja um líder daquela comunidade e aí eles depositam confiança, deposita confiança pra ver o quê que você vai fazer pela sua comunidade. [...]

Ser liderança, professora, não é fácil. Você não tem uma remuneração, você é livre, você não ganha nada, mas o povo tem a confiança na gente. Eu explico bastante, nós usamos um cocal, ponhamos aquele penacho na cabeça [...]: quando você coloca aquilo na cabeça é uma responsabilidade que você tem, não é usar de qualquer jeito, é com respeito, é por autoridade da sua aldeia, da sua comunidade. Então, é isso que a gente tem, é respeito da vida (MARTINS, 2018, informação verbal).

A presença da escola Guilhermina da Silva para a comunidade é de vital importância não somente para a formação, mas como um instrumento que permite a inserção dos indígenas no mundo dos não indígenas a partir do domínio de suas ferramentas, como o conhecimento e a formação. O *ethos* Terena é reafirmado ao tempo em que essa inserção é reivindicada:

Eu disse como nós não temos área de terra a prioridade nossa é a educação, eu vou correr atrás, nós vamos criar uma escola indígena. E Deus me abençoou que tá aqui hoje esse prédio construído, é uma escola indígena, mantenedor é o Estado, é uma escola indígena estadual, nós contratamos professores e hoje nós temos essa escola. A prioridade é muito profunda. Aonde nós aprendemos? É dentro da escola. Hoje as coisas tá difícil, mas precisamos de ir pra sala de aula. Eu falo muito sobre a educação. Nós temos hoje dentro do Estado 2.500 acadêmicos, é muita gente. Hoje, a metade, 70% de professor da Escola Guilhermina são índio que formou aqui e isso, pra mim, eu fico muito orgulhado. É um orgulho pra mim, de trabalhar e ter a

prioridade pra o nosso povo. [...] Terena é um orgulho pra ser nós. Que nós somos índio e pela etnia Terena! Somos índio do pantanal! Somos índio que veio de uma descendência do Paraguai e estamos aqui dentro do nosso país. E o maior brasileiro que existe no mundo é o índio, quando vieram os imigrantes dentro do nosso país quem estava aqui era o índio. Eu falo isso com muita razão (MARTINS, 2018, informação verbal).

A Escola Estadual Indígena Guilhermina da Silva foi criada por meio dos esforços da comunidade representada pelo cacique e pelas lideranças tribais e está intimamente relacionada com a formação da comunidade, que via a necessidade dessa construção diante das dificuldades que as crianças enfrentavam fora da aldeia.

Em 1991, um ano antes da instalação da instituição escolar, Elias Nimbú e Arildo França dirigiram-se até a FUNAI, em Campo Grande, para buscar material escolar em um caminhão caçamba. O espaço inicial da escola foi uma extensão da igreja evangélica Assembleia de Deus:

No dia 11 de março de 1992 “foi instalado a pré-escola no barracão da igreja Assembleia de Deus, na residência do Sr. Daniel Jorge, com a presença do Sr. José Godim Lins Neto – procurador educacional da FUNAI, e a professora Ozaida de Oliveira e Lino Luis – Chefe de posto” (ESCOLAR ESTADUAL INDÍGENA GUILHERMINA DA SILVA, 2017, p. 09).

Esse barracão precário, em sua estrutura, foi lembrado pela primeira professora, Dóris Paula Ortiz, em entrevista, quando mencionou onde os alunos estudavam e em quais condições.

A professora Dóris iniciou a docência de 1987 a 1989 na aldeia Argola, que se localiza no município de Miranda, distante 90,4 km de Anastácio. Foi apresentada à aldeia pelo pastor da igreja evangélica UNIEDAS – União das Igrejas Indígenas. Foi, portanto, dois anos após a implantação da escola, que se iniciou seu trabalho com as fragilidades infraestruturais mencionadas anteriormente e corroboradas por sua lembrança:

Não era uma sala, era um salão. Naquele tempo nós tínhamos umas mesas e uns bancos onde a gente colocava as crianças com a ajuda das mulheres daqui... e não tinha merenda, nada... e contribuição, as mulheres que contribuía comigo pra fazer a merenda, água também... A esposa do seu Flávio naquela época, a dona Margarida, ela foi uma pessoa que me ajudou, a dona Ivanir, ela pegava e cozinhava pras crianças. Então, cada mãe contribuía assim com um pouco de açúcar, arroz, algumas misturas, cada uma trazia um pouquinho pra funcionar a escola, assim era o nosso trabalho aqui. Aí foi, começou com o pré, depois foi o primeiro ano onde vieram outros professores para ajudar, mas sempre trabalhei com o pré (ORTIZ, 2019, informação verbal.).

A rememoração da docente ratifica o que está registrado no Projeto Pedagógico da escola quando se refere aos primeiros anos de funcionamento, em 1992:

[...] As instalações eram inadequadas, pois as mesas eram o banco e as crianças ficavam ajoelhadas para escrever em seus cadernos, este fato perdurou por dois anos, tendo como corpo docente Prof^a. Ozaida de Oliveira Luiz, Valdir João, como merendeiras voluntárias D^a Ivanir Nimbú e D^a Margarida Pereira. E após o Sr. Valdir João assumir o Posto da FUNAI, assumiu como professora a Sr.^a Dóris Paulo (ESCOLAR ESTADUAL INDÍGENA GUILHERMINA DA SILVA, 2017, p. 09).

O envolvimento da comunidade com a escola, sobretudo as mulheres, constitui uma rede de sociabilidades que viam na instituição a possibilidade de atendimento às crianças que eram discriminadas nas escolas interétnicas. Essa situação traz marcas de quando a comunicação entre indígenas deveria ocorrer na língua portuguesa e não na Terena, fruto da ação castradora do Estado brasileiro que preconizava a gradual inserção indígena na sociedade envolvente.

Constatamos na entrevista com o professor de Terena e com o relato da diretora que há um sentimento ambíguo entre os moradores, pois quase não há falantes dessa língua na comunidade em razão da proximidade com o espaço urbano. Ao mesmo tempo em que há manifestações de orgulho pelo pertencimento da etnia Terena, em um processo de identidade negociada, há expectativa de que o conhecimento dos não indígenas seja incorporado pelos indígenas e que estes tenham relevância social pelas profissões adquiridas por meio da escolarização formal. Nesse sentido, em muitos momentos foram nominados os profissionais em várias áreas, oriundos da aldeia Aldeinha.

A construção inicial da escola narrada pelo sr. José Felix Matilde, ex-cacique da Aldeinha, demonstra o envolvimento das lideranças. Como muitos realizavam o ofício de pedreiros, a comunidade trabalhou sob forma de mutirão: “é, nós que fizemos. Fazia aquelas coisas, o pessoal tava tudo unido pra ajudar nós e aonde nós construímos esse salão” (MATILDE, 2019, informação verbal).

Quando o delegado da FUNAI Raimundo Nonato Rosa assumiu essa função, em 1993, apoiou a comunidade para que esta pudesse receber seu primeiro Posto Indígena, o que se estendeu para a comunidade escolar, que ofertava a pré-escola e a então primeira série. Data desse período o nome provisório da escola em homenagem ao antigo morador: Escola Municipal "Ventura Jorge".

O aumento da demanda por vagas, porém, fez com que houvesse transferência do local de funcionamento da escola para outro com mais espaço. Por essa razão, em 1994, a instituição foi deslocada para um espaço físico da Igreja Luterana do Brasil, fora da aldeia. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (ESCOLAR ESTADUAL INDÍGENA GUILHERMINA DA SILVA, 2017, p. 9-10), “[...] os professores desta época foram: Dóris Paulo Ortiz indígena Terena, Sarita de Oliveira Andrade indígena Terena, Maria José Ferreira e Georcenita”. Dois anos depois, em 1996, transferiu-se para outro espaço também vinculado à Igreja Evangélica, a UNIEDAS, até 1998. O processo que se seguiu foi assim descrito:

Em 1998, retornaram para Aldeinha com duas salas de aulas construídas pela comunidade, na gestão do cacique Félix, Sr.^a Aparecida de Oliveira Bugarim – Presidente da Associação de Moradores, onde ficaram assim distribuídas: 1^a e 2^a séries no período matutino, 3^a e 4^a série no período vespertino, e Alfabetização para Jovens e Adultos no período noturno, com professores cedidos pela Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Anastácio. Em 1998, com a eleição do cacique Flávio Pereira, a comunidade juntamente com a liderança, finalizou a construção do projeto da escola. Neste período a escola passou a ser extensão da Escola Municipal Jardim Independência; tendo como parceira a Prefeitura Municipal de Anastácio no pagamento de água, luz, funcionários e materiais escolares. Em 2001, com a reeleição do cacique Flávio Pereira, inicia-se o projeto para a construção de uma escola indígena, em conjunto com a Associação de Moradores, tendo como presidente o Sr. Antonio da Silva. Em 2002, foi demolida a escola devido à precariedade para construção de um novo prédio, a escola novamente volta para a Igreja Uniedas. Em 2003, inicia-se a construção da escola com estrutura de madeira, que foi vetada pela comunidade; encaminhou-se um novo projeto para o Estado (ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA GUILHERMINA DA SILVA, 2017, p. 10).

O cacique Flávio Pereira Martins nos relatou esse período de construção da escola em sua efetiva realização. Sua narrativa evidencia os embates nesse processo e a luta dos indígenas pelo reconhecimento de que mereciam uma construção que tivesse qualidade e longevidade, demonstrando ainda a importância da escola para a comunidade:

Quando nós fizemos o primeiro projeto da escola, que foi aprovado pra construir a escola aqui na Aldeinha veio o primeiro projeto na época do governador Zeca do PT. Mandaram a equipe, [...] veio o material que eu não aceitei. Eles trouxeram no papel, muito bonito, a maquete, mostraram, fizeram a pedra fundamental, juntamos, soltaram fogo e eu fiquei olhando aquela maquete, a moldura, muito bonito no papel. Depois que eles foram embora eu reuni, reuniram a nossa liderança e perguntei: vocês tão contente com essa escola? Ah, estamos, vai ser um cartão postal pra nossa aldeia, é característica da aldeia, do nosso povo. Eu falei: não tô contente, eu não aceito. Por mim eu não aceito essa escola. Eles ficaram meio..., não entende né, e eu observando eu falei: você sabe por que que eu não aceito essa escola? Aqui no papel tá bonito, mas nós não somos bode pra ficar no meio da pauleira, receber material de terceira, nós queremos uma coisa boa, que atura séculos e mais séculos, que eu vejo hoje criança vai se formar e a escola tá em pé e esse material que eles querem construir, com dez anos, o máximo quinze anos, cobertura de sapé e eu até brinquei com o povo, aqui tem muito corintiano, soltaram fogo, acabou a escola de novo [risos]. Eu não quero isso pra nossa comunidade, eu quero uma escola de

alvenaria, boa, nós temos espaço e nós vamos construir. Que aconteceu? Até alguma liderança ficou emburrada comigo, mas não ligo pra isso: eu vou correr atrás. Eu fui e suspendi essa construção. Ficaram bravos, suspendi a construção, fui pro Ministério Público, levei a minha questão, responderam. Passou um ano vieram de novo. O advogado do Estado me chamou pra dar um depoimento no Ministério Público. Cheguei lá eles falaram: você levou o governador no Ministério Público? Não senhor, não levei o governador no Ministério Público. Não! Eu levei a obra, que eu não aceito dentro da minha aldeia uma obra que faz hoje e daqui a dez anos não tem mais, vai ser um ninho de rato, ninho de barata, tanto inseto lá naquela escola. Eu não quero, eu quero de alvenaria. Se é pra fazer coisas boas porque nós somos índios não vamos ficar dentro do chiqueirão de madeira, queremos uma escola bonita e boa, que dura séculos, se eu ir embora daqui vai ficar plantado um legado para o nosso povo. E isso que aconteceu. E aconteceu que foi aprovado, taí construída essa escola. Então isso pra nós foi ótimo, porque sabe que eu entendo um pouco. Pra ser liderança você tem que entender o que você tá fazendo e o que você quer. Nós não podemos aceitar qualquer coisa que vier pra cima de nós, que muita gente pensa: ah não, é pro índio? Vamos fazer de qualquer jeito. Taí hoje esse muro [o muro da frente da escola] aí. Esse muro nós fizemos de tijolo deitado. É difícil fazer muro assim, mas nós fizemos aqui, é uma coisa segura, é pro resto da vida isso aí, num tá terminado, mas tem um começo, e o que nós fizemos nessa escola tamo aí, essa construção, taí a escola, amanhã, como já falei, nós não somos eternos, mas o prédio fica, aí estamos aqui. Se fosse o que era pra ser feito como eles queriam não existia mais, era mais problema pra nós (MARTINS, 2018, informação verbal).

A luta pela construção da escola envolveu vários grupos políticos de lideranças, que a viam como espaço para a comunidade, mas também como lugar de poder, pois é na escola que a influência do grupo se materializa por meio da indicação dos professores, tendo em vista que a grande maioria é contratada. Nos termos de Paulo Freire (1996, p.98), entendemos essa atuação da comunidade “[...] como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo.” Assim, a educação é um modo de interferir na realidade e transformá-la.

Reafirmando seu caráter identitário e refutando costumes de nominar escolas com elementos exteriores ao que importa para a comunidade, a escola recebeu o nome de uma indígena respeitada na comunidade, oriunda da aldeia Buriti e descendente de uma das antigas famílias que primeiramente se instalaram na aldeia Aldeinha, conhecida pela sua disposição em ajudar aos outros. Guilhermina da Silva foi mãe de nove filhos, com descendentes que se tornaram lideranças na comunidade. O cacique Flávio P. Martins explica as razões da escolha:

Por que o nome da escola Guilhermina da Silva? Porque ela era uma mulher, era uma índia nascida e criada aqui, ela era hospedosa, cuidava de muita gente, chamava as pessoa, era muito amiga de todo mundo, que a gente tinha que elogiar o seu nome fazendo esta homenagem à índia que conviveu com nós. Hoje ela foi embora, Deus levou, então é isso que acontece. Por isso nós valorizamos o nome dela. Guilhermina da Silva é uma índia muito importante que foi aqui. Teve filho dela que já foi

liderança, já foi cacique, já foi presidente de Conselho (MARTINS, 2018, informação verbal).

Ao ser perguntado sobre a indígena Guilhermina da Silva, que dá nome a escola, seu filho José Félix Matilde, ex-cacique e liderança na comunidade, afirmou: “a minha mãe era uma pessoa que se dava com todo mundo, todos que chegavam em casa ela acolhia e ela era uma mulher trabalhadeira, trabalhava de lavanderia na cidade [...]” (MATILDE, 2019, informação verbal). Pelo exposto, inferimos que houve uma prática educativa de reconhecimento e conhecimento de si, humanizadora, visto que

[...] uma das radicais diferenças entre a educação como tarefa dominadora, desumanizante, e a educação como tarefa humanizante, libertadora, está em que a primeira é um puro ato de transferência de conhecimento, enquanto a segunda é ato de conhecer (FREIRE, 1981, p.80).

O conhecer a si constrói, portanto, o caminho para a ação educacional transformadora que reage e se transmuta em ação política. Essa ação é percebida pela reafirmação da identidade do grupo e do lugar histórico que a etnia ocupa.

Em âmbito legal, a escola foi criada por meio do Decreto 11.780, de 17 de janeiro de 2005 (publicado no D. O. nº 6409 de 18/01/2005); credenciada e com autorização de funcionamento pela Resolução/SED nº 2.810, de 27 de dezembro de 2013 (publicada no D. O. nº 8.585 de 30/12/2013). (PPP, 2017). A escola está construída com 564,94 m² em um terreno com 40,00 x 50,00m, totalizando uma área de 2.000,00 m².

O corpo docente é formado por indígenas e não indígenas, muitos com casamentos interétnicos. A utilização do espaço da escola pela comunidade ocorre de várias formas, todas, porém, autorizadas pelo cacique. Ao ser questionado sobre o tema, o líder informou:

O espaço da escola, eu falo que a escola é da comunidade. É da comunidade. E o que nós usamos na escola é fazer um aniversário de 15 anos, qualquer pessoa da aldeia e também não índio, que se precisar nós abrimos o espaço pra qualquer movimento que faz, nós aqui usamos pra aniversário de 15 anos, casamento, a turma procura pra fazer bingo, nós deixamos a quadra, então nós aproveitamos o espaço [para] aquilo que vem satisfazer a comunidade. Então, dia do índio fazemos a dança, colocamos o palco, apresentando a missa do indígena, sabe, todo o ano nós fazemos (MARTINS, 2018, informação verbal).

Essa mesma condição foi informada pela diretora ao ser questionada sobre a forma de participação:

Participam bem, participam em todas as áreas, vem ajudar a limpar, ajudar a arrumar [...]. Não é assim um grupo grande, mas é um grupo que caminha junto. Cada liderança tem o seu grupo. Eles vêm cozinhar, preparar o alimento, usam a cozinha. Esse espaço aqui [da escola] é um espaço comunitário. Eu não tenho como proibir nada aqui. Eu tenho que cuidar do patrimônio, vigiar pra quem eu entrego a chave, pra quem em vou buscar, conferir se está tudo em ordem. (MALHEIROS, 2019, informação verbal).

As decisões tomadas para a comunidade pelo cacique estendem-se à escola, uma vez que esta é parte integrante daquela, com seu cotidiano permeado pela participação ativa do líder mesmo nas decisões corriqueiras, tais como com “cada centavo de dinheiro investido, cada decisão com professor” (MALHEIROS, 2019, informação verbal). Há um imbricamento dessas relações, já que a escola é fruto da luta e da conquista da comunidade, que a reivindica como espaço de atuação dos indígenas como protagonistas. Os professores não indígenas possuem vínculos com a etnia por meio de casamentos interétnicos e sua lotação é feita pelo cacique e pelas lideranças com a direção da escola.

No que se refere à disciplina Língua Terena, esta é ministrada pelo professor Jessé Joel Nimbú Correia, filho de Ivo Alexandre Correia e de Zenir Salvador Nimbú, terenas moradores da aldeia Aldeinha. Para ele, a falta de materiais didáticos, tais como cartilhas e dicionários, contribui para dificultar a aprendizagem língua, bem como o fato de poucos pais serem falantes e, conseqüentemente, não ensinarem os filhos, visto que “é mais fácil aprender quando criança, pois quando já tem a idade um pouco avançada fica um pouco difícil” (CORREIA, 2019, informação verbal). Os recursos utilizados pelo docente são: lousa, vocabulários, palavras-cruzadas e caça-palavras na língua Terena. Os conhecimentos indígenas trabalhados na escola, por seu turno, são “as pinturas, grafismos, ervas medicinais, conhecimentos tradicionais dos anciãos e saberes indígenas” (CORREIA, 2019, informação verbal). Um dado relevante mencionado na entrevista é que “os alunos não-indígenas gostam muito da disciplina de Terena, os nossos indígenas gostam pouco” (CORREIA, 2019, informação verbal). Na análise desse educador, os moradores entendem que, pelo fato de a aldeia estar em perímetro urbano, não há necessidade desse aprendizado.

Ademais, o reconhecimento de sua cultura pelo outro sem que isso represente a perda de sua identidade étnica tem na escola um lócus central como objeto de apropriação e de resignificação da identidade indígena. Impulsionador das ações da comunidade e da própria escola, esse espaço tem a marca da coletividade, ora em maior, ora em menor grau, pois

“sempre que há alguma reunião para tratar de assuntos da escola, o cacique e liderança estão presentes” (CORREIA, 2019, informação verbal).

A escola, como referência às ações comunitárias, foi lembrada pelo Sr. Milton Campos e por seu filho Nilton Campos quando mencionaram que lá há um pedaço de trilho de trem que funcionava como sino e que, ao ser tocado, chamava os moradores para reunião ou comunicação de um fato: “se batesse uma vez, duas vezes, três vezes era caso de emergência mesmo. Era conforme a batida.” (CAMPOS; CAMPOS, 2019, informação verbal).

Questionado sobre em quais festas as pessoas se envolviam, o Sr. Milton Campos ressaltou o “dezenove de abril, que é importante” (CAMPOS, CAMPOS, 2019, informação verbal), bem como campeonatos e jogos indígenas. Segundo o relato, de 2002 a 2005, ocorriam os jogos indígenas, incluindo o atletismo (arremesso de toras, natação no rio, entre outros), nesse caso ocorrido em Carapó-MS, liderados pelo Sr. Milton Campos, que até hoje mantém o envolvimento com o esporte, representando a comunidade. Segundo ele, a família toda é envolvida: “quem não joga, fica na torcida” (CAMPOS, CAMPOS, 2019, informação verbal), além das festas nas quais todos também se envolvem.

Os entrevistados, ao demonstrarem o hibridismo (Burke, 2003) na sua constituição e enfatizarem a importância da sua identidade, explicitam uma característica presente nas crianças da escola. Esse jeito Terena de ser mencionado pelo autor também aparece na fala da diretora da instituição:

A primeira coisa que eu aprendi no dia que eu resolvi que eu vim trabalhar, [...] o Arildo, do Observatório, falou: “diretora, a primeira coisa que a senhora vai ter que aprender é que o nosso tempo não é o seu tempo. O seu tempo é hora relógio, o nosso tempo não. [...] A senhora tenha paciência, senão a senhora vai viver com livro ata na mão fazendo registro de todo mundo.” Falei “Mas isso não caracteriza uma negligência?” “Não. Isso é o nosso tempo. Nós fazemos as nossas coisas no nosso tempo.” Falei “Tá bom!” [...] (MALHEIROS, 2019, informação verbal).

Essa questão foi evidenciada por Circe Bittencourt (1994), que alertava para as singularidades das noções de tempo para os indígenas, pois o “[...] amálgama entre o tempo mítico, explicador das origens, o tempo da natureza e o tempo cíclico ordena a vida cotidiana e manifesta as relações entre passado-presente-futuro” (BITTENCOURT, 1994, p. 112).

O jeito de ser, a característica identitária de uma cultura que convive com os códigos urbanos e com estereótipos disseminados nas conjunturas históricas, no imaginário social e nos discursos, visto que estão à margem do processo produtivo, contribui para o estranhamento da etnia em situações cotidianas. Há um hibridismo nas intenções, em que a identidade se reafirma como importante junto à incorporação do que é próprio do não índio, uma negociação nesse processo de alteridade e de sobrevivência:

E uma coisa interessante aqui, até na pesquisa que a gente fez, uma das entrevistas, aquela senhorinha que chegou atrasada aqui [moradora da comunidade], ela que falou pra mim: “eu quero que meu neto estude aí, eu sou índia, mas eu não quero que fique estudando esse negócio de língua Terena, essas brigaiada de índio”, que é o conceito que eles têm da disciplina de Questões Indígenas, que trabalha todo o processo histórico das conquistas indígenas: “não quero porque isso não vai levar meu filho a lugar nenhum. Eu quero que a escola ensina o que a outra ensina”. Quer que o filho estude aqui porque nas outras escolas essas crianças ainda sofrem *bulliyng* [...] (MALHEIROS, 2019, informação verbal).

A escola ocupa um papel fundamental na socialização dos alunos. O convívio entre estudantes indígenas e não indígenas, muitos frutos de casamentos interétnicos, afirma-se na lógica da interculturalidade, que entende a diferença como riqueza, “[...] com processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos –, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – social, econômica, cognitiva e cultural [...]” (CANDAUI, 2014 apud CANDAUI, 2016, p. 07-08).

A troca, o diálogo, o ver-se e ver o outro no interior da escola são evidenciados no cotidiano:

Então, essa escola cuida, nesse sentido, de preservar a autoestima desses alunos que são bem indígenas e ao mesmo tempo em que eles convivem com os não indígenas aqui dentro. Existe uma troca muito grande, eles namoram entre si, são amigos, vão jogar bola, não saem daqui, os não índios é que veem. As coisas acontecem é aqui (MALHEIROS, 2019, informação verbal.).

A superação de situações de preconceito está distante de ocorrer, uma vez que há um estranhamento com os povos que trazem em sua identidade grupal elementos externos ao da sociedade envolvente que, em geral, vê esses sujeitos como entraves ao processo capitalista de expansão e de produção. Por encontrarem-se à margem do processo produtivo, são vistos, assim como obstáculos a serem superados. Nesse sentido, uma escola que se assenta em perspectiva intercultural é um elemento de resistência que deve permanecer.

Considerações finais

A realização deste estudo possibilitou a compreensão de como a escola pode ser referencial em uma comunidade, um instrumento de visibilidade, de acolhimento e de poder. A instituição escolar não é apenas o local de transmissão, de aquisição e de construção do conhecimento formal, mas é também lugar de memória investido de simbologia, ritualizado nas suas ações, e traz na sua construção a história da comunidade, suas lutas e conquistas.

Em constante processo de hibridização das culturas e de negociação das identidades, a escola cumpre uma importante função, a de reafirmar o pertencimento a uma etnia e de apropriação do conhecimento formal.

Compreender esses processos nos levou a uma imersão na história da formação desses povos originários, seu deslocamento, seu envolvimento na Guerra do Paraguai, a dispersão e a perda do território em face da expansão do capitalismo. Identificamos o que eles denominam como tempo de servidão, o momento em que só lhes resta a venda de sua força de trabalho, explorada nas fazendas construídas no processo de expropriação de seus territórios.

A busca por novos locais, que resultou na constituição da aldeia Aldeinha, formada por famílias que se deslocaram e por outros indígenas que construíram laços de sociabilidade, foi-lhes aos poucos sendo suprimida, seja pela incorporação, seja pela venda, e deixou uma pequena área que impede o exercício da característica da etnia Terena, que é a agricultura.

A organização social em torno das representações do cacique e de lideranças revela a incorporação de códigos representativos investidos da função de luta da/pela comunidade. A escola, nesse processo, é um elemento material e simbólico de conquista, um espaço utilizado pela comunidade com naturalidade, pois se entende como conquista comunitária e, portanto, pertencente a ela, pois a história da construção da instituição escolar Guilhermina da Silva revela essa trajetória.

Referências

ACÇOLINI, Grazielle. **Terena adoção de um novo mito**. 1996. 97 f. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1996.

ACÇOLINI, Grazielle. **Protestantismo a moda terena**. Dourados: Ed. UFGD, 2005.

ACÇOLINI, Grazielle.; MOURA, Noêmia. Os Terena em Mato Grosso do Sul. In: CHAMORRO, Graciela.; COMBES, Isabelle. (Org.). **Povos indígenas em Mato Grosso do Sul: história, cultura e transformações sociais**. Dourados: UFGD, 2015, p. 249-266.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos interculturais**, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 802-820, jul. – set. 2016.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. O ensino de história para as populações indígenas. **Em aberto**, Brasília, ano 14, n. 63, jul-set. 1994.

BITTENCOURT, Circe Maria; LADEIRA, Maria Elisa. **A história do povo Terena**. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. **Decreto nº. 6861**, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 10 jul. 2018.

BRASIL. **Censo demográfico 2010**. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/resultados.html>. Acesso em: 20 ago. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 5/2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de junho de 2012, Seção 1, p. 7. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/18692-educacao-indigena>. Acesso em: 15 ago. 2019.

BRASIL. **Encarte Censo Indígena 02B**. Disponível em: http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/ascom/2013/img/12-Dez/encarte_censo_indigena_02%20B.pdf. Acesso em 2 abr. 2020.

BURKE, Peter. **Hibridismo cultural**. São Leopoldo: Editora da Unisinos, 2003. (coleção Aldus, 18).

CAMPOS, Milton; CAMPOS, Nilton. **Entrevista cedida a Kátia Cristina Nascimento Figueira**. Aldeia Aldeinha, Anastácio, MS, dia 26 out. 2019. Áudio MP4 Tamanho 54.521 KB Celular Samsung - 57:06.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos interculturais**, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 802-820, jul. – set. 2016.

CORRÊA, Valmir Batista. **Coronéis e bandidos em Mato Grosso: 1889-1943**. 1981. 2. ed. Campo Grande: Ed. da UFMS, 2005.

CORREIA, Jessé Joel Nimbú. **Entrevista cedida a Kátia Cristina Nascimento Figueira**. Aldeia Aldeinha, Anastácio, MS, dia 25 out. 2019 por *e-mail*.

ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA GUILHERMINA DA SILVA. **PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO**. Anastácio: Escola Estadual Indígena Guilhermina da Silva, 2017.

FRANCO, Patrik Thames. **O Terena, seus antropólogos e seus outros**. 2011. 70 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade de Brasília (Programa de Pós-graduação em Antropologia), Brasília, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

HOBBSAWM, Eric. *Sobre história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

FUNAI. **O Brasil indígena**. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/ascom/2013/img/12-Dez/pdf-brasil-ind.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2019.

LEITE, Eudes Fernando. **Aquidauana: a baioneta, a toga e autopia nos entremeios de uma pretensa revolução**. Dourados: Editora UFGD, 2009.

MALHEIROS, Nely de Souza. **Entrevista cedida a Kátia Cristina Nascimento Figueira**. Aldeia Aldeinha, Anastácio, MS, dia 26 out. 2019. Áudio MP4 Tamanho 70.758 KB Celular Samsung - 1:14:06.

MARTINS, Cosme Romero. **Fonologia da língua terena**. 2009. 85 f. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Filologia e Língua Portuguesa) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

MARTINS, Flávio Pereira. **Entrevista cedida a Kátia Cristina Nascimento Figueira**. Aldeia Aldeinha, Anastácio, MS, dia 22 set. 2018. Áudio MP4 Tamanho 30.669KB Celular Samsung - 40:29.

MATILDE, José Félix. **Entrevista cedida a Kátia Cristina Nascimento Figueira**. Aldeia Aldeinha, Anastácio, MS, dia 31 ago. 2019. Áudio MP4, Tamanho 36. 755KB, Celular Samsung - 38:29.

MATO GROSSO. **Lei 11.64**, de 20 de novembro de 1958. Cria no município de Aquidauana os distritos de Paz de Anastácio, Camisão, Piraputanga e Cipolândia. Disponível em: <http://www.al.mt.gov.br/storage/webdisco/leis/lei-1164-1958.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2020.

MATO GROSSO. **Lei 2143**, de 18 mar. 1964. Cria o município de Anastácio, desmembrado do de Aquidauana. Disponível em: <http://www.al.mt.gov.br/storage/webdisco/leis/lei-2143-1964.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2020.

MOURA, Noemia dos Santos Pereira. **UNIEDAS: o símbolo da apropriação do protestantismo norte-americano pelos Terena**. 2001. 136 f. Dissertação (Programa de Pós-graduação em História) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Dourados, 2001.

MOURA, Noemia dos Santos Pereira. **O processo de terenização do cristianismo na terra indígena Taunay/Ipegue no século XX**. 2009. 306 f. Tese (Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Preliminares de uma pesquisa sobre a assimilação dos terena**. Rio de Janeiro: Museu do índio; Serviço de proteção ao índio, 1956. Disponível em: [www.journals.usp.br > article > download](http://www.journals.usp.br/article/download). Acesso em: 10 ago. 2018.

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

ORTIZ, Dóris Paula. **Entrevista cedida a Kátia Cristina Nascimento Figueira**. Aldeia Aldeinha, Anastácio, MS, dia 01 jun. 2019. Áudio MP4, Tamanho 58.569 KB Celular Samsung - 1:01:20

PEREIRA, Levi Marques. **Os Terena de Buriti: formas organizacionais, territorialização e representação da identidade étnica**. Dourados: Editora da UFGD, 2009.

PIRES, Edmundo. **A história de aldeinha no município de Anastácio Mato Grosso do Sul e sua inserção no processo de territorialização terena (1932-2014)**. 2015. 108 p. Dissertação (Programa de Pós-Graduação stricto sensu em História) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2015..

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

SOUZA, Sandra Cristina de. **Aldeinha: mas onde é mesmo a aldeia? Organização social e territorialidade**. 2009. 143 p. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

VARGAS, Vera Lúcia Ferreira. **A construção do território terena (1870-1966): uma sociedade entre a imposição e a opção**. Dissertação. 2003. 165f. (Programa de Pós-graduação em História) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Dourados, 2003.

SEEGER, Anthony; CASTRO, Eduardo B. Viveiros de. Terra e territórios indígenas no Brasil. **Encontros com a Civilização Brasileira**. Rio de Janeiro, v. 12, p. 101-109, jun. 1979.

