



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA
PROFHISTÓRIA**



KLEBER GOMES

**HISTÓRIA, TRAJETÓRIA E RESISTÊNCIA DAS COMUNIDADES INDÍGENAS
URBANAS EM *HÁNAITI MÊ'UM* (CAMPO GRANDE/MS)**

CAMPO GRANDE

2024

KLEBER GOMES

**HISTÓRIA, TRAJETÓRIA E RESISTÊNCIA DAS COMUNIDADES INDÍGENAS
URBANAS EM *HÁNAITI MÊ'UM* (CAMPO GRANDE/MS)**

Dissertação apresentada à Banca de Defesa do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande-MS, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Área de concentração: Ensino de História

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Beatriz dos Santos Landa

CAMPO GRANDE

2024

G612h Gomes, Kleber

História, Trajetória e Resistência das Comunidades Indígenas Urbanas em *Hánaiti Me'um* (Campo Grande/MS) / Kleber Gomes. – Campo Grande, MS: UEMS, 2024.
145 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Ensino de História – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2024.

Orientadora: Profa. Dra. Beatriz dos Santos Landa.

1. Indígenas em contexto urbano – Campo Grande (MS). 2. Comunidades indígenas.
3. Educação indígena – Ensino de história. 4. Lei 11.645/2008 I. Landa, Beatriz dos Santos
II. Título

CDD 23. ed. - 372.89

GOMES, Kleber. História, trajetória e resistência das comunidades indígenas urbanas em *Hánaiti Mê'um* (Campo Grande/MS). Dissertação apresentada para defesa, ao Programa de pós-graduação Stricto Sensu Mestrado Profissional em História, PROFHISTÓRIA, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, unidade universitária de Campo Grande/MS, como requisito final para obtenção do título de Mestre em História. Área de concentração: Ensino de História. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Beatriz dos Santos Landa.

Aprovada pela banca de defesa em: 28/08/2024

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Beatriz dos Santos Landa
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof. Dr.^a Célia Maria Foster Silvestre
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof.^a Dr. Eder da Silva Novak
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Prof.^a Dr.^a Noemia dos Santos Pereira Moura
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Prof.^a Dr.^a Manuela Areias Costa
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Quanto mais conheço o novo, mais sinto a necessidade de retomar as minhas origens.

Célia Xacriabá

À memória do meu eterno sogro, Aquino Pinto, exemplo maior de pai, avô, amigo, irmão.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, sempre Fiel, *Ituko'oviti*, Companheiro e Amoroso, revelado a mim por meio de Seu Filho Jesus, o Cristo de Nazaré. A Ele, toda a honra, toda a glória, todo o louvor, por essa conquista e por tudo até aqui.

À minha família, pelo apoio e compreensão incondicionais e imprescindíveis nessa jornada. À esposa Andressa, meu Amor, aos filhos Henrique *Yoviré* e Alessa *Hánaiti Senó*, à minha mãe Francisca e à minha sogra Estela, meu reconhecimento em todas as realizações pessoais.

À minha orientadora, Prof^ª. Dr^ª. Beatriz dos Santos Landa, pelo comprometimento e profissionalismo no seu trabalho de orientação. “Proh”, perdão por tantos desapontamentos à senhora. Obrigado pela paciência. À minha orientadora inicial, Prof^ª. Dr^ª. Sandra Cristina Souza, por todo o apoio, inclusive, até esse momento. Saúde e vida, à senhora. À Prof^ª. Dr^ª. Célia Maria Foster Silvestre e ao Prof. Dr. Éder da Silva Novak, pela participação nas Bancas de Qualificação e de Defesa e pelas preciosas sugestões à pesquisa e à escrita da Dissertação, minha gratidão.

À nossa coordenadora, Prof^ª. Dr^ª. Marinete Aparecida Zacharias Rodrigues, pelo seu empenho em manter o alto nível do programa de Mestrado e por toda a assistência dispensada aos/às mestrandos sempre que necessário. À Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, por meio do Programa Institucional de Bolsas para Alunos de Pós-graduação (PIBAP), no apoio financeiro indispensável através da bolsa de Mestrado.

Ao parente terena Nelson Marcos Souza, pela instrumentalidade desempenhada para minha maior inserção no movimento indígena no contexto urbano de Campo Grande.

A cada cacique, a cada cacica, a cada líder do movimento indígena no contexto urbano de Campo Grande, pelo precioso tempo (jamais negado) concedido a mim. A todos/as os/as parentes no Mato Grosso do Sul e nas demais regiões do Brasil que, direta ou indiretamente, contribuíram com meu trabalho. Nossa história de existência e de resistência prossegue, por nós e somente por nós, sendo escrita.

À minha querida Escola Municipal Professora Arlene Marques Almeida, à sua gestão e à sua coordenação pedagógica da Educação Infantil e dos 4º anos dos Anos Iniciais, de forma especial aos diretores Prof. Anderson Soares Muniz e Prof. Esmeraldo Pereira de Lima, por palavras e ações de ânimo, apoio e incentivo.

Aos/às professores/as que me permitiram somar em suas aulas a respeito da temática indígena e nas importantes formações continuadas para que outros/as docentes obtivessem maiores conhecimentos relacionados à presença dos povos originários por todo o Brasil.

À minha comunidade de fé, Igreja Batista Ebenézer em Campo Grande, pelas orações e pelo carinho sempre a mim dispensados em todo tempo e de forma muito especial neste Mestrado.

Enfim, a todos/as os/as professores/as do Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, pelas belíssimas contribuições com as quais nos brindaram por meio das aulas, seminários e no auxílio que nos prestaram na escrita de artigos, para a pesquisa e o aprimoramento profissional.

Meus sinceros agradecimentos, aos/às colegas de curso que, nesses dois anos, apoiaram, com a presença, mensagens, sugestões e suporte, sobretudo, ao amigo Luciano Alonso Justino.

RESUMO

A presença indígena fora de territórios tradicionalmente delimitados é um fenômeno atual, corroborado pelos dados oficiais produzidos pelo IBGE, cujo Censo de 2022, indicou que a maioria da população indígena está fora destes espaços delimitados representando 1,1 milhão (63,27%) fora delas, enquanto 622,1 mil (36,73%) residem em Terras Indígenas. Estão presentes em 4832 municípios, nos quais Campo Grande/*Hánaiti Mé'um* é um destes. O número de pessoas que se autodeclararam como indígenas na capital do Mato Grosso do Sul é de 18.439, sendo o maior contingente deste segmento em contexto urbano no estado. Entretanto, mesmo presente nas capitais e em municípios menores, estes indígenas seguem invisibilizados nos dados oficiais e nos currículos escolares e materiais didáticos. O objetivo desta pesquisa foi realizar um levantamento detalhado dos locais onde há conhecimento de grupos familiares provenientes dos territórios delimitados e que se instalaram de forma permanente em Campo Grande, tanto das aldeias já reconhecidas pelo poder público municipal, quanto aquelas que ainda são denominadas pelas lideranças como “comunidades”. Após os trabalhos de campo, os dados apontam oito aldeias já reconhecidas e mais dezesseis comunidades, somando 24 territórios com a presença indígena no contexto urbano local, sendo a maioria dessa população pertencente ao povo Terena. Como produto didático pedagógico a ser disponibilizado para os professores e professoras da educação básica para que possam com mais conhecimento abordar a temática indígena, em atendimento à Lei 11.645/2008, foram elaborados um mapa com a indicação destes 24 locais e planos de aula que utilizam o referido mapa, considerando que, na disciplina de História, os mapas demonstram as transformações e mudanças nas configurações espaciais e territoriais das cidades. Assim, além dos processos históricos já conhecidos que impactaram e resultaram na expulsão de um contingente importante de indígenas de suas terras tradicionais, o que, atualmente, tem resultado nas retomadas de territórios realizadas pelos povos originários por todo o país, com destaque para o Mato Grosso do Sul, também deve ser objeto de formação do professorado o estudo a respeito da presença de indígenas nos contextos urbanos, e no presente caso, em Campo Grande.

Palavras-chave: Ensino de História. Indígenas em contexto urbano. Lei 11.645/2008.

YÚNDOI

Enepo koyuhôa ûti rá vitúkeovo, herumé kixoá ûti ra vípuxovoku epó'oxo ra meúkeke ya pitivóko, ápe ihíkavoti ápeyea ipuxovokuti ya kúveu mêum, itea kónokoa ûti véxea uhá koétike ra kálahunoe viháxaheoku, yutóxoá hiko ra purútuye IBGE kixonéti, ya kúveu 2022, koyúhoa itúkeovo ûti kopénoti yupihóvo yara kúveu mêum, haínaiti kúveu ra mani koâti vípuxovoku poké'exake ûti ra vóvohexo hara yé'aye póhuti 1,1 míli (63,27 %) yéakeyea enepora ovoti kúveu mêum, ina keno'óko ra koâti ko'ovokoati ra vípuxovoku poké'exake ûti 622,1 Míli (36,73%) enomone koâti ko'óvokuti ya kúveu mani vípuxovoku kixonéti. Hanêko hiko 4832 ya pitivókohiko, póhuti híyeuke hanéye yáye yara ipuxóvokuti pitivókona Hánaiti Mê'um. Hánaiti yé'akeyea koyumákeuti koâti kopénoti viyénoxapa ipukópovati yara pitivóko, ya herumé koetíke ra payá'iti ipuxóvokuti Estadu iháxoneti kopópoti Uhiti (Mato Grosso do Sul) hara yé'akeyea 18.439, itukóvati enepora hiko ipukópovati ra kúveu kálahunoe háxakexovoku pitivóko. Kene enepo koyuhôa ûti ra pitivóko ípuxovoku ra hiko viyénoxapa, ákoyeovo hiko iyúsea ápeyea híyeuke purútuye, ya kúveu ihíkaxovokuti koáne maka xokóyo ra nókone ápeinovi itukóvo ûti ihíkaxovoti. Enepora yúndoi énomone ngáhá'ayea nzuvó'oxea ngoéxepukea ra ípuxovoku ra itóvoku hiko koyúmakexea yé'akeyehiko rá kopénoti, viyénoxapa ákoti iyusêa yara pitivóko, itea koâtine Ko'óvokuti ipukópovati yara Hánaiti Mê'um, epó'oxo hiko enepora hiko úsotine itúkeovo koâti poké'exa ûti éxone ra pahúkotihiko/ payásotihiko Yara kúveu pitivóko, koánemaka enepone hó'uxóvoti hiko inámatinoe seópoti yara "ipuxóvokuti". Ikékene ra ínzikauvo yúndoi hiko, hara so'íxo oítu koêti ra vípuxovoku ûti kopénoti koâti iyúseotine koéhatihiko kúveu rá pitivóko, yane apemaka ra ihónoti inámatinoe ipuxóvokuti koyúmakeo ûti dezesseis kôe, ya uhá koetíke 24 koéne ra ípuxovoku viyénoxapa Yara pitivóko, enepora xúnati ápeyea húpatinoe koehayea Yara ipuxóvokuti hiko aínovo Têrenoe. Koêku itúkeovo víhikaxopovoku ra yúndoi hara mó yóno xoko ihíkaxoti hiko ya inámatinoe kalivónohiko tá kúveu ihíkaxokuti motovâti okó'ikoneyea éxea hiko ra kixóvoku ûti vápeinoke yara itátane ipuxóvokutihiko ûti kopénoti, hara hóko ûti iháxineti lê'i 11.645/2008, enepo turixoáne ûti koyúmakexea ûti ra kálahunoe ipuxóvokuti herurúxoatine yutóxoá ûti koyuhópetike motovâti ákoyea kavú'ixa ûti enepora 24 koêti ipuxóvokuti koâti úsotine ápeyea, koyuhoâti ûti maka motó'iyeeva koyúhoyea ûti ra vitúkeovo/ véxetina uhá koetíke ra ihíkaxovokuti, enepora herúruiti ipuxóvokutihiko pó'iti kixóvoku ápeyea Yara kúveu hiko pitivóko. Énomone koukopoño ûti enepora kixóvoku vitúkeovo Yara kúveuke ra mêum, kóxonakea ûti ra vápeyeako, viyúseyeako ákoyea síka ûti píheatike ákoyea teyákana ûti ya uhá koetíke poké'exa ûti, hánaiti xunáko ra vitúkeovo ákoyea síkakana ûti víkorokeovo, vitópeane enepora poxô'o ra itátane hiko poké'exa hiko ûti uhá koetíke ra kúveu mê'um, hara itúkovo koâti iyúseoti énomone rá vípuxovoku iháxoneti Mato Grosso do Sul, koáne maka kahá'yea ûti téyeokono uhá koêti ra ihíkaxoti hiko kopénoti, ápeyea ókoku íhikaxopea kúveuke maka ra pitivóko, hánaiti yêtoxinoke ûti kúveuke ra Hánaiti Mê'um.

Úkeaku yúndoi: Víhikaxopovoku Vitúkeovo. Kopénoti Kúveu Pitivóko. Lê'i 11.645/2008.

ABSTRACT

The indigenous presence outside traditionally delimited territories is a current phenomenon, corroborated by official data produced by IBGE, whose 2022 Census indicated that the majority of the indigenous population is outside these delimited spaces, representing 1.1 million (63.27%) outside of them, while 622.1 thousand (36.73%) reside in Indigenous Lands. They are present in 4832 municipalities, of which Campo Grande/*Hánaiti Mé'um* is one of these. The number of people who self-declare as indigenous in the capital of Mato Grosso do Sul is 18,439, being the largest contingent of this segment in an urban context in the state. However, even though they are present in capitals and smaller municipalities, these indigenous people remain invisible in official data and in school curricula and teaching materials. The objective of this research was to carry out a detailed survey of the places where there is knowledge of family groups coming from the delimited territories and who have settled permanently in Campo Grande, both in the villages already recognized by the municipal public authorities, and those that are still called by the leaders as “communities”. After fieldwork, the data shows eight already recognized villages and sixteen more communities, totaling 24 territories with an indigenous presence in the local urban context, with the majority of this population belonging to the Terena people. As a pedagogical teaching product to be made available to basic education teachers so that they can approach indigenous issues with greater knowledge, in compliance with Law 11,645/2008, a map was created indicating these 24 locations and lesson plans that use the aforementioned map, considering that, in the History discipline, maps demonstrate the transformations and changes in the spatial and territorial configurations of cities. Thus, in addition to the already known historical processes that impacted and resulted in the expulsion of an important contingent of indigenous people from their traditional lands, which, currently, has resulted in the retaking of territories carried out by original peoples throughout the country, with emphasis on Mato Grosso do Sul, the study of the presence of indigenous people in urban contexts, and in this case, in Campo Grande, should also be an object of teacher training.

Keywords: History Teaching. Indigenous people in an urban context. Law 11,645/2008.

Lista de Imagens

	Título da imagem	Página
Imagem 1	Pintura de Debret de indígenas na cidade do Rio de Janeiro em meados do século XIX	27
Imagem 2	Aldeia Polidoro do povo Charrua em Porto Alegre/RS	34
Imagem 3	Mulher indígena participante dos Jogos Indígenas de Porto Alegre Edição de 2022	38
Imagem 4	Indígena Guajajara moradora na Favela da Maré no Rio de Janeiro	40
Imagem 5	Indígena Guajajara no contexto urbano da cidade do Rio de Janeiro	42
Imagem 6	Indígena Tapuya no Santuário dos Pajés em Brasília	44
Imagem 7	Rua principal acesso à Comunidade Nações indígenas em Manaus	46
Imagem 8	Indígenas da etnia Sateré-Mawé em Manaus/AM	47
Imagem 9	Formação Continuada para Professores/as na Escola Municipal Professora Arlene Marques Almeida no ano de 2022	56
Imagem 10	Formação Continuada para Professores/as na Escola Municipal Professora Arlene Marques de Almeida no ano de 2023	56
Imagem 11	Formação Continuada para Professores/as na Escola Municipal Professora Iracema Maria Vicente no ano de 2024	57
Imagem 12	Primeira indígena Ministra de Estado da história do Brasil, Sônia Guajajara, hoje à frente do Ministério dos Povos Indígenas	58
Imagem 13	Deputada Federal Célia Xakriabá	58
Imagem 14	Grupo de Rap do Povo Guarani Kaiowá Brô Mc's	58
Imagem 15	Primeiro indígena Promotor Público do Estado do Pará Fernando da Silva Souza Júnior	59
Imagem 16	Primeiro indígena a ocupar uma cadeira na Academia Brasileira de Letras	59
Imagem 17	Aula proferida em turma de 3º ano do Ensino Fundamental na Escola Arlene Marques Almeida em 2024	60
Imagem 18	Aula proferida em turma de 5º ano do Ensino Fundamental na Escola Teotônio Vilela em 2024	61
Imagem 19	Aula ministrada em uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental na Escola Estadual Harry Amorim Costa	61
Imagem 20	Aula ministrada em uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental na Escola Professora Arlene Marques Almeida	62
Imagem 21	Aula ministrada em turmas da EJA na Escola Professora Fausta Garcia Bueno	63
Imagem 22	Aula ministrada em turmas da EJA na Escola Professora Fausta Garcia Bueno	64
Imagem 23	Aula para turmas da EJA da Escola Municipal Professora Iracema de Souza Mendonça	64
Imagem 24	Gravação de três aulas de História sobre os Povos Indígenas na TV Reme de Campo Grande/MS	66
Imagem 25	Camiseta com os nomes dos povos indígenas do Mato Grosso do Sul	67
Imagem 26	Cacique Josias Jordão Ramires	73
Imagem 27	Memorial da Cultura Indígena na Aldeia Marçal de Souza	73
Imagem 28	Visita à Cacica Aliscinda Tibério	74
Imagem 29	Oca comunitária da Aldeia Água Bonita	74
Imagem 30	Visita ao Cacique Abel Almeida	75
Imagem 31	Uma das ruas da Aldeia Urbana Darcy Ribeiro	75
Imagem 32	Visita ao Cacique Mairson Francisco (de amarelo à esquerda)	76
Imagem 33	Visita ao Cacique Josivaldo Delfino	77

Imagem 34	Campo de futebol na Aldeia Ynamáti Kaxé	77
Imagem 35	Placa na entrada da Aldeia Paravá	78
Imagem 36	Visita ao Cacique Sílvio Fialho	78
Imagem 37	Visita ao Cacique Agno Gabriel	79
Imagem 38	Visita ao Vice Cacique Dirceu Souza	80
Imagem 39	Visita ao Cacique Josué Nimbu (ao centro, de azul)	80
Imagem 40	Uma das ruas da Aldeia Nova Canaã	80
Imagem 41	Visita ao Cacique Julinho	81
Imagem 42	Vista de algumas ruas da Aldeia Jardim Inápolis	82
Imagem 43	Vista de algumas ruas da Aldeia Jardim Inápolis	82
Imagem 44	Visita ao Cacique Ivaneis Moreira	82
Imagem 45	Visita ao Cacique Ivaneis Moreira	83
Imagem 46	Uma das ruas da Aldeia Urbana Água Funda	83
Imagem 47	Visita ao Cacique Adolfo Loureiro	84
Imagem 48	Visita à Cacica Dorinha	84
Imagem 49	Visita à Cacica Dayane Barbosa	85
Imagem 50	Visita à Comunidade Indígena no Bairro Guanandi	86
Imagem 51	Visita à moradora Josiane da Silva Ribeiro	87
Imagem 52	Visita ao Cacique David Mota	87
Imagem 53	Visita à Cacica Maria Relinda Euzébio	88
Imagem 54	Parte da Comunidade Indígena Dalva de Oliveira	88
Imagem 55	Visita ao Cacique Rotênio Mariano	89
Imagem 56	Rua principal da Comunidade Indígena Vila Bordon	89
Imagem 57	Rua principal da Comunidade Indígena Vila Bordon	89
Imagem 58	Visita ao Cacique Oide Felipe	90
Imagem 59	Uma das visitas ao Cacique Bernardino Fialho	91
Imagem 60	Uma das visitas à Cacica Helena Moreira e à sua Comunidade	91
Imagem 61	Assinatura da Cacica Helena Moreira ao pedido da Escola indígena	92
Imagem 62	Assinatura da Cacica Cleuza da Costa ao pedido da escola indígena	92
Imagem 63	Entrega do pedido da criação da Aldeia Urbana Kadiwéu em Campo Grande/MS	93
Imagem 64	Cacique Adewaldo Pires ao assinar o pedido da escola indígena em Campo Grande	94
Imagem 65	Representante do povo Kinikinau em Campo Grande Professor Kini	95
Imagem 66	Mapa das Aldeias Urbanas de Campo Grande produzido em 2019	106
Imagem 67	Mapa das Aldeias Urbanas de Campo Grande elaborado em 2020	107
Imagem 68	Mapa de localização das Aldeias Urbanas de Campo Grande até o ano de 2020	108
Imagem 69	Mapa das Aldeias Urbanas de Campo Grande elaborado pela Semed em 2023	108
Imagem 70	Mapa das Comunidades Indígenas e Aldeias Urbanas de Campo Grande/MS em 2024	110

Lista de Tabelas

	Título da tabela	Página
Tabela 1	Localização dos povos originários presentes em Porto Alegre/RS	34
Tabela 2	Aldeias Urbanas e Comunidades Indígenas em Campo Grande/MS com seus/suas respectivo/as caciques, cacicas e/ou líderes	95
Tabela 3	Aldeias Urbanas e Comunidades Indígenas em Campo Grande/MS com respectivos anos de fundação e população em 2024	96

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1. A presença indígena nos contextos urbanos no Brasil e o cumprimento da Lei 11.645/2008.....	26
1.1. Presença indígena nos contextos urbanos do estado de Mato Grosso do Sul e nas cidades de Porto Alegre/RS, Rio de Janeiro/RJ, Brasília/DF e Manaus/AM.....	31
2. A Lei 11.645/2008 nos currículos escolares e a presença indígena no contexto urbano de Campo Grande/MS.....	48
2.1 A Lei 11.645 e os estudos que analisam seu cumprimento nos currículos escolares.....	48
2.2. A prática da Lei 11.645/2008 no dia a dia da pesquisa: relatos e experiências vivenciadas.....	54
2.3. A presença indígena no contexto urbano de Campo Grande/MS.....	67
2.4. As Comunidades e Aldeias Urbanas em Campo Grande/MS: a presença indígena em <i>Hánaiti Mé'um</i>	70
3. Mapa das Aldeias Urbanas e Comunidades Indígenas em Campo Grande/MS.....	99
3.1. Descrição da elaboração do Produto Final.....	99
3.2. Mapas atuais de localização das Comunidades Indígenas em Campo Grande/MS.....	105
3.3.A elaboração do Mapa Didático-Pedagógico de localização das Aldeias Urbanas e Comunidades Indígenas em Campo Grande/MS.....	109
3.4. Sugestões de atividades e planos de aula com mapas sobre a temática indígena.....	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	135
REFERÊNCIAS.....	138

INTRODUÇÃO

Sou Kleber Gomes, indígena terena, *Hánaiti*¹ na minha língua, nascido em Campo Grande, estado de Mato Grosso do Sul e criado no contexto urbano da capital sul-mato-grossense sem perder a identidade de pertencimento a um dos 305 povos originários atuais do Brasil, no caso o povo Terena.

Nasci no ano de 1980, sou filho de Francisca Lina Gomes, uma mulher mãe solo que, também nasceu em Campo Grande no ano de 1956. Minha mãe é filha de Jacira Gomes (*in memoriam*), Terena, que na metade dos anos 1950, morava na cidade de Campo Grande, originária da Aldeia Ipegue², Terra Indígena situada no município de Aquidauana/MS.

Minha avó se mudou para Campo Grande para aqui trabalhar como empregada doméstica, fazendo parte, naqueles idos, do grupo dos/as primeiros/as indígenas moradores/as nesta cidade. De acordo com Oliveira (1968, p. 132), o emprego de doméstica era algo peculiar às mulheres à época, constituindo-se “na única ocupação imaginável ao Terêna”. O mesmo autor diz que as migrações pioneiras dos Terena a Campo Grande eram “caracterizadas como fenômenos relacionados com o *labour migration*”, ou seja, um processo pelo qual houve uma transferência da força de trabalho feminina terena dos territórios tradicionais para a cidade de Campo Grande.

Dona Jacira ficou grávida, passado algum tempo de sua chegada por aqui e assim é a história de início da vida da dona Francisca Gomes. Como era vergonhoso, à época, uma mulher ser mãe solteira, minha avó levou a sua filha recém-nascida de volta para a Aldeia Ipegue. Minha mãe então foi registrada pelos meus bisavós maternos, senhor Francisco Gomes e Dona Idalina Luiz. Assim esse casal passou a ser oficialmente os pais de minha progenitora.

A breve descrição das origens da minha família corrobora com os estudos de Oliveira (1968), Mussi (2006), Sant’Ana (2010) e Vieira (2015), os quais demonstram que a chegada de pessoas do povo Terena à cidade de Campo Grande na década de 1950, foi intensa, sendo destacados, dentre outros, os seguintes motivos, a superpopulação das Reservas Indígenas e a ausência de perspectivas nesses locais de origem dessa etnia, configurando-se uma crescente urbanização realizada por famílias terena na cidade de Campo Grande³.

Após o seu nascimento em Campo Grande, minha mãe passou a primeira parte de sua infância na Aldeia Ipegue. Passados alguns anos, no começo dos anos 1960, várias famílias

¹ Significa na língua terena “Grande”.

² Aldeia indígena do povo Terena distante cerca de 195 quilômetros de Campo Grande.

³ Disponível em <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Terena> Acesso em: 13 ago. 2023.

terena se mudaram para a Reserva Indígena de Dourados/MS, mais precisamente para a Aldeia Jaguapiru⁴ e desse deslocamento mais intenso que houve para o sul do então Mato Grosso⁵ minha mãe também participou juntamente com meus avós. Mura, Silva e Almeida, descrevem parte daquilo que foi essa chegada na década de 1960 dos Terena na Reserva Indígena de Dourados:

A população na reserva começou também a aumentar significativamente a partir da década de 1960, com uma aceleração no crescimento demográfico nos anos 1970, algo que será sobremaneira significativo na configuração territorial dessa terra indígena/reserva. Como indicado, algumas famílias terena se acresceram às já ali presentes, permitindo a ampliação do contingente de pessoas pertencentes a esse grupo étnico. (Mura; Silva; Almeida, 2020, p. 358)

Assim, a maior parte da infância da minha mãe, toda a sua adolescência e início de juventude foram vivenciados em Dourados nessa Reserva Indígena. Minha mãe se formou no final da década de 1970 como atendente de enfermagem, tendo trabalhado por um curto período de tempo nessa cidade. Ao final dessa década, ela se mudou para Campo Grande, na busca de melhores oportunidades em termos profissionais.

Assim, por meio desta mudança da minha mãe, acabei por nascer em Campo Grande e passar toda a minha infância na década de 1980 e início dos anos 90 na periferia da capital sul-mato-grossense, mais precisamente no Conjunto Habitacional Universitária 2, conhecida como Cohab. Apesar de ter essa vivência com intensidade no contexto urbano da capital sul-mato-grossense, sempre fui levado em viagens para a Aldeia Ipegue em Aquidauana ou para a Reserva Indígena de Dourados, visto que nunca deixamos de ter parentes e familiares nesses locais, inclusive até os dias atuais. Nas palavras de Castilho e Castilho (2023, p. 126), os/as indígenas, apesar de todas as vivências e experiências relacionadas ao contexto urbano no qual se inserem, jamais “perderam os laços com seus locais de origem”.

Os grandes destaques dessas idas e vindas a essas aldeias têm a ver com dois anos inteiros que morei nessas localidades. No ano de 1988, estudei a 2ª série do antigo primeiro grau no Núcleo Escolar Feliciano Pio na aldeia Ipegue, hoje Escola Municipal Feliciano Pio. Passados seis anos, em 1994, morei na cidade de Dourados, na Reserva Indígena, Aldeia

⁴ A Aldeia Jaguapiru, juntamente com a Aldeia Bororó, forma a Reserva Indígena de Dourados, que dista 230 quilômetros de Campo Grande. Nela convivem juntos membros dos povos Guarani, Kaiowá e Terena.

⁵ O estado do Mato Grosso não havia ainda sido dividido para a criação do estado do Mato Grosso do Sul, fato que viria a ocorrer somente no ano de 1977.

Jaguapiru, e lá concluí o primeiro grau ao fazer a 8ª série na Escola Municipal Francisco Meireles, escola até hoje situada junto a Missão Evangélica Caiuá⁶.

Tive em minha infância e adolescência uma vivência no meio evangélico, afinal essa era a vertente religiosa a qual pertenciam meus familiares quando vieram da cidade de Dourados para Campo Grande. Nasci, portanto, em um lar grandemente impactado pelos discursos e práticas evangélicas do final da década de 1970 e início dos anos 1980. A denominação religiosa a qual pertencíamos era a Batista Brasileira e, guiado pelas experiências e práticas dessa fé, após uma rápida passagem como acadêmico no curso de Engenharia Civil na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), no ano de 1998, optei por realizar o curso livre em Teologia, à época oferecido pelo Seminário Teológico Batista do Oeste do Brasil (Stbob)⁷ em Campo Grande. Logo após a conclusão desse curso, ao final do ano de 2003, fui ordenado como pastor evangélico batista, função que até hoje desempenho na Igreja Batista Ebenézer, na vila Pioneira na capital do Mato Grosso do Sul.

Logo após a formação que obtive nas áreas pastoral e teológica, passei a estudar no curso de Pedagogia, uma Licenciatura Plena oferecida à época pela Faculdade Entre Rios do Piauí. Ao concluir o referido curso, passei a integrar a Rede Municipal de Campo Grande (Reme), agora pedagogo formado, como professor nos Anos Iniciais e na Educação Infantil.

A temática dos povos indígenas nos contextos urbanos do Brasil sempre chamaram-me a atenção, afinal vivenciei muitas experiências como terena em Campo Grande, até porque esta é uma realidade que me acompanhou durante toda a minha vida. No bairro no qual morei em minha infância, a Cohab, tinha vários/as indígenas como moradores/as, tais como as famílias Marcos (Ageu Marcos e Gaudência Marcos), Amado (família do hoje Secretário Executivo do MPI – Ministério dos Povos Indígenas – Luiz Eloy e da sua irmã Val Eloy, até pouco tempo coordenadora nacional da APIB – Articulação dos Povos Indígenas do Brasil) e Jorge (família de Fernando Jorge, à época funcionário ativo da Funai). A igreja que frequentávamos, Batista do Calvário, tinha membros e frequentadores/as indígenas e essa nossa comunidade de fé mantinha vários intercâmbios e interações com outras igrejas compostas por indígenas de várias localidades de Campo Grande.

⁶ Entidade evangélica fundada em 1928 e com sede em Dourados, a qual realiza serviços de assistencialismo junto aos povos indígenas em várias localidades do Brasil.

⁷ Seminário Teológico Batista em Campo Grande que funcionou na capital sul-mato-grossense até meados dos anos 2000 e que oferecia cursos livres na área de Teologia, principalmente, para a formação de lideranças pastorais para as igrejas filiadas à Convenção Batista Brasileira (CBB).

Ainda criança e no início de da juventude, minha família sempre me levava a visitar famílias indígenas em outros bairros de Campo Grande, tais como Vila Planalto⁸, Jardim Anache⁹, Jardim Los Angeles e Bairro Tiradentes¹⁰. Apesar da cidade naquele tempo também ter pouca ciência de nossa existência indígena em Campo Grande – semelhantemente aos dias atuais – crescia na convivência com outros/as indígenas e passava a ter vivências e experiências relacionadas a um conhecimento, desde a tenra idade, a respeito da resistência dos povos indígenas no contexto urbano local nas décadas de 1980 e 1990.

Cabe destacar o uso do termo resistência nos escritos, estudos, pesquisas e discursos relacionados aos aspectos históricos relacionados à forma como os povos originários se portaram desde o momento no qual tiveram os primeiros contatos com os colonizadores europeus a partir do final do século XV. Fazendo uso das palavras de Rete, esse vocábulo tem a ver com a forma como a história necessita ser contada, ou seja, por meio de outro ponto de vista, na resistência:

[...] contra aqueles que invadiram e, ao longo de mais de cinco séculos, destruíram de forma irresponsável a natureza e a biodiversidade, silenciaram ou estereotiparam os povos indígenas, contribuindo para a construção de uma sociedade que desconhece as suas raízes e o seu sentimento de pertencimento a um povo que nunca deixou de resistir e lutar em nome do bem coletivo e da vida. (Rete, 2023, p. 114)

Essas experiências que tive em termos religiosos, nas quais tive contatos com outras famílias indígenas no seio das comunidades de fé que frequentava, no bairro no qual passei minha infância e nos contatos constantes que minha família mantinha com outras famílias indígenas em contexto urbano em Campo Grande fizeram com que conhecesse a fundo a história de existência e de resistência dos indígenas em contexto urbano da capital do Mato Grosso do Sul. Cabe ressaltar que esses indígenas eram, em sua totalidade, pertencentes ao povo Terena.

Ainda acadêmico na UFMS, passei a lecionar em uma escola estadual em Campo Grande, a princípio no componente curricular Química e, mais tarde, em disciplinas de Exatas. Desde então, até os dias atuais, jamais deixei de dar aulas. No momento, sou professor da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande em Anos Iniciais, em uma turma de 4º ano, pela manhã, e, à tarde, sou professor na Educação Infantil, Grupo 4, mais conhecido no Brasil como Pré

⁸ Essas famílias da Vila Planalto acabaram por formar a hoje Comunidade Indígena Peyó Kaxé.

⁹ Há hoje uma comunidade indígena com o nome do mesmo bairro. Tenho em minhas lembranças visitas e encontros com os pais da primeira cacica mulher do Brasil, dona Enir Bezerra, casal Amador e Vicência.

¹⁰ No Bairro Tiradentes, essas famílias vieram a criar a primeira Aldeia Indígena Urbana do Brasil, a Marçal de Souza.

Escola 2. Esta última atividade profissional é resultado da minha formação em Pedagogia que realizei após os estudos iniciais na área teológica.

Como professor nos Anos Iniciais, tive muitos desconfortos todas as vezes que ministrava o componente curricular de História nas aulas relacionadas à temática indígena: ou me deparava com material que insistia em perpetuar estereótipos ligados aos povos indígenas do Brasil ou estava diante de material muito escasso ligado à temática, principalmente quando eram tratados conteúdos ligados aos povos indígenas em contextos urbanos no Brasil e aos/as indígenas em Campo Grande e no estado do Mato Grosso do Sul, com a presença nestes materiais de um indígena genérico que não representa nenhum dos povos indígenas que existem no país.

Ao final do ano de 2022, tive conhecimento do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História da UEMS, o ProfHistória, e assim participei da seleção para ingressar nessa Pós-Graduação. Tive a felicidade de ser aprovado ao ingresso no Mestrado, ao passar pelo rigoroso processo seletivo do Programa. Ao iniciar o Programa, em março de 2023, iniciei sob a orientação Dra. Sandra Cristina de Souza, exímia conhecedora da temática indígena, casada com um indígena terena, o pastor Batista Emílio Paulo Filho. Como tinha minhas inquietações, no sentido de contribuir para que houvesse o máximo de superação daquilo que era vivenciado como o material escasso sobre a temática indígena em sala de aula, me propus a pesquisar sobre algo relacionado a temática na qual estava envolvido por completo até aquele momento.

A princípio, pensei em escrever e a pesquisar algo a respeito de como foi criada a aldeia de meus ancestrais, a Ipegue. As aulas do Mestrado foram ministradas por vários/as professores/as e, com o passar dos meses, comecei a pensar juntamente com a orientadora inicial em escrever e a pesquisar a respeito dos/as indígenas em contexto urbano de Campo Grande. Após um ano e três meses, minha orientadora inicial não pôde mais me orientar devido a um tratamento de saúde ao qual ela passou a ser submetida. Desde então, passou a ser a minha orientadora a Dra. Beatriz dos Santos Landa.

Em conjunto, definimos como foco prioritário a escrita da história da existência e da resistência dos/as indígenas no contexto urbano de Campo Grande e na elaboração de um mapa que possibilitasse a localização das aldeias urbanas reconhecidas, as aldeias ainda não reconhecidas e as comunidades indígenas que apresentam presença indígena na capital do estado de Mato Grosso do Sul com a produção de um material didático que possa ser utilizado por professoras /es de História ao abordarem a presença indígena em Campo Grande, no MS e, por extensão no Brasil, mas com foco nos contextos urbanos.

Os dados gerados na pesquisa, por meio de visitas às comunidades indígenas em Campo Grande, os encontros com as lideranças e os movimentos ligados à temática em questão ainda são desconhecidos pela população local e não somente nos espaços escolares da capital sul-mato-grossense. Em relação às instituições governamentais - municipal, estadual e federal - possuem tais informações de forma bem escassa e pouco documentada, fato constatado quando da busca junto a esses órgãos a respeito da presença indígena em Campo Grande e também em uma rápida pesquisa no buscador da internet Google. Essas informações escassas também foram relatadas pelos/as professores/as nas formações continuadas a respeito da temática indígena das quais participei nesses dois últimos anos.

Vivenciei na pele situações de racismo e de preconceito pelo fato de ser indígena nas décadas de 1980 e de 1990. Quando dizia que era “índio”, logo muitos/as falavam que jamais poderia sê-lo, pois, na concepção deles/as, ser “índio de verdade” era estar ainda a viver nas florestas e nas matas, vestido com trajes típicos da figura do “índio” genérico que as pessoas possuem em seu imaginário e que são reproduzidos nos ambientes escolares desde a educação infantil, pela pouca formação na temática indígena do professorado sobre a realidade dos povos indígenas no país. Nas palavras de Santos e Landa (2021):

As pessoas constroem em seu imaginário quem deveriam ser os indígenas, quase sempre associados a um meio específico e modo de vida, que, a princípio, deveriam ainda apresentar as mesmas características encontradas nos primeiros contatos. É comum a população não índia atribuir aos indígenas que residem no espaço urbano à inexistência de identidade étnica, pois não se encontram nas reservas e aldeias, locais que entendem e/ou reconhecem como espaços nos quais os indígenas deveriam residir. (Santos; Landa, 2021, p. 127)

Em outras ocasiões, havia pessoas que, ao olharem para meu fenótipo, cor do cabelo, cor da pele e formato dos olhos, chamavam-me de “bugre”, “mestiço”, “pardo”, “caboclo”, “misturado” ou fazendo uso de outros termos pejorativos, para, deliberadamente, me depreciarem. Não foram poucas as vezes nas quais fui vítima de ridicularização assim como outros indígenas que moravam em Campo Grande, e que não difere das experiências negativas em outros locais do país, nas décadas de 1980 e 1990 na cidade de Campo Grande, mas também hoje o racismo, o preconceito e a discriminação ainda se fazem muito presentes.

Também ouvi relatos de indígenas que sofreram preconceitos vários, em inúmeros aspectos, quando da chegada em Campo Grande. Em uma das reuniões da Comissão das Causas

Indígenas da Câmara de Vereadores de Campo Grande¹¹, um jovem terena chamado Jackson Sini, oriundo da aldeia Cachoeirinha¹², município de Miranda/MS, contou como foi sua chegada ainda criança em Campo Grande no início dos anos 1980. Ele não sabia falar a língua portuguesa, sendo falante da língua Terena apenas. Ao ir para a escola, Jackson foi alvo de várias piadas envolvendo a sua pessoa, principalmente pelo fato dele ser “diferente” naquele ambiente, no qual ele não entendia o que os/as outros/as falavam e nem esses/as outros/as compreendiam o que ele falava. Jackson chorava todos os dias quando voltava para casa. Ele chegou ao extremo de pedir para retornar a sua aldeia de origem, retornando novamente a Campo Grande já adulto e somente depois de ter aprendido a língua portuguesa.

Outras situações de racismo e de preconceito sofridas por indígenas que moram em Campo Grande continuam a ocorrer ao longo desses anos. Acabei, portanto, debruçando-me sobre a temática dos/as indígenas moradores/as no contexto urbano de Campo Grande. Lembrar-me de vários episódios nos quais nós indígenas moradores/as da capital sul-mato-grossense passamos por situações semelhantes de depreciação foi um dos motivadores para o avanço na pesquisa e na escrita da presente Dissertação. O que foi pensado e tomado como base para a pesquisa, teve muito de relação com respeito aos 18.439¹³ indígenas moradores/as atualmente na cidade de Campo Grande, a *Hánaití Mé'um*¹⁴ em nossa língua Terena. É a escrita da história, da trajetória e da resistência das comunidades indígenas de Campo Grande no tempo presente fora dos contextos de aldeias, terras indígenas e reservas.

A justificativa para esta pesquisa surgiu, então, da minha história pessoal, pois presenciei, vivenciei e ouvi relatos de constrangimentos e de impasses ligados à localização dos/as indígenas no contexto urbano de Campo Grande. Isso passou a ser um dos motivadores maiores da pesquisa em foco, porque os/as indígenas que se deslocam dos seus territórios tradicionais para Campo Grande e para as demais cidades Brasil afora, tais como Porto Alegre, Brasília, Manaus e Rio de Janeiro, o fazem por razões ainda pouco conhecidas e que precisam ser pesquisadas em cada contexto para que encontre-se os porquês dos deslocamentos dos locais originários, nos quais continuam a morar seus familiares e onde há a continuidade de suas práticas tradicionais em relação à cultura, à produção alimentar, às relações sociais construídas

¹¹ Essa importante Comissão da Câmara teve várias reuniões mensais no ano de 2023. Participei em todas, pois, além de discutir e reivindicar junto aos vereadores de Campo Grande políticas públicas específicas direcionadas aos/as indígenas em contexto urbano da capital sul-mato-grossense, eram também os momentos nos quais podia me encontrar com lideranças, caciques, cacicas e também apoiadores/as não indígenas de nossas causas.

¹² Aldeia Indígena do povo Terena situada a 207 quilômetros de Campo Grande

¹³ É o número trazido pelo IBGE da atual população indígena de Campo Grande, resultado obtido pelo Censo 2022.

¹⁴ É o nome de Campo Grande no idioma Terena.

no cotidiano. É necessário também procurar compreender como e o porquê deste processo ocorrer historicamente nos diferentes períodos, pois as motivações existentes na segunda metade do século XX podem diferir em vários aspectos.

A pesquisa buscou a compreensão das motivações que mobilizam as famílias indígenas a se aproximarem de ambientes pouco conhecidos, com relações sociais mais difíceis de estabelecer e com possibilidades de se tornarem alvo de toda espécie de racismo, preconceito e discriminação.

Desde o surgimento da Lei Federal 11.645/2008¹⁵, não foram poucas as vezes que refleti como em como um país que “nasceu” em uma terra na qual já haviam inúmeras populações indígenas há milhares de anos, teria que ter uma lei que o obrigasse a falar desses povos. Prosseguia no pensamento de que isso deveria ser algo “natural” a ser compreendido, vivenciado e presente nas salas de aula em todo o processo educacional e que por esta compreensão deveriam estar ausentes de normas/imposições legais, ou ao menos não fosse necessária uma lei que tornasse obrigatória a abordagem desta temática no ambiente escolar.

O desafio que surge diante das práticas pedagógicas atuais sobre o tema, dentre vários, como professor no dia a dia da escola brasileira, é notar o quanto essa Lei tem sido desrespeitada. Como diria Neves (2020, p. 276), há ainda pequenos avanços potencializados pela Lei 11.645/2008, quando focado o cenário educacional brasileiro, quando analisadas as possibilidades de um maior conhecimento a respeito dos povos originários, mesmo essa análise sendo de curto, médio e longo prazos. Pouco se avançou até aqui, passados mais de 15 anos da promulgação dessa Lei.

Ingressar no Programa de Mestrado de Ensino de História foi abraçado por mim como uma grata oportunidade, pelo qual passaria a ter mais espaços acadêmicos, escolares e comunitários para abordar as minhas origens, cultura e também tornar mais conhecido o povo Terena ao qual pertenço. Somado a tudo isso surgiu também a oportunidade de poder proporcionar visibilidade para a presença indígena em Campo Grande, capital de Mato Grosso do Sul e também elaborar, escrever e divulgar material que contribuísse com educadores e educadoras no país, mas principalmente no Estado. Da mesma forma, criar possibilidades para a utilização de um material didático elaborado por mim a partir da pesquisa realizada e a também estimular a elaborarem material didático que aborde a temática indígena como um

¹⁵ Essa Lei Federal promulgada no ano de 2008, que alterou a LDB 9394/96, no seu artigo 20, trouxe a obrigatoriedade, em todos os estabelecimentos de ensino públicos ou privados da Educação Básica, do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena.

assunto contemporâneo que gradativamente se torna mais qualificado por meio de estudos, pesquisas e publicações em variados lugares do Brasil, para o cumprimento da Lei 11.645/2008.

Houve a decisão conjunta de elaborar um mapa com a localização de cada uma das aldeias indígenas já reconhecidas e também das comunidades cuja presença indígena, com maioria pertencente ao povo Terena para que estas informações possam ser utilizadas pelo poder público, pelas lideranças destes locais, pelos professores e professoras das escolas do município após formação específica sobre a temática.

Tratar a respeito dos desafios, dos avanços e das conquistas sobre o cumprimento da Lei 11.645/2008 por todo o Brasil conecta-se com os objetivos relacionados à pesquisa, a discussão bibliográfica de escritos sobre os/as indígenas na cidade, sobre o ensino de história e cultura indígena e promover a visibilidade das comunidades indígenas e das aldeias urbanas e outros territórios existentes em Campo Grande.

No Capítulo 1, tratarei de maneira mais intensa a parte teórica, na qual serão abordadas as pesquisas que tratam dos/as indígenas em contexto urbano e as discussões existentes com respeito às diversas denominações encontradas para se referirem a estes novos territórios que têm se proliferado na atualidade em várias cidades brasileiras, especialmente naquelas que apresentam uma variedade de equipamentos públicos (escolas, universidades, estruturas para atendimento à saúde básica e com especialidades inexistentes nos pequenos municípios), alternativas mais efetivas para inserção dos mais jovens no mundo do trabalho, além de outras possibilidades para as famílias indígenas que se mobilizam para um novo espaço e deixam os seus territórios tradicionais e ancestrais sem, entretanto, fragilizar as relações anteriormente existentes:

Os povos indígenas em contexto urbano estão imersos em diversos entrelugares que às vezes se articulam e às vezes não. São indígenas que transitam entre fronteiras, como, por exemplo, a da aldeia urbana que passa por um processo de hibridização diferente da aldeia rural, com a qual ainda mantém contatos. O hibridismo coloca sobre a mesa um jogo de posições ambivalentes, pois observo que o que está em jogo não é mais ser índio ou não índio, mas a questão é ser índio e também carregar marcas e significados da cultura não indígena (Vieira; Naglis, 2023, p. 269)

Discutirei alguns estudos que abordam a temática da presença indígena em contextos urbanos e trarei as discussões a respeito das semelhanças e das diferenças existentes entre eles. Também tratarei a respeito da metodologia usada para a escrita da Dissertação e a realização da pesquisa. Serão apresentadas as semelhanças e diferenças que existem entre os termos “Aldeia Urbana” e “Comunidade Indígena” e como indígenas e não indígenas fazem a distinção

dos mesmos e exporei algumas evidências existentes a respeito da presença indígena anterior à criação da cidade de Campo Grande. Por fim, tratarei da Lei 11.645/2008 que tem significativa importância na formação de professores/as sobre uma temática que é pouco ou nada presente nas práticas pedagógicas nas escolas da educação básica:

Quando a promulgação da Lei nº 11.645/2008 determinou que os currículos escolares adotassem em seus conteúdos a temática indígena, em especial nas áreas de Artes, História e Literatura, este foi um avanço na desconstrução dos estereótipos sobre as diversas populações indígenas, dos papéis folclóricos, da ideia de extinção, ou ainda, de serem somente aqueles que vivem isolados em florestas longínquas. (Borges; Da Silva, 2022, p. 130)

No segundo capítulo, serão apresentados como foram gerados os dados relacionados à pesquisa e os mesmos serão aqui expostos. As tabelas confeccionadas explicitarão como algumas aldeias urbanas já são reconhecidas oficialmente em Campo Grande e os processos pelos quais estas foram reconhecidas serão detalhadas, assim como das demais comunidades indígenas ainda não reconhecidas oficialmente como aldeias urbanas. As principais informações de cada uma dessas comunidades serão aqui trazidas para conhecimento, com as localizações, número de habitantes, nomes dos/as líderes locais na atualidade, os povos presentes e lugares de origens dos/das moradores/as dessas localidades. É importante que a cidade de Campo Grande, Mato Grosso do Sul e o Brasil conheçam mais a respeito da presença dos/as indígenas no contexto urbano da capital sul-mato-grossense, objetivando-se o combate à visão estereotipada que grande parte dos/das brasileiros possuem com relação aos povos indígenas no país:

[...] uma imagem presa a um passado longínquo ou que só pode existir distante do mesmo espaço físico que “nós”, marcando a identidade indígena como os povos das florestas que andam seminus e praticam rituais diversos em círculos. Vale lembrar que existem sim povos indígenas na atualidade que se identificam dessa forma, o problema seria reduzir todos os povos indígenas a estas mesmas características que, ao final, caracterizam um sujeito que existiria apenas de maneira fantasiosa, quase folclórica, não condizente com a realidade. (Dantas, 2021, p. 88)

Por fim, no último capítulo, apresentarei como foi planejada a elaboração do Produto Final dessa Dissertação, no caso, o mapa que traz a localização de cada um dos locais com presença indígena no contexto urbano de Campo Grande identificadas até o ano de 2024. Serão demonstrados os caminhos percorridos desde o início da pesquisa até a concretização do material didático que será disponibilizado para professores e professoras da educação básica e outros/as profissionais. O Produto Final procurará atender, nos espaços escolares, aos/as professores/as que buscam um recurso semelhante a esse para a ministração de aula aos/as

alunos/as a respeito dos/as indígenas em contexto urbano em Campo Grande como uma estratégia para o atendimento à Lei 11645/08:

Os mapas, entendidos aqui como documentos históricos, são textos produzidos em um contexto histórico específico e igualmente elaborados em um lugar próprio, seja ele geográfico, político, social, econômico, cultural, ideológico etc. Semelhantemente, os mapas referem-se a uma ou mais conjunturas, da mesma maneira que se referem a um ou mais espaços. A cartografia, portanto, vincula simultaneamente o homem, o tempo e o espaço. Nessa linha de pensamento, os mapas configuram-se como interessantes pontos de interseção entre os saberes históricos e geográficos e, portanto, apresentam instigantes potencialidades epistemológicas e didáticas (De Oliveira, 2020, p. 40-41)

Pelo fato de a presente pesquisa estar relacionada à temática do ensino de História, a análise do mapa e suas possibilidades encontram-se dentro do processo de ensino e de aprendizagem da disciplina histórica. Este material relacionado ao Produto Final e as conclusões da pesquisa em si também serão importantes para a Prefeitura Municipal local e os demais órgãos públicos e privados que, direta ou indiretamente, precisam de informações seguras para a proposição de políticas públicas condizentes com a população indígena que hoje está na cidade de Campo Grande ou *Hánaiti Mé'um*.

1. A presença indígena nos contextos urbanos do Brasil e o cumprimento da Lei 11.645/2008

A Lei 11.645/2008 surgiu após intensos debates originados dos movimentos indígenas especialmente de professores/as e alterou a Lei 9394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB), mais precisamente o seu artigo 26-A, ficando com a seguinte redação:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Brasil, 2008).

A partir deste momento, iniciou-se um intenso movimento por parte de indígenas e apoiadores/as para que a legislação fosse cumprida nos ambientes escolares, o que os estudos feitos posteriormente, tais como os de Silva (2014) e Costa (2020) têm demonstrado que pouco ocorreu.

Além de tornarem conhecidos os/as indígenas em suas culturas e histórias nas salas de aula do ensino básico em todo o Brasil, o cumprimento da Lei 11.645/2008 é uma oportunidade também para que os/as educadores/as tornem visibilizadas as realidades locais e das demais regiões do país dos povos originários em contextos urbanos:

[...] a presença indígena nas cidades do Brasil, também não se constitui em um fato histórico novo, no entanto seu pequeno número proporcionalmente as populações habitantes de estas cidades portadoras de outras tradições culturais, e talvez a dificuldade de relacionamento com o modelo estatal, fizeram com que a presença das mesmas pudessem ser ignoradas, até pouco tempo, tanto pela própria face da academia que se interessa por estes povos, bem como pelo Estado, e ainda muitas vezes pela própria sociedade civil. (Caleffi, 2003, p.36).

A presença dos povos originários nas áreas urbanas existe desde o período colonial, conforme aponta Silveira (2017, p. 93), no entanto, os/as indígenas seguem invisibilizados/as e suas identidades apagadas e questionadas por este não reconhecimento de um segmento que faz parte das cidades que avançaram sobre os territórios tradicionais. Bem antes dos atuais formatos

das cidades brasileiras, os/as indígenas já ocupavam espaços urbanos, remontando-se esse fato ao período pré-colonial, onde os povos originários construíram relações econômicas e sociais:

É válido ressaltar que a presença indígena no contexto urbano remete ao período anterior à colonização. O estudo dos sítios arqueológicos do Alto Xingu, no Mato Grosso, realizado por pesquisadores da Universidade da Flórida, do Museu Paraense Emílio Goeldi e Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro revelou que antes da chegada dos europeus, os antigos moradores da Amazônia possuíam um estilo de vida “urbano”. Foram descobertas estradas de até cinco quilômetros e vinte metros de largura unindo uma comunidade de vilas independentes que compartilhavam tecnologia, economia e organização sociopolítica. Distante dos centros, havia aldeias menores, onde se praticava a piscicultura e agricultura. Açudes, barragens e pontes eram construções comuns. (Lima, 2010, p. 57)

Caleffi (2003, p.32) afirma que a presença indígena no contexto urbano brasileiro vem de muito tempo. Voltando ao período colonial, a autora discorre sobre a prática de construção de vilas e cidades próximas às aldeias indígenas, objetivando-se o uso da mão-de-obra e do auxílio no provimento de alimento dos colonos. Da mesma forma que os aldeamentos, ela fala também dos “descimentos”, estes recorrentes no estado de São Paulo, os quais transferiram aldeias inteiras do interior para as periferias das vilas. Mesmo os/as indígenas obrigados/as a permanecerem nas periferias das vilas, sua identidade indígena, nesse período, não enfrentou nenhum questionamento. A autora lembra que nas obras de Debret¹⁶ há registros de indígenas habitando e exercendo atividades na cidade do Rio de Janeiro no início do século XIX.

Imagem 1 – Pintura de Debret de indígenas na cidade do Rio de Janeiro em meados do século XIX



Fonte: <https://historiadorioparatodos.com.br/timeline/1504-noticia-sobre-os-indios/1504-r36-indios-1-sm/>

¹⁶ Jean-Baptiste Debret (1768-1848) pintor francês, produtor de um valioso acervo para o estudo da história do Brasil. Foi pintor oficial da Coroa Portuguesa no Brasil. Suas obras retratam acontecimentos do século XIX, por isso considerado um pintor de história. Debret organizou a primeira mostra pública de arte brasileira.

Com essa análise acima, a autora destaca a necessidade de atentar para a arbitrariedade das instituições da cultura ocidental que confinou os povos originários em áreas demarcadas, passando a reconhecer como indígenas apenas aqueles que vivem dentro destes espaços. Os anos se passaram e esse imaginário passou a ser incutido na mentalidade dos/as alunos/as no âmbito escolar.

Este não reconhecimento de que os/as indígenas também vivem suas identidades nos contextos urbanos gera preconceitos e uma homogeneização destes sujeitos pertencentes a vários povos originários, portadores/as de culturas próprias e diversas umas das outras em todos os aspectos da vida cotidiana. É necessário desconstruir as aprendizagens escolares “tradicionais” relacionadas à temática indígena, nas quais por anos foram reforçados e perpetuados estereótipos concernentes aos povos originários, com o objetivo de que haja uma compreensão mais ampla sobre a importância de tratar sobre os/as indígenas nas suas diversidades, sendo isso parte do cumprimento da Lei 11.645/2008.

A presença dos/as indígenas nos contextos urbanos é, nas palavras de Rosa e Reis (2023, p. 15), “um fenômeno que mantém continuidade histórica e tem seu crescimento demográfico identificado pelos censos nacionais”. No entanto, este assunto teve, até aqui, pouco interesse e expressividade e, quando discutido ou pesquisado, sobressaía-se uma perspectiva assimilacionista, ou seja, um entendimento de que os/as indígenas perderam tudo o que tinham, história, cultura, costumes, ao chegarem aos centros urbanos.

As novas aldeias urbanas ou os novos territórios que estão se constituindo nas cidades do Brasil são motivadas pela busca por melhores condições de trabalho, estudos para os mais jovens (crianças e adolescentes), acompanhamento de filhos/as que ingressam no ensino superior e ainda, pela construção de novas sociabilidades com famílias das aldeias mais antigas ou com famílias que passam a se conectar a partir destes movimentos de deslocamento dos territórios tradicionais para as cidades:

Esse movimento, que leva os indígenas a percorrer caminhos na direção das cidades, também fez parte de um contexto sociopolítico, econômico e cultural vinculado a uma perspectiva de “estado urbanizado”, fenômeno muito notado a partir da metade da década de 1950, quando passa a ocorrer o que foi sendo denominado de período do êxodo rural no Brasil e que perdurou até final da década de 1980. Nestes longos anos as políticas públicas buscavam atrair as populações rurais para as cidades. E os indígenas, assim como milhões de outros brasileiros, dirigiram-se para as capitais, ou grandes centros urbanos, especialmente nos estados do Amazonas, Pará, Pernambuco, Ceará, São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Paraná e Santa Catarina. (Liebgott, 2023, p. 14).

Esse fenômeno ocorrido nos meados do século passado, no qual muitos representantes de povos indígenas se dirigiram aos centros urbanos passou a ser o embrião na história recente do país para o entendimento da atual força e expressão da presença indígena nos contextos urbanos do Brasil nos dias atuais:

O que mais chama atenção quando observamos a presença indígena em centros urbanos é a enorme potência sociocultural e política que isso representa, ainda que seja muito pouco conhecida e altamente subestimada sob diversos pontos de vista. A questão da presença indígena em centros urbanos, longe de ser trivial, tangencial ou de menos importância no plano nacional e do movimento indígena, tende a ser explosiva, prioritária e estratégica do ponto de vista demográfico, político, social, cultural e econômico, tanto para os povos e movimentos indígenas quanto para as políticas indigenistas e o país. Dados oficiais revelam a relevância da presença indígena em contextos urbanos, mas também a inequívoca exclusão, discriminação e racismo praticados contra essa população. (Baniwa, 2023, p. 27)

Ainda que sofram uma enorme invisibilização em sua presença nos contextos urbanos do Brasil, os/as indígenas presentes em muitas cidades do país não deixam suas culturas, costumes e identidades, estando sempre conectados com seus aspectos de ancestralidades e com seus territórios de origem, como enfatizado por Vieira e Naglis:

O fato dos indígenas em contexto urbano dialogarem e se relacionarem com outra ou outras culturas não significa que ela vá “apagar” a sua cultura indígena e sua identidade; ao contrário, é no contato com essa(s) cultura(s) que a cultura e a identidade indígena se fortalece. (Vieira; Naglis, 2023, p. 269)

Segundo Silveira (2016, p. 14), a temática “indígenas em contexto urbano” é algo relativamente novo, em termos de pesquisa na história, educação e antropologia, mas não uma realidade nova no Brasil e muito menos no continente americano. Por esse fato, imprescindível elencar o assunto nas salas de aula quando do cumprimento da Lei 11.645/2008.

Nos últimos anos houve um aumento da presença indígena em espaços urbanos de cidades que se tornam atrativas para famílias que têm como perspectiva o acesso a atividades laborais que não encontram em seus territórios, saúde especializada, acesso à educação incluindo o acesso ao ensino superior, reconstrução de espaços tradicionais, conflitos nas áreas de origem, entre outros. Como são estudos que precisam ser ampliados, assim como aprofundados em Campo Grande, no estado de Mato Grosso do Sul e no restante do Brasil, esta pesquisa contribuirá com um conhecimento mais significativo para que sejam gerados dados que depois se tornem material didático para o ensino da História, incluso aqui o conhecimento a respeito de passado e presente dos povos originários e o cumprimento na prática da Lei 11.645/2008, pois segundo Baniwa (2023, p. 27), o assunto a respeito da presença indígena nos

contextos urbanos ainda é carente de estudos e de pesquisas, mesmo a temática possuindo relevância e a necessidade de debates e estudos para um aprofundamento da problemática, de suas perspectivas e possibilidades.

Um outro aspecto importante a ser considerado, com relação à presença indígena nos contextos urbanos do Brasil tem a ver com a nomenclatura que os/as estudiosos, os/as pesquisadores, a mídia e a sociedade em geral usam para se referir a esse grupo de indígenas que está inserido nas cidades e não mais nos chamados territórios tradicionais, nos ambientes rurais do país, nas aldeias, reservas indígenas ou áreas de retomada.

Baines (2001) denomina os/as indígenas que vivem nas cidades como “índios citadinos”, o exemplo é seu artigo “As chamadas ‘aldeias urbanas’ ou índios na cidade”, assim como Cardoso de Oliveira (1976), em suas pesquisas com indígenas Terena que moram em cidades do Mato Grosso do Sul, afirma que os/as mesmos/as são “índios citadinos”. Já Patrício (2000, p. 2), ao estudar os/as indígenas que residem em Altamira, no estado do Pará, também fez uso do termo “índio citadino” para se referir ao indivíduo que, segundo ele “não mais vive na aldeia ou nunca viveu, e mora na cidade onde a organização social difere do aldeado”. Segundo esse estudioso, o território na cidade pode corresponder ao bairro ou ainda apenas um pequeno espaço, no qual tem como vizinhos/as seus/suas familiares e outros indivíduos não indígenas. Na perspectiva desse pesquisador, na cidade nem sempre é possível reeditar a cultura com a frequência feita na aldeia, isso devido à descontinuidade territorial.

Já a denominação “Aldeia Urbana” não possui um significado unânime. Segundo a antropóloga Katya Vietta esse termo, na cidade de Campo Grande/MS, enfatiza um programa habitacional específico “no qual as casas se espremem em minúsculos terrenos e o espaço coletivo não vai além de ruas e calçadas” (Vietta, 2015, p. 102). Segundo a mesma autora e pesquisadora, há uma eficácia no uso que se faz do termo, pelo qual as famílias que habitam em diferentes bairros em Campo Grande reivindicam a “criação” de novas “aldeias urbanas”. As aldeias urbanas transformam-se nas cidades em espaços de resistência político-cultural para os/as indígenas em contexto urbano na atualidade que já foram em um passado recente no Brasil designados pelo termo “desaldeados” (Vietta, 2015, p. 103)

Já outros/as autores/as e estudiosos/as da temática indígena no Brasil dizem que a denominação “aldeia” apresenta sentido limitado. Baniwa (2023) traz o exemplo dos 23 povos que habitam a região do Rio Negro no estado do Amazonas, os quais desconhecem essa denominação, caso onde as organizações comunitárias são denominadas de comunidades, sendo então conhecidas como comunidades indígenas (Baniwa, 2023, p. 32-33).

O que então difere uma aldeia de uma comunidade? Entende-se que os termos estão ligados a coletivos indígenas fixados em um mesmo espaço territorial socialmente organizado, com suas lideranças sob a coordenação de um/a cacique e vivendo segundo suas tradições culturais próprias. Citando novamente Baniwa (2023, p. 33), ele diz que uma aldeia ou comunidade indígena possui sua existência sem depender do reconhecimento oficial por parte do estado ou de sua localização ou não em um território indígena reconhecido e demarcado ou não pelo estado. Assim, os/as indígenas, morando ou não nos territórios tradicionais, são expressão viva de suas culturas, idiomas, costumes e histórias, inclusive, nos dias atuais, em grande número com suas moradias e existências em muitos centros urbanos Brasil afora.

Cabe aqui também citar Barreto (2014, p. 89) que, em sua Dissertação de Mestrado, escreve sobre o preconceito e a resistência dos indígenas urbanos no Estado do Rio de Janeiro, pela qual traz proposta de tipologia dos/as indígenas a partir de como estes/as ocupam os espaços. O referido autor diz que os/as indígenas isolados/as seriam aqueles/as que não vivem em contato com outros povos ou evitam ter; os aldeados/as seriam aqueles/as que vivem nas aldeias, mas que possuem contato constante com a população não indígena; os/as indígenas em trânsito seriam os/as que estão em contato direto com a cidade seja para estudos, trabalho ou para a defesa dos interesses do seu povo, mas sempre retornam para suas aldeias. O pesquisador termina sua análise fazendo alusão aos/as indígenas urbanos como aqueles/as que já estão há gerações na cidade.

Os termos “inexistência”, “fora do sistema”, “fora do lugar” se ligam às inquietações vivenciadas pelos/as indígenas em contexto urbanos na atualidade do Brasil. O uso dessas palavras aparecem como denúncia de uma política de exclusão e regulação que não vê esses/as indígenas em sua diferença e singularidades e que ignora os direitos constitucionais de autorreconhecimento. Assim, surgem critérios institucionais e burocráticos para a definição de identidades e designação daqueles/as que ficam dentro ou fora do sistema oficial da população a ter os direitos específicos atendidos. Há a reprodução de uma dicotomia com base em estigmas e preconceitos nas classificações entre “aldeados” e “urbanos” (Costa Malheiro, 2023, p. 282).

1.1. Presença indígena nos contextos urbanos do estado do Mato Grosso do Sul e nas cidades de Porto Alegre/RS, Rio de Janeiro/RJ, Brasília/DF e Manaus/AM

Ao lançar mão do ensino de história para fazer mais conhecida a história e a cultura dos povos originários, em cumprimento à Lei 11.645/2008, entendi ser muito importante destacar exemplos da presença indígena em contextos urbanos na pesquisa, além do foco principal que

é atribuído aos/as indígenas moradores/as em *Hánaiti Mé'um* (Campo Grande), citando exemplos dessas realidades no estado do Mato Grosso do Sul e em quatro capitais brasileiras, Porto Alegre/RS, Rio de Janeiro/RJ, Brasília/DF e Manaus/AM, jamais deixando no esquecimento que essas presenças ocorrem simultaneamente em outras cidades Brasil afora:

[...] os indígenas em cidades pertencem a uma multiplicidade de etnias, falam múltiplas línguas, se organizam em associações étnicas, multiétnicas, de gênero, grupos de artistas e organizações não governamentais. Produzem o artesanato; realizam a agricultura e a pesca; praticam seus rituais, a dança e a música; mantêm os hábitos alimentares e, quando possível, o padrão arquitetônico; e criam também as escolas indígenas para ensinar a língua aos mais jovens. Estão nas universidades e desenvolvem uma variedade de atividades profissionais e, dessa forma, lutam por reconhecimento étnico e políticas diferenciadas, que devem considerar esta condição. (Pereira, 2023, 41)

Cada vez mais, há deslocamentos de indígenas para os municípios maiores, com justificativas que perpassam a continuidade dos estudos dos seus filhos em virtude da não existência de oferta de escolas em níveis mais avançados, outros/as em busca de trabalho com maior remuneração, conflitos internos nos territórios, entre outros. Estes deslocamentos ocorrem também no Mato Grosso do Sul e atingem praticamente todas as etnias com maior número entre membros dos povos Terena, Kaiowá e Guarani:

Analisando o deslocamento dos indígenas, principalmente os Terena e Guarani, é possível verificar que o contexto urbano revela um novo mundo a esse grupo, possibilitando a reorganização de um modo de vida. O “estar na cidade” traz a possibilidade de uma alternativa econômica, por meio de outras fontes de rendimento (venda de produtos oriundos da aldeia e emprego em atividades informais). A cidade parece ter certo prestígio para alguns grupos locais. (Vieira; Naglis, 2023, p. 261).

A cidade de Campo Grande apresenta o maior contingente de indígenas nas zonas urbanas do estado de Mato Grosso do Sul, entretanto, pesquisas recentes apontam que entre os povos Guarani e Kaiowá também são verificadas estratégias de recriar contextos e sociabilidades indígenas em espaços que hoje são considerados parte da área urbana dos municípios. Núcleos compostos por indígenas que buscam preservar os costumes trazidos dos seus territórios tradicionais, como a forma de se distribuírem nestes locais por núcleos familiares, as visitas aos parentes no território de origem, o ensino da língua para os mais jovens, entre outros. Na pesquisa de Santos e Landa (2021):

A ocupação dos indígenas kaiowá na vila Cristina, corresponde às últimas ruas do bairro, próximas a pequenos sítios que cercam a cidade. Algumas famílias residem em espaços pequenos, visto que não podem ultrapassar determinadas áreas, que são cercadas por proprietários constituintes da população local. É necessário destacar, que

a vila Cristina constitui um bairro próximo da reserva de Amambai, cerca de 5 km assim como a Vila Limeira e Santo Antônio fica a 3 km da Limão Verde que abriga algumas famílias indígenas, diante disso observou-se que existe uma preferência por parte desses povos em ocupar áreas urbanas próximas as aldeias, o que conforma um intenso ir e vir, marcado por espaços duais urbano/aldeia que se completam pela constante mobilidade, só não ocorrendo quando as tensões familiares ou mesmo com outros membros do local são graves o suficiente para o seu afastamento prolongado ou mesmo definitivo (Santos; Landa, 2021, p. 117)

Nunes (2010, p. 11) afirma que o imaginário social em que se associa indígenas/floresta e não indígenas/cidades interfere no campo de estudos sobre indígenas em contextos urbanos. Assim, importante se pensar leituras, releituras, estudos, pesquisas e produtos didáticos pedagógicos envolvendo a temática da presença dos/as indígenas nos contextos urbanos e não somente nos territórios tradicionais, estes últimos ligados aos ambientes rurais do Brasil. Todo esse conjunto de ações resulta em cumprir com maior abrangência a Lei 11.645, através do que a história e a cultura dos povos indígenas passa a ser muito mais conhecida nos espaços escolares, inclusive a cultura e a história de indígenas nas cidades brasileiras.

A partir do conhecimento que os diferentes povos indígenas assimilam de formas gradativa e segura sobre a legislação brasileira que trata dos seus direitos e da compreensão do contexto mais amplo no qual estão inseridos reelabora-se não somente a concepção de terra, mas também inúmeras outras, a fim de que interajam com os/as não indígenas de maneira autônoma, resultando-se nos direitos reconhecidos tanto pelo Estado quanto pela sociedade nacional (Landa, 2005, p. 77-78).

Silvestre (2011, p. 175) lembra do chamado passado, no qual passou a ser formada a atual sociedade civil organizada. Essa autora diz que essa sociedade foi criada de forma desigual, no entanto hoje há a emergência de novos atores e instituições civis, a qual contribui para que os povos indígenas tenham seus espaços para a continuidade de seus projetos. Nesse sentido, as presenças indígenas em contextos urbanos no Brasil não deixam de ser a demarcação de novos territórios por parte dos povos originários, para a continuidade da escrita de sua história de existência e de resistência.

Merece destaque aqui, ainda que de forma rápida, o que o autor teve de ciência, por meio de leituras, conversas com lideranças indígenas e indigenistas locais e pelo fato de residir em Mato Grosso do Sul, a respeito da presença indígena em contextos urbanos de outras cidades no estado, tais como em Corumbá, Ribas do Rio Pardo, Naviraí, Aquidauana e Nioaque.

Uma outra presença na pesquisa a ser destacada em contexto urbano, além dessa já citada na cidade de Amambai/MS é a respeito dos povos originários moradores na cidade de Porto Alegre, na região sul do Brasil.

A capital do Rio Grande do Sul, segundo o último Censo 2022, possui 2.954 indígenas, 0,22% da população total do município que é de 1.332.570 pessoas. Esse número diminuiu, comparado com o que o Censo de 2010 trouxe. Na ocasião eram 3.308 indígenas. Uma diminuição, portanto, de aproximadamente 10% na população indígena no contexto urbano de Porto Alegre. Martins, Dornelles e Rosado (2023, p. 45) dizem, que há uma relação com desatualização, quando se fala no quantitativo de indígenas na capital gaúcha, pois “esses números são sempre uma estimativa, já que tratam de populações que têm o modo de vida baseado na mobilidade, condizente com a realidade de seus contextos de vida e reexistência”.

Imagem 2 – Aldeia Polidoro do povo Charrua em Porto Alegre/RS



Fonte: <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2024/chuvas-no-rs-funai-atua-para-incluir-indigenas-em-planos-de-trabalho-de-assistencia-social>

Com uma área territorial de 495km² e mais de 90 bairros, Porto Alegre abriga seis povos indígenas em seu espaço: os Guarani, os Kaingang, os Mbyá-Guarani, os Charrua, os Xokleng e os Warao, sendo este último povo recém-chegado à capital gaúcha advindo da Venezuela.

Tabela 1 – Localização dos povos originários presentes em Porto Alegre/RS

Povo	Localização
Guarani Mbya	Lomba do Pinheiro/Anhenteguá
Guarani Mbya	Lami (Pindo Poty)

Guarani Mbya	Ponta do Arado
Guarani Mbya	Belém Novo
Guarani Mbya	Cantagalo
Kaingang	Tristeza (Morro do Osso)
Kaingang	Morro Santana (Gãh Ré)
Kaingang	Lomba do Pinheiro
Kaingang	Safira
Kaingang	Agronomia
Kaingang	Morro São Pedro
Kaingang	Lami
Kaingang	Belém Novo
Charrua	Aldeia Polidoro
Warao	Humaitá
Xokleng	Morro Santana

Fonte: Elaborada pelo autor a partir de pesquisas feitas na Internet

Parte dos/as indígenas em Porto Alegre foi atendida pela Prefeitura local, a qual:

[...] realizou o assentamento de quatro comunidades indígenas (das etnias Kaingang, Mbyá-Guarani e Charrua) em locais homologados como áreas de interesse cultural do município. Neles, conforme previsto pela PNASPI, há atendimento à saúde descentralizado e territorializado, no âmbito da atenção primária. Além dessas áreas indígenas, há outras ainda não regularizadas e em conflitos territoriais. Essa política territorial é muito importante e tem relação direta com as condições de saúde dos povos indígenas. (Martins; Dornelles; Rosado, 2023, p. 46)

Uma grande parte dos argumentos por reivindicação dos territórios indígenas na cidade de Porto Alegre advém do olhar que os povos originários lançam ao passado histórico da capital gaúcha, mirando-se em evidências do direito indígena à terra. Essas evidências ligam-se ao fato de arqueólogos/as terem encontrado uma coleção de mais de mais de 12,4 mil fragmentos, posteriormente catalogados e encaminhados para o Museu de Ciências e Tecnologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS). Essas peças foram achadas sob um aterro de 1,20 metro a 2,30 metros, nos arredores do lago Guaíba, local no qual foram

juntadas panelas e tigelas de cerâmica indígena, pedras lascadas e polidas, machados, raspadores, polidores e louças decoradas da metade do século XIX, segundo uma matéria veiculada pelo jornal gaúcho Correio do Povo no ano de 2021.¹⁷

São também presentes seis sítios arqueológicos Guarani no sul da capital gaúcha. Os materiais coletados da superfície e de sondagens foram enviados ao Museu Joaquim José Felizardo. Outros lugares históricos também guardam esses vestígios do passado da presença indígena no passado de Porto Alegre, como a Praça Brigadeiro Sampaio, no Centro Histórico, que teve cerâmicos e líticos de origem Guarani e de outras etnias encontrados no subsolo, segundo um artigo veiculado pelo site Medium no ano de 2021¹⁸.

Cabe destacar também, tomando-se por base as vivências dos/as indígenas em Porto Alegre, a convivência em um mesmo espaço geográfico de mais de um povo, fenômeno também notado em outras cidades do Brasil. No caso mais específico da capital gaúcha, as comunidades:

[...] mantêm vivas algumas tradições. Segundo o cacique da aldeia Tekoa Anhenteguá (mbyá guarani), Cirilo Morinoco, eles reúnem-se para cantar e tocar instrumentos como aprenderam com os seus antepassados. “Aqui, também, temos um pedaço de terra para plantar sementes e raízes que usamos nos nossos rituais”, conta Morinoco. Tanto a comunidade guarani como a kaingang da Lomba do Pinheiro têm escolas bilíngues. Crianças e os jovens recebem o conhecimento formal - como matemática, geografia e língua portuguesa -, sem perder o contato com o dialeto e cultura específicos da etnia. Para o vice-cacique da aldeia Fág Nhin e Oré Kupry (kaingang), Moisés da Silva, ter um colégio e um posto de saúde nas comunidades é uma forma de perpetuar a cultura indígena. “Não é porque eu dirijo um carro ou tenho ensino superior que eu deixo de ser índio. Ser índio está no respeito à natureza, no trato com as pessoas, na humildade”, destaca o líder da Silva (Prefeitura de Porto Alegre/RS, 2021)

Cabe destacar também no contexto urbano de Porto Alegre a chegada do povo Warao advindo das terras venezuelanas. Esse povo chegou à capital gaúcha no ano de 2020 e no momento soma uma população de 30 pessoas, segundo um artigo sobre a temática no ano de 2021 publicado no site da Universidade Federal do Rio Grande do Sul¹⁹. A chegada do povo Warao ao contexto urbano de Porto Alegre é parte de um grande fluxo migratório direcionado da Venezuela ao Brasil, desde o final da década passada. A partir do ano de 2017 indígenas venezuelanos passaram a adentrar o país. De início, Roraima era o único estado no qual havia

¹⁷ Disponível em: <https://www.correiodopovo.com.br/not%C3%ADcias/geral/ind%C3%ADgenas-viveram-na-%C3%A1rea-do-pontal-do-estaleiro-em-porto-alegre-antes-do-descobrimento-da-am%C3%A9rica-1.678949>
Acesso em: 6 mar. 2024.

¹⁸ Disponível em: <https://medium.com/betaredacao/aqui-%C3%A9-nosso-a-luta-dos-povos-ind%C3%ADgenas-para-preservar-seu-territ%C3%B3rio-em-porto-alegre-4a99d51b4ef1> Acesso em: 6 mar. 2024

¹⁹ Disponível em: <https://www.ufrgs.br/jornal/grupo-da-etnia-indigena-warao-proveniente-da-venezuela-busca-acolhida-em-porto-alegre/> Acesso em: 22 dez. 2023.

essa chegada migrante indígena. No entanto, por meio de um relatório atual denominado População Indígena do Fluxo Venezuelano no Brasil (OIM, 2023,) há a informação da presença desses/as indígenas em 28 municípios de 17 estados, nas cinco regiões brasileiras. Esse povo faz parte do conjunto de comunidades de indígenas espalhadas no Brasil, segundo o mesmo relatório, as quais localizam-se principalmente no meio urbano, sendo 89% do total de indígenas oriundos da Venezuela.

Uma das grandes dificuldades que os Warao enfrentam em Porto Alegre, à semelhança da maioria dos/estrangeiros que chegam ao Brasil, tem a ver com a língua, sendo esta a maior barreira aos empregos e ao estabelecimento de laços com a comunidade e o acesso aos serviços públicos locais. Esse povo se comunica no idioma warao. A maioria dos adultos fala também o espanhol, mas todos/as enfrentam problemas com a língua portuguesa., assim demonstram querer mudar esse quadro. O povo Warao em Porto Alegre deseja muito aprender a língua portuguesa, pois entendem ser a comunicação algo fundamental. Não saberem o idioma nacional oficial do Brasil traz dificuldades para o dia a dia na capital gaúcha, tais como a leitura de documentos e o acesso aos postos de trabalho.

Hoje os Warao se mantêm na cidade principalmente por meio de doações, da venda de artesanatos, como colares e pulseiras, ou mesmo pedindo dinheiro nas ruas, hábito que adquiriram em razão do deslocamento forçado. A elaboração e a venda de artesanato é uma das formas tradicionais que os Warao utilizam para bancar sua subsistência. Em Porto Alegre, as mulheres da etnia comercializam sua produção em ruas da cidade.

Voltando à análise das comunidades indígenas existentes no contexto urbano da capital gaúcha, a maioria dos demais povos indígenas em Porto Alegre, além dos Warao, busca o seu sustento financeiro também através da venda de artesanato nas ruas da cidade. Segundo Schneider e Neto (2015, p. 381) “a presença dos indígenas no centro de Porto Alegre é algo constante. Eles saem de suas reservas ou aldeias e vem para a cidade vender seu artesanato. Muito comum as crianças acompanharem suas famílias”. Há também a prática em algumas comunidades da plantação de hortaliças em suas terras.

Um meio de integração que os indígenas em contexto urbano em Porto Alegre lançam mão são os Jogos Indígenas que são realizados anualmente desde o ano de 2006, segundo informações trazidas pelo site do Jornal local Zero Hora no ano de 2022²⁰. Um momento também pelo qual povos de diferentes culturas e origens acabam por se integrar e celebrar

²⁰ <https://gauchazh.clicrbs.com.br/porto-alegre/noticia/2022/11/jogos-indigenas-reunem-15-comunidades-de-quatro-etnias-em-porto-alegre-clae3la54002h0170yxqklcg6.html> Acesso em: 20 mai. 2024.

juntos/as alguns elementos em comum, tais como suas histórias e marcas de existência e de resistências ao longo dos séculos e, de forma mais pontual a sua presença na atualidade da capital gaúcha.

Imagem 3 – Mulher indígena participante dos Jogos Indígenas de Porto Alegre Edição de 2022



Fonte: Captação de imagem realizada por Ronaldo Bernardi in <https://gauchazh.clicrbs.com.br/porto-alegre/noticia/2022/11/jogos-indigenas-reunem-15-comunidades-de-quatro-etnias-em-porto-alegre-clae3la54002h0170yxqklcg6.html>

Outra presença indígena em contexto urbano que merece destaque é a dos povos originários na cidade do Rio de Janeiro. A capital fluminense tem a marca mundial relacionada ao turismo, isso não somente em termos nacionais, mas também no âmbito internacional. Quando se tenta ligar a presença dos/as indígenas a essa cidade, ainda pouco se fala sobre o assunto. Assim passo aqui a destacar a respeito da existência atual dos/as indígenas nos espaços urbanos do Rio de Janeiro.

Para o destaque dessa presença indígena na capital fluminense, faço uso principalmente do trabalho de Silveira (2016), escritora que, em recente estudo, traz a forma como os indígenas vivem no contexto urbano da cidade do Rio de Janeiro e nos municípios em seus entornos, a chamada região Metropolitana local. Outros autores, tais como e Pereira (2023), Silva (2023), Rete (2023) e Ribeiro (2023) serão lembrados para se enfatizar como se dá, no momento atual, a presença indígena no contexto urbano do Rio de Janeiro.

Segundo dados do Censo 2022, a cidade do Rio de Janeiro possui atualmente 6.211.423 habitantes, sendo que, deste contingente, 6.939 pessoas pertencem aos povos indígenas presentes na capital fluminense, 0,11% da população local. Esse número comparado ao Censo de 2010, 6.794, revela que a presença indígena local teve um pequeno aumento, algo em torno de 2,5%. Nas palavras de Silveira (2016, p. 35), “mesmo sabendo que o número da população

indígena que vive em contexto urbano pode ser bem maior do que o apresentado pelo Censo, estes números não deixam de ser importantes para dar visibilidade a essas populações”.

Nas palavras de Pereira:

Na cidade do Rio de Janeiro, habitam 127 etnias, que falam 26 línguas. As etnias com mais indivíduos são: Tupiniquim, Guarani Kayowá e Tupinambá. Identificou-se, ainda, a presença de indígenas de outros países. Destaque para os bairros de Campo Grande, Copacabana, Santa Teresa, Ipanema e Leblon (Pereira, 2023, p. 40).

Como trabalho final de sua Dissertação no ProfHistória em 2016, a professora Thais Silveira escreveu sobre como essas comunidades vivem no contexto urbano do Rio de Janeiro e nas cidades vizinhas:

Uma das maiores demandas desses grupos é a visibilidade. Desvinculados de muitos estereótipos atribuídos aos indígenas pela população em geral, como viver na floresta, andar nus e com adereços de penas, morar em ocas e dormir em redes, os indígenas que vivem nas cidades são compreendidos como aculturados ou integrados, sendo desconsideradas suas necessidades específicas. Quando tentam reivindicar direitos a partir das suas identidades étnicas, são logo deslegitimados por estarem na cidade e por conseguirem dialogar utilizando códigos não indígenas, muitas vezes se expondo à diversas formas de violência. (Silveira, 2016, p. 15)

Nos estudos de Silveira, chega-se à conclusão que a maior parte dos/indígenas que moram no estado do Rio de Janeiro estão nos espaços urbanos das cidades da região metropolitana da capital fluminense. O primeiro grupo que é citado nessa pesquisa é o ligado aos/às indígenas da Associação Indígena Aldeia Maracanã. O início desse movimento ocorreu no ano de 2006, com o nome Movimento Tamoio e, na sequência, denominado de Instituto Tamoio dos Povos Originários. Esse grupo ocupou o Antigo Museu do índio, ação que trouxe visibilidade aos/às indígenas no contexto urbano do Rio de Janeiro. Deste movimento do início dos anos 2000 surgiu no ano de 2016 o Conselho Estadual dos Direitos Indígenas (Cedind) do Rio de Janeiro²¹.

²¹ Por meio do Decreto 46.218 o Conselho Estadual dos Direitos Indígenas (Cedind) foi oficialmente instituído pelo governo do Estado do Rio de Janeiro, sendo um órgão colegiado permanente com caráter consultivo no âmbito da Secretaria de Estado de Direitos Humanos e Políticas para Mulheres e Idosos (SEDHMI)

Imagem 4 – Indígena Guajajara moradora na Favela da Maré no Rio de Janeiro.



Fonte: Captação de imagem feita por Mauricio Fidalgo in <https://mareonline.com.br/territorio-da-mare-tambem-e-marcado-pela-luta-indigena/>

Ainda na pesquisa de Silveira, a informação de que em 2013 fora instalado o Instituto dos Saberes dos Povos Originários, Aldeia Jacutinga, na cidade de Duque de Caxias, região metropolitana do Rio de Janeiro, comunidade resultante de um desdobramento da Aldeia Maracanã, idealizada por indígenas pertencentes ao Instituto Tamoio do Povos Originários caxiense.

O grupo Sementes da Terra foi outro desdobramento da Aldeia Maracanã, movimento composto por indígenas que objetivavam o reflorestamento dos espaços urbanos. O grupo tem atuação nos dias atuais por meio de ações em que trocam sementes, doam mudas e proferem palestras de conscientização ambiental, atividades não restritas apenas aos/as indígenas locais.

Outra comunidade lembrada por Silveira é a Organização Não Governamental Mães da Maré, esta organizada por Twry Pataxó, a qual ministra o ensino da elaboração de artesanatos com materiais recicláveis para mulheres do Complexo da Maré. Além de contribuir na geração de renda dos/as moradores/as locais, a Organização procura dar visibilidade aos/as indígenas dessa comunidade que possui em torno de 800 indígenas.

Por fim, Silveira, informa da existência em Duque de Caxias, mais precisamente no Bairro de Santa Cruz da Serra de um projeto missionário evangélico denominado Missão Tikuna, o qual traz para formação religiosa e para estudos em instituições de ensino superior da região indivíduos Tikuna do estado de Amazonas.

Silva (2023, p. 103), relembra que no passado histórico do Rio de Janeiro mulheres, crianças e homens indígenas tiveram suas histórias na cidade de sobrevivência e naqueles espaços criaram diferentes formas de existir. Para essa escritora, de igual modo o fazem, nos dias atuais, os/as indígenas que vivem dispersos e ainda pouco conhecidos/as nas favelas, periferias e aldeias indígenas da cidade do Rio de Janeiro.

Nos estudos a respeito da presença atual dos/as indígenas na cidade do Rio de Janeiro, imprescindível a lembrança do projeto Rio Tupinambá Karióka que, segundo, Rete:

[...] tem como objetivo garantir, a partir da mobilização e do diálogo com gestores e membros das diversas câmaras, o resgate dos espaços da história dos povos indígenas no Rio de Janeiro, tendo como objetivo que eles sejam pesquisados e ressignificados, possibilitando a valorização da memória, da arte e das culturas indígenas, e assegurando a ressignificação da história do Rio de Janeiro. (Rete, 2023, p. 113)

A existência indígena no Rio de Janeiro em pleno século XXI mostra que, por mais que inúmeras ações objetivando o apagamento dos povos originários, nessa que é uma das maiores cidades do Brasil, tenham ocorrido, não surtiu efeito aquilo que era esperado por certos grupos desde a chegada dos europeus por estas terras, a destruição completa das culturas e modos de ser dos/as indígenas não somente na capital fluminense, como também em todos os cantos do país:

Os indígenas em contextos urbanos continuam lutando e resistindo, como fazem há mais de 500 anos. Seus corpos-territórios desafiam estereótipos, violências, grupos hegemônicos e projetos neoliberais, que insistem em uma cidade de exceção. Por mais que os capitalistas tentem, não é mais possível silenciar o Rio de Janeiro ancestral que essas presenças evocam. As culturas indígenas são dinâmicas e têm muito a nos ensinar sobre manejo sustentável, manutenção da cobertura natural das áreas verdes, preservação da fauna, flora, dos rios, lagos e mananciais. (Ribeiro, 2023, p. 119)

A história atual da existência dos/as indígenas no contexto urbano do Rio de Janeiro e nas demais cidades brasileiras é também sinônimo de resistência, mesmo diante de séculos de tentativas empreendidas de banimento completo dos povos originários do Brasil. Como diria Silvestre (2011):

É importante lembrar que os povos indígenas convivem com processos de colonização que não são apenas marcas do passado. Eles continuam presentes. A colonização nunca foi tão forte quanto agora, o que implica em pensar a hegemonia nas relações entre sociedade, povos indígenas e grupos sociais. (Silvestre, 2011, p. 176)

Imagem 5 – Indígena Guajajara no contexto urbano da cidade do Rio de Janeiro



Fonte: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2021/07/02/indigenas-no-rio-lutam-para-reverter-seculos-de-apagamento.htm>

Na sequência, uma outra presença em contexto urbano no Brasil que merece destaque, da mesma forma que as já citadas anteriormente, é a da cidade de Brasília. A capital Federal Brasília possui uma população de 5.813 indígenas, segundo o último Censo 2022, segundo matéria veiculada no site G1 no ano de 2023²². Uma diminuição, no caso, de aproximadamente 5%, em comparação com o que a cidade possuía em 2010, que era um total de 6.128 indígenas como parte de sua população. Nesta cidade não há nenhuma terra indígena declarada ou legalmente constituída.

A chamada “Capital do Poder Nacional” é a sede do executivo federal e quando lembrada nacionalmente, poucos/as fazem ideia da presença indígena em seu território. Na verdade, essa presença remonta ao final da década de 50, quando da chegada do povo Fulni-ô, advindo da região Nordeste, mais precisamente do estado de Pernambuco.

Esse povo ao chegar em Brasília e se deparou com os canteiros de obras por todos os cantos e ficou impossibilitado da prática de seus costumes e ritos, encontrando assim, forçosamente, nos entornos da futura capital federal, em um espaço do Cerrado, um local para permanência e fixação de uma relação sagrada com aquele território recém encontrado, sendo denominado mais de Santuário dos Pajés. Outros povos também passaram a chegar ao local e da mesma forma fixar residência. Passados os anos, esse lugar se tornou o Bairro Noroeste, um local em grande expansão imobiliária e que hoje se tornou um dos metros quadrados mais valorizados do país.

²² Disponível em: <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2023/08/07/df-tem-segunda-menor-populacao-de-indigenas-do-pais-segundo-censo-do-ibge.ghtml> Acesso: em 27 set. 2023.

Mesmo com várias décadas de fixação no local, esses povos somente conseguiram a demarcação do território no ano de 2018, sessenta anos depois da chegada dos/as primeiros/as indígenas. Até esse ano somaram-se treze anos de disputa judicial, para que enfim esses/as moradores/as tivessem parcialmente a posse de suas terras. A definição completa desse importante assunto aos/às povos originários da região ainda é aguardada pelos/as indígenas.

Até a implantação do Bairro Noroeste na localidade, o território indígena totalizava 108 hectares. Na disputa judicial foram reivindicadas 50 hectares para demarcação. No entanto, a justiça reconheceu apenas 32,5 hectares. Uma perda, portanto, de aproximadamente 70% do território original.

Segundo matéria do site Metrôpoles no ano de 2024, discorrendo a respeito da presença indígena na capital federal, “seis anos após o processo, os residentes do Santuário dos Pajés enfrentam desafios para conseguir o básico, garantido por meio das normas que tratam dos direitos humanos, como acesso a saneamento e habitação”²³. A mesma reportagem ainda trouxe, na fala de um morador do local, o indígena Fetxawewe Tapuya, que os/as indígenas desse território sofrem também com o não atendimento por parte do poder público nas áreas da saúde, educação e assistência social. Segundo Tapuya, eles/as perdem direitos por não serem aldeados, tais como à cultura e à identidade, não tendo mais, dessa forma, o sentido de viver.

Tendo como base o exemplo das experiências pelos/as indígenas em Brasília, chega-se à conclusão que uma das maiores demandas desses grupos é a visibilidade.

Em uma das pesquisas realizadas em Brasília, foram constatadas que as falas dos/as moradores/as em relação aos/às indígenas estão fundamentadas nos preconceitos que carregam desde a infância e que é reforçada na escola pela continuidade da apresentação dos povos indígenas como genéricos, ultrapassados, com uma cultura que atrapalha o desenvolvimento do país, e por apresentarem costumes não compreendidos pela maioria da população:

[...] uma das frases mais reiteradas é que os indígenas que vivem nesta reserva não são mais verdadeiros indígenas, pois vivem em uma área urbana com todas as comodidades da cultura branca, como carros, celulares, computadores, televisores etc. Portanto, eles estão sujeitos às determinações do governo (mesmo que essas decisões não sejam justas). Os indígenas, por sua vez, entendem que embora vivam em uma região metropolitana, não perderam suas raízes étnicas, portanto, são herdeiros legais da terra. (Ferreira Corrêa, 2021, p.3)

²³ Disponível em <https://www.metropoles.com/distrito-federal/indigenas-resistem-em-brasilia-desde-antes-da-construcao-da-capital> Acesso em: 22 abr. 2024.

Imagem 6 – Indígena Tapuya no Santuário dos Pajés em Brasília



Fonte: <https://www.metropoles.com/distrito-federal/indigenas-resistem-em-brasilia-desde-antes-da-construcao-da-capital>

No caso mais específico dos/as indígenas na cidade Brasília, é fundamental o destaque, como diz Caleffi (2003, p.33), dada à importância da terra para as sociedades indígenas, porém sem isso tornar-se uma prisão, um condicionamento das identidades, afinal a liberdade para escolher onde cada um, ou cada grupo quer viver também é muito importante.

Por outro lado, o uso e apropriação de territórios que antes eram ocupados pelos povos indígenas no passado e que passam a ser reocupados pelos seus descendentes na atualidade sinalizam que a (re)constituição dos espaços tradicionais torna-se fundamental para o fortalecimento dos processos identitários. Algo bem ligado à presença indígena nos dias de hoje no contexto urbano de Brasília.

No presente trabalho, três publicações foram analisadas com respeito à presença dos indígenas no contexto urbano da cidade de Manaus, a capital do estado do Amazonas, os estudos do cientista social José Carlos Matos Pereira (2020), citado no site Kooperation, a Dissertação de Mestrado de Elisangela Guedes da Silva (2019), uma matéria produzida pelo site local 18 horas em agosto de 2023, momento este em que eram divulgados os números do Censo 2022.

Manaus, segundo o Censo 2022, é a capital brasileira com o maior número de indígenas do Brasil com 71.713 representantes dos povos originários. Esse número comparado com o do Censo 2010, de 3.837, mostra um gigantesco crescimento de 1.684% na população indígena na cidade manauara. Segundo o site 18 horas²⁴ esse aumento explica-se em parte pelas mudanças nas metodologias usadas pelo IBGE no Censo 2022, pelas quais foi mensurada com maior

²⁴ Disponível em <https://18horas.com.br/amazonas/censo-2022-manaus-e-a-cidade-com-maior-populacao-de-indigenas-do-brasil/> Acesso em: 24 out. 2023.

exatidão a quantidade de indígenas no Brasil. A matéria do site diz que o IBGE explica também que a diferença entre esses números não pode ser interpretada como crescimento populacional.

A população atual de indígenas em Manaus é bem além daquilo que a Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (Coiab) estimava anos antes do Censo 2022, algo entre 15 e 20 mil indivíduos. A população indígena de Manaus é 3,48% do total de habitantes do município que é de 2.063.689.

O estudo de Pereira (2020, p. 15) em parceria com a Coordenação dos Povos Indígenas de Manaus e Entorno (Copime) encontrou em Manaus 34 povos indígenas, espalhados por 51 bairros da capital amazonense. Os povos encontrados por Pereira e pela Copime foram: Munduruku, Tikuna, Sateré-Mawé, Desano, Tukano, Miranha, Kaixana, Baré, Kokama, Apurinã, Tuyuka, Piratapuya, Kamaiura, Kambeba, Mura, Maraguá, Baniwa, Macuxi, Wanano, Tariano, Bará, Arara (do Aripuanã), Karapãna, Barasana, Anambé, Deni, Kanamari, Katukina, Kubeo, Kulina, Marubo, Paumari, Arara do Pará e Manchineri.

Ainda nesse mesmo estudo, chegou-se ao número de línguas indígenas faladas em Manaus, 19, sendo elas: Munduruku, Tikuna, Mawé, Mura, Desano, Tukano, Baré, língua geral amazônica (Nhengatu), Piratapuya, Wanano, Apurinã, Tariano, Kaixana, Kokama, Karapãna, Tuyuka, Barasana, Baniwa e Kambeba.

Outro fator a ser considerado, é que mesmo que estejam em contexto urbano, os indígenas continuam mantendo relações sociais e familiares, porque suas identidades permanecem sendo referenciadas como indígenas mesmo que as distâncias e os tempos que estejam nestes novos locais sejam prolongados. Para a pesquisadora Thais Silveira (2017) a questão identitária permanece mesmo com alterações e transformações substanciais em seu modo de vida, e no presente estudo relaciona-se ao fato de estarem no contexto urbano fora de seus territórios originários:

Isto significa que as características culturais que apontam as diferenças entre grupos podem mudar, a organização dos grupos pode mudar, podem existir processos de mestiçagens, mas mesmo assim, a identidade étnica pode permanecer, mantendo suas fronteiras baseadas em critérios próprios (Silveira, 2017, p.92)

Segundo o site Kooperation, em matéria veiculada no ano de 2020²⁵, a presença indígena na cidade em Manaus não é concentrada apenas em alguns espaços geográficos da cidade. Há uma dispersão dos povos originários em grande parte dos bairros da capital. Em termos sociais e econômicos, a situação vivenciada pelos/as indígenas em Manaus é muito semelhante àquelas

²⁵ Disponível em <https://www.kooperation-brasilien.org/pt-br/publicacoes-1/brasilicum/257-pandemia-e-ignorancia-politica/a-presenca-indigena-na-cidade-de-manau> Acesso: em 24 out. 2023.

experimentadas por grande parte dos povos originários quando passam a se fixar nos ambientes urbanos brasileiros. É o que traz o relato de Pereira:

[...] observamos a precariedade das condições de vida desses indígenas em bairros visitados da periferia, que são destituídos dos serviços de saneamento e infraestrutura e insuficientes no atendimento em educação e saúde. Além disso, a moradia nas margens de igarapés, em áreas de encosta, em terrenos irregulares ou em ocupações sob a ameaça constante da ação policial ou de traficantes, bem como a violência e as medidas judiciais de reintegração de posse da terra são outros fatores cruciais. (Pereira, 2020, p. 15)

Silva comenta a respeito dos desafios que os/indígenas enfrentam quando da chegada e da instalação de suas famílias na cidade de Manaus e nos demais centros urbanos do estado do Amazonas:

Esse desafio de mudar a rotina de vida não é simples para os indígenas que migram para os centros urbanos da Amazônia. Pois ao migrarem, se deparam com situações de exclusão e marginalização, com políticas públicas que não atendem as mínimas condições de promover o respeito e a dignidade do grupo, apesar da existência de um aparato legislativo com validade formal e vigência que regulamenta a referida comunidade (Silva, 2019, p. 54)

Imagem 7 – Rua de principal acesso à Comunidade Nações indígenas em Manaus



Fonte: Dissertação de Mestrado de Elisângela Guedes da Silva (2019)

Imagem 8 – Indígenas da etnia Sateré-Mawé em Manaus/AM



Fonte: Captação de imagem feita por Agustin Kammerath (2019), disponível em Araújo; Fábio (2023)

Os exemplos acima citados, sobre presença de indígena em contextos urbanos do Brasil, demonstra o quanto os povos originários prosseguem em sua escrita de existência e de resistência, mesmo estando distantes de seus territórios de origem. Essa realidade mostra o quanto os/as professores/as no ensino da temática indígenas e na prática da Lei 11.645/2008 podem inserir em suas aulas e planejamentos didáticos esse assunto. A respeito da presença indígena no contexto urbano de Campo Grande, de forma mais específica farei a abordagem nos capítulos dois e três.

2. Os indígenas em contextos urbanos e a temática indígena nos currículos escolares

Neste capítulo discorrerei sobre como pesquisadores/as analisam o cumprimento da Lei 11.645/2008, desde a sua promulgação, e a forma como os/as mesmos/as compreendem o significado desta legislação para mudanças no currículo e como a temática indígena está sendo abordada nos espaços escolares.

Farei também um rápido relato das experiências que tive nos dois anos da pesquisa, momento nos quais pude contribuir em formações de professores/as e também em salas de aula a respeito da temática que envolve o ensino da história e da cultura dos povos indígenas do Brasil.

Como o presente trabalho aborda o assunto da presença indígena nos contextos urbanos do Brasil, encerro esta parte com informações colhidas junto às comunidades e aldeias urbanas presentes nos dias atuais na cidade de Campo Grande, a capital do Mato Grosso do Sul. Essas informações históricas de passado e também ligadas ao momento atual em que cada uma dessas comunidades vivencia expressam a continuidade da escrita da existência em solo campo-grandense dos povos originários.

2.1. A Lei 11.645/2008 e os estudos que analisam seu cumprimento nos currículos escolares

A Lei 11.645/2008 trouxe a possibilidade de, em sala de aula, haver a desconstrução de estereótipos surgidos ao longo dos anos, os quais trouxeram ao imaginário popular nacional a figura do “índio” que jamais deixou de viver nas florestas, nas matas, nos territórios tradicionais, todos estes lugares e ambientes ligados a contextos rurais. Segundo Borges e Da Silva:

Quando a promulgação da Lei nº 11.645/2008 determinou que os currículos escolares adotassem em seus conteúdos a temática indígena, em especial nas áreas de Artes, História e Literatura, este foi um avanço na desconstrução dos estereótipos sobre as diversas populações indígenas, dos papéis folclóricos, da ideia de extinção, ou ainda, de serem somente aqueles que vivem isolados em florestas longínquas. (Borges; Da Silva, 2022, p. 130)

A imagem que o Brasil ainda tem dos/as indígenas tem muito a ver com aquilo que, por anos, foi passado nos espaços escolares. De acordo com Castanheira, (2019, p. 62), esse tipo de imagem pode provocar representações de efeitos de sentido até a atualidade, ao identificar os/as indígenas como povos colonizados, ainda em processo de formação intelectual e moral.

Os assuntos relacionados aos povos indígenas, há muito tempo, são discutidos nas salas de aula do Brasil. No entanto, mesmo sendo algo presente há anos, a temática indígena nas

escolas apresentava somente uma pequena parte e/ou completo e fantasioso daquilo que deva ser trabalhado quando se objetiva um ensino eficiente com respeito às diversas realidades vivenciadas pelos povos originários no país. A Lei 11.645/2008, em seu surgimento, trouxe as diretrizes a serem seguidas no ensino dessa temática nos ambientes escolares:

Embora os povos indígenas sejam temas escolares de longas datas, foram necessários vários dispositivos legais apontando diretrizes a serem seguidas para o ensino sobre essa temática coerente com as experiências vivenciadas por esses povos, dentre esses dispositivos encontra-se a Lei nº 11.645/2008. Como visto, esta justifica-se em função das práticas escolares históricas que difundiam/difundem ideias equivocadas acerca dos índios. (Penha da Silva, 2017, p. 236)

Importante mais uma vez destacar a tônica da prática da Lei 11.645/2008 no sentido do combate aos estereótipos surgidos ao longo dos anos com relação aos/às indígenas no Brasil. Para Rodrigues (2022, p. 232), essa prática é um instrumento nesse combate a estereótipos muito presentes em meio aos/às estudantes e à sociedade em geral.

A Lei 11.645/2008 chegou após anos de ações e reivindicações realizadas pelo movimento indígena no sentido de que os povos originários fossem respeitados como deveriam ter sido em todos os momentos desde o início dos contatos com os não indígenas no final do século XV. É uma Lei que traz em seu bojo também oportunidades para a ocorrência de novas concepções nos processos de ensino e de aprendizagem relacionados à história e à cultura dos/as indígenas:

A referida Lei é um marco no campo educacional e surge no contexto de conquistas de ações afirmativas, reconhecendo uma sociedade historicamente formada por diversas etnias, mas para sua concretização e a construção de uma sociedade mais ampla, deve ocorrer a suplantação dos preconceitos arraigados e, para isso, novas concepções de ensino–aprendizagem podem contribuir. (Rodrigues, 2019, p. 7)

Na análise realizada foi compreendido também que é somada à Lei 11.645/2008, segundo a percepção de Penha da Silva (2017, p. 225), “um significativo aparato legal tanto internacional quanto brasileiro, que, ao longo dos séculos XX e XXI, vem orientando práticas escolares sobre o ensino da temática indígena”. Por mais que no século passado a força da propaganda de estereótipos relacionados aos povos indígenas do Brasil tivesse sido uma realidade, o que se notou, principalmente a partir da década de 70, foi o desejo de mudanças com o objetivo de levar aos espaços escolares as informações a respeito daquilo que fosse algo mais próximo da realidade que passaram e que passam os povos originários na história presente

do país. Esforços, unidades de propósitos, junção dos variados componentes curriculares e de seus currículos, tudo passa a ser somado com esse objetivo:

Em relação ao ensino de História no Brasil, todas as nossas matrizes, devem ser contempladas. Para fortalecer esta concepção, em 2003, reforçou-se a problemática africana e em 2008, a indígena, como fruto das demandas sociais atendidas pelos nossos legisladores que compreenderam a necessidade de enfatizá-las como um enfrentamento necessário à superação dos preconceitos contribuindo para o combate a situações em que as mesmas se veem em desvantagem, constituindo-se, portanto, em importante medida reparativa. (Pires, 2019, p. 173)

Como destacado acima, além de figurar como uma medida reparativa, a Lei 11.645/2018 foi promulgada como uma política pública transgressora dos currículos escolares, pois o seu cumprimento traz inúmeros benefícios aos povos originários do Brasil, proporcionando a visibilidade a aspectos da história que demonstram a luta pela existência e de resistência dessas comunidades, nas relações desiguais estabelecidas nos cinco séculos desde a chegada dos colonizadores por essas terras. Neves (2020, p. 279) diz que essa Lei constitui mais que uma norma jurídica no cenário educacional brasileiro, referente aos povos indígenas no currículo escolar, sendo sim também uma política pública.

Após a promulgação da Lei 11.645 no ano de 2008, vários desafios surgiram. Silva, em 2014, apontou que existiam algumas lacunas com respeito à prática do que preconiza a Lei:

Após sete anos da promulgação da Lei 11.645/2008, observamos além de possibilidades alguns desafios e impasses para a sua execução, propondo uma avaliação crítica das ações para a efetivação da Lei... A nossa avaliação ocorre a partir de nossas experiências de pesquisas e ensino sobre a temática indígena e enquanto docente com atuação na Educação Básica, no âmbito da formação de professores. (Silva, 2014, p. 23)

Costa (2020), no ano de 2020, afirmava que a desconstrução de discursos decoloniais resultante do cumprimento da Lei 11.645/2008 encontrava-se ainda em ritmo incipiente. Era o ano em que o Brasil vivia o início de uma grande emergência sanitária em contexto mundial, o avanço do Coronavírus por todos os cantos do planeta:

Ainda que a lei 11.645/2008 tenha sido importante para demarcar a obrigatoriedade da desconstrução de discursos decoloniais sobre as nações indígenas, ela ainda se encontra incipiente, logo é preciso que estas propostas de debates estejam em recorrente discussão. Deste modo, é fundamental que o debate da Nova História Indígena bem como os estudos pós-coloniais latino-americanos estejam vinculados aos mais diversos panoramas: social, político, cultural, educacional, artístico etc. (Costa, 2020, p. 255)

Ainda no ano de 2020, segundo Cardoso (2020, pp. 104-105), doze anos após a aprovação da Lei 11.645/2008 e trinta e dois anos da Constituição Federal de 1988, aquele momento já se configurava como um tempo da existência de um sentido antirracista na legislação que regia o país e as escolas e da realidade de um currículo legitimador desta prática, com uma historiografia que abria portas a novas abordagens. Apesar dos vários desafios ainda presentes, com relação ao cumprimento dessa importante Lei, avanços já haviam ocorrido até então, tais como a força antirracista em sala de aula, um currículo voltado para a inserção das temáticas indígenas e a historiografia mais voltada a abordagens nunca antes pensadas.

Cabral da Silva e Ferreira mostraram um paralelo da Lei 11.645 com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)²⁶, com uma crítica precisa ao formato que este documento dá ao ensino da temática indígena especialmente na disciplina de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pela qual dizem que:

Ainda há muitas lacunas para que a Lei 11.645/08 seja efetivada no contexto educacional, pois o seu desdobramento na BNCC, por exemplo, ainda traz os povos indígenas na condição de seres inferiores ligados aos europeus no processo de colonização. No campo curricular de história, anos iniciais, foi possível observar que a referida Lei não aparece nos objetivos gerais, o que colabora, ainda mais, para fortalecer a ideia de superioridade europeia. (Cabral da Silva; Ferreira, s/d, p. 11).

Após dezesseis anos da criação da Lei 11.645/2008, são ainda necessárias reflexões a respeito de como tem sido o ensino da temática indígena e para as diferentes etapas da educação básica. Para Dantas (2021, p. 14) é pensar como essa Lei e a prática de ensino carregam consigo o potencial ou não de descolonização do currículo escolar e a quebra do ciclo de preconceito étnico-racial nas escolas.

Russo e Paladino (2016, p. 900), dizem que as práticas que reforçam estereótipos e preconceitos sobre as populações indígenas do país ainda persistem no espaço escolar. Nesse sentido, de muita valia é a realização de diagnósticos precisos, pelos quais o combate a esses estereótipos e preconceitos passe a ser uma realidade, cumprindo-se assim na prática o que preconiza a Lei 11.645/2008. Pelas leituras realizadas e nas experiências nas salas de aula, reforça-se o argumento de que o cumprimento da referida Lei ganha força maior quando há formações consistentes para professores voltadas às temáticas indígenas e a elaboração de material pedagógico que traga aos/às alunos/as a realidade de passado e de presente dos/as

²⁶ A Base Nacional Comum Curricular é o documento normativo para redes de ensino das instituições tanto públicas quanto privadas e obrigatório quando da formulação dos currículos escolares e propostas pedagógicas para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio em todo território nacional brasileiro.

indígenas no Brasil, realidade essa não somente dos povos ainda inseridos nos contextos rurais brasileiros, como também dos/as indígenas que se fazem presentes nos centros urbanos do país.

A Lei 11.645/2008 em suas tratativas a respeito da história e da cultura indígena exige que os/as educadores/as voltem o seu olhar não somente ao passado histórico dos povos originários, como também àquilo que ocorre com os/as indígenas nos dias atuais. No dizer de Dantas:

Importante observar que nos últimos anos a temática indígena tem ocupado a mídia, sobretudo, a partir de questões relativas à demarcação dos territórios indígenas ameaçada pelo garimpo ilegal, pelo comércio ilegal de madeira e a ampliação de atividades agropecuárias. Sendo assim, a temática indígena poderia ser abordada dentro do contexto contemporâneo, a partir do qual a história desses povos ganharia novos significados. (Dantas, 2021, p. 89)

Se por um lado, vários/as indígenas ainda se encontram em suas moradias e comunidades inseridas em proximidades ou no interior de matas e florestas, existem também, por outro lado, comunidades indígenas que se apresentam compostas por pessoas que usam celular, computadores, *smartphones*, que estão nas diversas redes sociais, que estão nas escolas e nas universidades, que trabalham em diferentes atividades. Essas realidades dos/as indígenas também presentes em outros locais e ambientes precisam ser inseridas nas aulas de História, a fim de que a imagem do/a indígena na floresta seja vista, assim como outras imagens presentes no mundo atual relacionadas aos/às indígenas do Brasil:

Muitos ainda pensam que um indígena é aquela pessoa vestida com roupas feitas com penas de aves, no uso de um cocar colorido e morador de florestas, nas quais ainda caça, pesca e navega por rios por meio de canoas. A realidade não é bem essa, apesar do conhecimento que temos, hoje, de vários parentes nossos ainda nas vivências dessas experiências e práticas citadas. Os indígenas, vários de nós, usam também a internet, são possuidores de modernos aparelhos de celular, estão em grandes centros urbanos, viajam de avião, passam férias em praias, estudam em graduações, especializações, mestrados, doutorados e pós doutorados, falam fluentemente a língua portuguesa e outros idiomas estrangeiros. As visões, as falas e os pensamentos estereotipados que foram passados ao Brasil por séculos, pouco a pouco, têm sido confrontados e derrubados. (Gomes, 2022)

Para uma efetiva prática da Lei 11.645/2008 há uma grande valia na importância dada às formações de professores relacionadas ao ensino da temática indígena nas escolas:

Sabemos dos limites das leis e das normas. Por si só elas não mudam a escola e nem os sujeitos que as fazem no seu cotidiano. Para que tais documentos cheguem e se concretizem no dia a dia das escolas é necessário um forte e enriquecido programa de formação de professores que alcance os sujeitos que são os professores, de modo a levá-los à reflexão sobre conceitos, preconceitos e novas atitudes educacionais, para

além do conhecimento histórico e contextual de produção das políticas afirmativas. (Prado; Pedro; Gomes, 2018, p. 31)

A implementação da Lei 11.645/2008 tem ligação direta com a realização de desses cursos de formação de professores/as voltados às temáticas que envolvem os povos originários, algo também reforçado por Penha da Silva (2017, p. 236). Nesse sentido, é muito importante que as escolas e as redes de ensino, tanto públicas como privadas, empenhem-se em ampliar o conhecimento que os/as professores/as possuem a respeito da história e da cultura dos/as indígenas no Brasil.

Um outro aspecto a ser considerado, quando pensada a efetivação da prática da Lei 11.645/2008, relaciona-se aos materiais pedagógicos à disposição dos/as professores/as e dos/alunos para que, de fato, amplie-se o conhecimento nos ambientes escolares relacionado à história e à cultura dos povos originários. Concordo com a preocupação trazida por Macena, com relação ao assunto:

A falta de material e a necessidade de formação são aspectos importantes para a efetiva implementação da Lei 11.645/2008, mas, as cargas subjetivas dos /as professores/as reflete de maneira contundente na sua prática cotidiana, seja na escolha do material didático ou mesmo na forma como a história e cultura indígena são abordadas nas aulas. (Macena, 2018, p. 57)

Sendo ampliada a oferta da formação de professores/as voltada ao ensino da temática indígena e com a ocorrência de uma maior disponibilização de material didático relacionado ao assunto, grande parte dos resultados estará ligada a aulas pelas quais seja enfatizada a realidade no Brasil de diferenças socioculturais, na verdade realidades espalhadas e presentes por todas as localidades do país. Segundo Silva:

[...] é preciso desconstruir uma suposta identidade nacional, ou outras afirmações tais como a regional, expressa em uma cultura hegemônica que nega, ignora e despreza as diferenças socioculturais. Também, é necessário questionar uma suposta identidade e cultura nacional que se constituem pelo discurso impositivo de um único povo, uma unidade anunciada muitas vezes em torno de ideia de raça, um tipo biológico. (Silva, 2011, p. 130)

Assim, o cumprimento efetivo da Lei 11.645/2008 tem a ver a com a ministração de aulas pelas quais seja passado aos/às alunos/as a realidade de que não existe uma definição única para os/as indígenas no Brasil, nem mesmo uma singularidade em termo de contexto no qual vivam, mas uma pluralidade de contextos nos quais vivam:

A sua diversidade, a história de cada um e o contexto em que vivem criam dificuldades para enquadrá-los em uma definição única. Eles mesmos, em geral, não aceitam as tentativas exteriores de retratá-los e defendem como um princípio fundamental o direito de se autodefinirem. (Baniwa, 2006, p. 47)

Dessa forma, não existe o “índio” genérico, que ainda é apresentado na escola como um sujeito portador de uma cultura inexistente, mas sim os/as indígenas no Brasil, componentes de uma população aproximada de dois milhões de indivíduos, representantes de 305 povos e falantes de 274 línguas diferentes. As aulas pelas quais são ensinadas a história e a cultura indígena, em conformidade àquilo que preconiza a Lei 11.645, procuram estimular nos/as alunos/as a capacidade de interessar-se por outras sociedades e tornam-se uma forma de sensibilizá-los/as para as diferenças e diversidades. Em uma perspectiva mais geral, trata-se de, segundo Schmidt e Cainelli (2010, p.99) “desenvolver a compreensão da alteridade, isto é, da empatia, do interesse e, ao mesmo tempo, de desenvolver o respeito por outros povos e outras civilizações, pois o interesse pelo outro também é uma forma de conhecer a si próprio”.

Dentre várias informações a serem destacadas, quando do ensino da história e da cultura dos povos originários, importante trabalhar em sala de aula com os detalhes relativos às realidades plurais de existência desses povos, procurando-se ao máximo a diminuição de dúvidas e equívocos neste aspecto:

A primeira ideia que a maioria dos brasileiros tem sobre os índios é a de que eles constituem um bloco único, com a mesma cultura, compartilhando as mesmas crenças, a mesma língua. Ora, essa é uma ideia equivocada, que reduz culturas tão diferenciadas a uma entidade supra-étnica. O Tukano, o Desana, o Munduruku, o Waimiri-Atroari deixa de ser Tukano, Desana, Munduruku e Waimiri-Atroari para se transformar no “índio”, isto é, no “índio genérico”. Alguém aí pode objetar: - Ah, mas existe também “europeu” como uma denominação genérica que engloba vários povos de línguas e culturas diversas e ninguém questiona isso. É verdade. No entanto, quando um português ou um francês dizem que são europeus, essa denominação genérica não apaga a particular. Eles continuam sendo, cada um, português ou francês. No entanto, no caso do “índio”, o equívoco está em que o genérico apaga as diferenças. O “índio” deixa de ser Tukano, Desana, etc. para se transformar simplesmente no “índio”. (Freire, 2000, p. 19-20).

2.2. A prática da Lei 11.645/2008 no dia a dia da pesquisa: relatos e experiências vivenciadas

Por ter a experiência de ter nascido no contexto urbano, ter vivenciado a maior parte da minha vida aqui nesta cidade, ter estudado e me formado em Campo Grande e depois constituir família e por quase 30 anos estar em sala de aula como professor, minha contribuição no cumprimento da Lei 11.645/2008 teve e tem até hoje como enfoque prioritário a presença dos/as indígenas nos contextos urbanos do Brasil. Esse foi um dos motivos que me fez trazer para a

pesquisa o estudo especial dessa presença dos povos originários na capital sul-mato-grossense. Na sequência, passo a relatar minhas experiências no cumprimento dessa Lei nas formações de professores/as das quais participei como preletor e em aulas proferidas em turmas dos Anos Iniciais e dos Anos Finais do Ensino Fundamental e também em ações realizadas junto a turmas do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Dentre as várias formações de professores/as da quais participei como palestrante, destaco duas, a primeira realizada na Escola na qual atuo atualmente como professor de Anos Iniciais, Municipal Professora Arlene Marques Almeida, e a segunda ocorrida na Escola Municipal de Tempo Integral Professora Iracema Maria Vicente, ambas em Campo Grande/MS.

As formações na Escola Professora Arlene Marques Almeida ocorreram em dois anos consecutivos. A primeira foi no ano de 2022 e a segunda no ano de 2023, nos dois turnos nos quais a Escola funciona, manhã e tarde. O evento ocorreu com todos/os professores/as dessa unidade escolar. Foram momentos muito proveitosos, nos quais pude falar a respeito de quem são os/as indígenas no Brasil, no Mato Grosso do Sul e em Campo Grande, aspectos e práticas da Lei Federal 11.645/2008 e sugestões de atividades a serem executadas com relação à temática indígena desde a Educação Infantil, como também nos Anos Iniciais e nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, apresentadas as possibilidades de toda a educação básica ser alcançada pelo ensino da história e da cultura dos povos originários.

Na Escola Professora Arlene Marques Almeida as formações ocorridas foram momentos importantes pelos quais os/as professores/as de toda a unidade escolar passaram a ter um maior conhecimento com respeito aos povos originários do Brasil, fato esse que não somente informou a respeito do cumprimento da Lei 11.645/2008, como também disponibilizou aos/às presentes a esses dois eventos sugestões de atividades e de materiais pedagógicos para as aulas voltadas à temática indígena. Também surgiram vários convites de professores/as de diferentes componentes curriculares para que fosse às suas turmas para a ministração de aulas sobre o tema.

Imagem 9 – Formação Continuada para Professores/as na Escola Municipal Professora Arlene Marques Almeida no ano de 2022



Fonte: arquivo pessoal (2022)

Imagem 10 – Formação Continuada para Professores/as na Escola Municipal Professora Arlene Marques de Almeida no ano de 2023



Fonte: arquivo pessoal (2023)

A formação de professores na Escola Iracema Maria Vicente ocorreu em 2024, com o alcance aos/às professores que atuam nessa unidade escolar nos componentes curriculares História, Geografia, Arte, Educação Física e Línguas Portuguesa e Inglesa. O destaque nessa formação foi a fala a respeito da “quebra” de estereótipos resultante do ensino da história e da cultura dos povos indígenas nas salas de aula, quando os/as professores/as empenham-se em ir além da apresentação de um contexto indígena ligado somente ao passado e aos ambientes rurais e apresentam todas as realidades atuais que os povos originários vivenciam no Brasil

Imagem 11 – Formação Continuada para Professores/as na Escola
Municipal Professora Iracema Maria Vicente no ano de 2024



Fonte: arquivo pessoal (2024)

Nessas duas formações pude conversar com os/as professores/as sobre como as imagens estereotipadas da invasão europeia ainda são/estão inseridas em grande parte dos recursos didáticos, o que colabora para a continuidade de uma visão distorcida sobre os povos indígenas (Cabral Silva e Ferreira, s/d, p. 2).

Dos encontros com os/as docentes, pude compreender o quanto é importante que capacitações contínuas sejam realizadas tendo como foco as temáticas indígenas junto aos/as professores/as, no objetivo de que aulas com qualidade sejam planejadas quanto ao assunto relacionado aos povos originários:

É preciso que as secretarias estaduais e municipais incluam ainda a temática indígena nos estudos, nas capacitações periódicas e na formação continuada, e a abordagem deve se dar na perspectiva da sociodiversidade historicamente existente no Brasil: por meio de cursos, seminários, encontros de estudos específicos e interdisciplinares destinados ao professorado e aos demais trabalhadores/as em educação, com a participação de indígenas e a assessoria de especialistas reconhecidos. (Silva, 2012, p. 220)

Assim foi que, em todas as formações de professores/as nas quais contribuí como palestrante e também nas aulas que ministrei nesses dois anos a respeito da temática indígena, levei aos/as presentes a esses eventos imagens de indígenas tanto que estão ainda como moradores/as em locais distantes dos centros urbanos como também daqueles/as que estão inseridos/as nos contextos urbanos e, inclusive, vários/as deles/as que assumiram postos que grande parte da sociedade brasileira jamais acreditava ser ocupada por um/a indígena. Os exemplos abaixo refletem esta ocupação de espaços anteriormente negados aos indígenas.

Imagem 12 – Primeira indígena Ministra de Estado da história do Brasil, Sônia Guajajara, hoje à frente do Ministério dos Povos Indígenas



Fonte: <https://www.camara.leg.br/deputados/220643>

Imagem 13 – Deputada Federal Célia Xakriabá



Fonte: <https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/eleicoes/2022/noticia/2022/10/03/quem-e-celia-xakriaba-psol-a-primeira-deputada-federal-indigena-eleita-por-minas-gerais.ghtml>

Imagem 14 – Grupo de Rap do Povo Guarani Kaiowá Brô Mc's



Fonte: <https://www.socioambiental.org/noticias-socioambientais/bro-mcs-e-o-primeiro-grupo-de-rap-indigena-se-apresentar-no-rock-rio>

Imagem 15 – Primeiro indígena Promotor Público do Estado do Pará Fernando da Silva Souza Júnior



Fonte: <https://www.campograndenews.com.br/lado-b/comportamento-23-08-2011-08/de-ms-fernando-e-um-dos-primeiros-indigenas-promotores-do-brasil#:~:text=Aos%2027%20anos%2C%20Fernando%20da,enfrentar%20os%20desafios%20no%20Par%C3%A1.>

Imagem 16 – Primeiro Indígena a ocupar uma cadeira na Academia Brasileira de Letras



Fonte: <https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202404/ministra-participa-da-posse-de-ailton-krenak-primeiro-indigena-eleito-para-a-abl>

Em cada uma das formações juntos aos/as professores/as procurei com os/as presentes/as a esses eventos refletirmos a construção de diálogos críticos e de desconstrução de panoramas retrógrados concernentes aos/as indígenas, ao evocar que os/as professores/as são um dos principais agentes nesse processo, pois é sabido que a formação crítica dos/as alunos(a)/cidadãos(ãs) envolve também a capacidade de reprimir a reprodução de estereótipos formatados por não indígenas dentro da sala de aula (Costa, 2020, p. 243).

Nas salas de aulas, além das turmas nas quais atuei nesses dois últimos anos, atendi a vários convites de professores/as para que suas turmas ouvissem a respeito da temática indígena diretamente de um professor indígena. O alcance dessas aulas se deu com turmas do Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais) e do Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA)

No Ensino Fundamental, tive várias oportunidades de proferir palestras relacionadas ao assunto relacionado aos povos originários, por meio de convites realizados por professores/as, coordenadores/as e diretores/as, com destaque para duas ações nos Anos Iniciais e outras duas ações nos Anos Finais.

A primeira ação que destaco foi a aula proferida junto a uma turma de terceiro ano na Escola Municipal Professora Arlene Marques Almeida, no ano de 2024. A convite da professora, pude estar com os/as alunos/as dessa turma e falar a respeito dos/as indígenas que moram também nos contextos urbanos do Brasil e não somente daqueles/as ainda presentes nas matas e florestas do país. Nessa aula, um fato inusitado ocorreu, no qual vários/as alunos/as disseram ter medo “de índio” até aquela aula, uma mudança surgida a partir do esclarecimento que a sala teve a respeito da realidade dos povos indígenas. A imagem que até então esses/as alunos/as tinham dos/as indígenas, nas palavras de Costa e Silva (2018, p. 7), era aquela fortemente ligada ao “índio romantizado, genérico e selvagem”.

Imagem 17 – Aula proferida em turma de 3º ano do Ensino Fundamental na Escola Arlene Marques Almeida em 2024



Fonte: arquivo pessoal (2024)

A outra experiência em sala de aula junto aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ocorreu também no ano de 2024, na Escola Estadual Teotônio Vilela. Essa turma atendida foi a do quinto ano. A ida a essa escola foi muito significativa, pois a mesma se encontra no bairro no qual passei a maior parte de minha infância e adolescência, a Cohab. Pude, além de falar aos/alunos a respeito de quem são os/as indígenas no Brasil, compartilhar minhas lembranças e vivências como um indígena em um bairro periférico de um centro urbano. Esta é uma realidade de vários/as indígenas moradores/as nos centros urbanos do Brasil, à semelhança daquilo escrito por Castilho e Castilho (2023, p. 126) com respeito à população indígena que

vive nas periferias das cidades, a qual sofre todos os tipos de desafios de quem vive as severas desigualdades socioterritoriais, com limitado e precário acesso a bens, serviços e políticas sociais e com baixo poder aquisitivo.

Imagem 18 – Aula proferida em turma de 5º ano do Ensino Fundamental na Escola Teotônio Vilela em 2024



Fonte: arquivo pessoal (2024)

Também estive com várias turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental, sendo destaques duas turmas, uma na Escola Estadual Harry Amorim Costa e a outra uma turma de na Escola Municipal Professora Arlene Marques Almeida, ambas em Campo Grande/MS.

Na Escola Estadual Harry Amorim Costa, estive com a turma de 8º ano do Ensino Fundamental, no ano de 2022. Nessa aula, o que mais marcou o encontro com os/as alunos/as foi a surpresa que a maioria deles/as teve, quando informados/as que o ano de 1500, data da chegada dos colonizadores ao Brasil, não foi o início da história dos povos originários. A turma aprendeu nessa aula que em 1500 os povos indígenas já tinham milhares de anos em sua presença por essas terras.

Imagem 19 – Aula ministrada em uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental na Escola Estadual Harry Amorim Costa



Fonte: arquivo pessoal (2022)

A outra aula que destaco foi em uma turma de Anos Finais do Ensino Fundamental que ministrei no ano de 2024, junto aos/as alunos/as da turma de oitavo ano, na Escola Professora Arlene Marques Almeida. Essa aula foi proferida dentro do componente curricular Língua Portuguesa e o Professor Josué pediu que fosse enfocada a informação da existência das atuais 274 línguas indígenas faladas no Brasil. Os/as alunos/as se surpreenderam com a realidade pouco falada no Brasil a respeito de que o país tem mais de um idioma falado, fato não restrito a apenas a fala de uma única língua, no caso a Língua Portuguesa. O que marcou também na ida à essa turma foi o fato de essa aula ser em um componente curricular diferente de Literatura, Arte e História, obedecido aqui o que diz a Lei 11.645 nesse sentido, que “os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar” (Brasil, 2008).

Imagem 20 – Aula ministrada em uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental na Escola Professora Arlene Marques Almeida



Fonte: arquivo pessoal (2022)

Dos vários convites recebidos e atendidos para aulas sobre a temática indígena junto a turmas do Ensino Médio, destaco três, a primeira na Escola Estadual Professora Fausta Garcia Bueno em Campo Grande/MS junto a algumas turmas da EJA, a segunda junto aos/as alunos/as do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS) no Campus da cidade de Jardim/MS e a terceira junto às turma da EJA da Escola Municipal Professora Iracema de Souza Mendonça em Campo Grande/MS.

No início do segundo semestre de 2022, recebi o convite para uma aula em suas turmas noturnas da EJA na Escola Estadual Professora Fausta Garcia Bueno. A aula foi proferida no dia 4 de agosto daquele ano. Levei a palestra “Quem são os/as indígenas?”. Após a explanação da temática, houve um tempo para perguntas que os/as alunos/as tivessem a respeito da história

e da cultura dos povos indígenas. Dentre as várias perguntas que surgiram, muitas delas revelavam a surpresa que os/alunos/as tiveram com o fato de a aula ser ministrada por um indígena, visto que grande parte da turma ainda tinha a ideia de que os/as indígenas no Brasil não vivenciassem nenhuma experiência nos contextos urbanos do país. Para grande parte dos/as alunos/as foi algo inédito ouvir uma palestra realizada por um/a indígena.

Imagem 21 – Aula ministrada em turmas da EJA na Escola Professora Fausta Garcia Bueno



Fonte: arquivo do autor (2022)

Uma outra inserção minha no Ensino Médio foi o encontro no IFMS campus de Jardim ocorrido em 9 de agosto de 2022, no Dia Internacional dos Povos Indígenas, como parte do 3º Seminário de Educação Indígena e Sustentabilidade. A organizadora do evento foi a professora Dra. Sandra Cristina Souza, à época minha orientadora da pesquisa, e contou com a presença nas preleções da Professora Célia Foster Silvestre da UEMS, Dalila Luiz, indígena terena doutoranda em educação na Universidade Federal de São Carlos, Eliel Benites, indígena guarani kaiowá e professor na Universidade Federal da Grande Dourados e Luis Alejandro Lasso Gutierrez, professor na UFMS, dentre outros/as palestrantes convidados/as e presentes às programações do Seminário. Os/as alunos/as do IFMS local, turmas do Ensino Médio, tiveram o dia todo voltado à temática indígena durante os três turnos, manhã, tarde e noite. Nesse evento estive proferindo a palestra “Quem são os/as indígenas?”.

Imagem 22 – Cartaz de Divulgação do 3º Seminário de Educação Indígena e Sustentabilidade



Fonte: <https://www.even3.com.br/povosindigenas2022/>

Por fim, faço destaque também à minha ida para falar sobre a temática indígena para os/as alunos/as da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Escola Municipal Professora Iracema de Souza Mendonça. A experiência com essas turmas nesse encontro foi muito interessante, visto que grande parte desse alunado era composta de adultos acima dos 40 anos de idade. Ao final vários/as deles/as vieram até mim para relatar que faziam pouca ideia das realidades dos/indígenas no Brasil além daquelas que das quais tinham ouvido ao longo da vida, ou seja, uma realidade única do “índio” selvagem, das matas, dos lugares distantes dos centros urbanos.

Imagem 23 – Aula para turmas da EJA da Escola Municipal Professora Iracema de Souza Mendonça



Fonte: arquivo do autor (2024)

Em todas essas turmas descritas, com as quais tive contato nesses dois anos, para a explanação de aulas que discorressem sobre a cultura e a história dos povos indígenas do Brasil, compreendi com maior intensidade que a temática indígena tem também a ver com o olhar ao passado, no entanto, conteúdos relacionados aos contextos da atualidade, nos quais se inserem

as experiências de vivências e de resistências dos/as indígenas nas cidades brasileiras não podem mais passar despercebidas nas aulas de História quando estudados os povos originários:

[...] o ensino de História requer dos alunos uma maior capacidade de abstração, na medida em que opera em uma perspectiva diacrônica, na qual o passado é um de seus objetos de estudo. Dessa forma, uma abordagem de qualquer conteúdo pretérito não deve ser feita de forma desarticulada das demandas do tempo presente. Essa articulação visa dar à História, e outras disciplinas afins, a capacidade de formar sujeitos críticos e participativos, ou seja, aptos para exercerem a cidadania na acepção plena do termo. (Novak, 2020, p. 67)

Quando estive a realizar as visitas às escolas com a palestra “Quem são os/as indígenas?”, muitas dúvidas surgiram. Uma delas tinha relação com o fato de que muitas pessoas até hoje pensam que Campo Grande tem apenas uma aldeia urbana, no caso a Marçal de Souza. Essa situação, ocorreu, de forma pontual em uma das formações realizadas na Escola Municipal Professora Arlene Marques Almeida. Por ter sido essa comunidade a primeira aldeia indígena urbana criada no Brasil e tal fato ter sido noticiado em inúmeros meios de comunicação locais e também nacionais, muitas pessoas até os dias atuais pensam que a capital sul-mato-grossense conta apenas com uma aldeia urbana. Ao afirmar que Campo Grande hoje tem 24 comunidades indígenas distribuídas em vários bairros, com base na presente pesquisa realizada e nas visitas que realizei a essas comunidades, muitos/as ficavam admirados/as por até então desconhecerem essa importante informação.

Por isso, nas formações de professores/as e nas aulas a respeito da temática indígena, muito importante que sejam levadas informações atuais, precisas e também confiáveis com respeito às realidades nas quais vivem os/as indígenas em quaisquer contextos nos quais estejam inseridos no território brasileiro. A integração destas informações, segundo Landa (2005, p. 67), corrobora na construção de uma história indígena fortemente dirigida ao reconhecimento da importância desta população na história do Brasil

No dia 16 de agosto de 2023, o Diretor da Escola Municipal Professora Arlene Marques Almeida, procurou-me para informar que a Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/MS (Semed) fez contato com ele em busca de um professor de nossa Unidade Escolar que tivesse aulas criativas e com temas atuais para realizar gravações na TV Reme. Como o Professor Esmeraldo já sabia de minhas ações nas temáticas indígenas, prontamente fez contato comigo para saber de minha disponibilidade para tal atividade. Aceitei o desafio e me coloquei à disposição, já no objetivo de contribuir para elaboração de material pedagógico no apoio às aulas dos/as professores/as de Campo Grande no ensino da temática indígena, no caso a produção de vídeos sobre o assunto.

No dia 27 de outubro do mesmo compareci à TV Reme, na sede da Semed, para as gravações das aulas que havia preparado. Foi uma manhã muito proveitosa, na qual pude deixar gravadas três aulas, cada qual com aproximadamente 12 minutos, com as seguintes temáticas “.Quem são os indígenas e as indígenas?”, “Os indígenas e as indígenas hoje no Brasil” e “Comunidades Indígenas em Campo Grande-MS”.²⁷

Imagem 24 – Gravação de três aulas de História sobre os Povos Indígenas na TV Reme de Campo Grande/MS



Fonte: arquivo pessoal (2023)

Acabei também por ter uma ideia relacionada à divulgação, de forma bem didática, de um outro assunto que constantemente se fazia presente nas formações e nas aulas proferidas, a realidade dos nove povos hoje existentes no estado do Mato Grosso do Sul. Formulei então uma arte com cada dos nomes desses povos: Guarani Kaiowá, Terena, Kinikinau, Ofaié, Kamba, Guarani Nãndeva, Guató, Atikum e Kadiwéu.

Até o início do ano de 2024, já havíamos feito a elaboração e a distribuição de mais de duas centenas de camisetas. Não somente os/as professores/as, como também funcionários/as da escola na qual atuo e demais funcionários/as se interessaram pelas camisetas e acabaram por adquiri-las. A divulgação das camisetas se ampliou e acabou por alcançar outros locais e escolas além da unidade escolar na qual atuo.

O uso das camisetas por todos/as aqueles/as que as adquiriram fez com que, no mínimo, quando perguntadas essas pessoas do que se tratavam as palavras coloridas estampadas em seu vestuário logo respondessem quais são os nove povos indígenas em solo sul-mato-grossense

²⁷ Todas essas aulas estão disponíveis no canal do Youtube da TV Reme pelos links:
https://www.youtube.com/watch?v=kSSthOX_WLU&t=42s
<https://www.youtube.com/watch?v=9KAJaoxSzRc&t=19s>
<https://www.youtube.com/watch?v=42SIgT8RhWY&t=44s>

que até hoje existem e resistem apesar de toda as ações destrutivas infligidas aos mesmos desde a chegada do colonizador por estas terras.

A ideia de promover as camisetas teve a ver também com a preocupação advinda da realidade no estado do Mato Grosso do Sul, na qual, grande parte de sua população pensar apenas na existência de no máximo dois povos por aqui, os Terena e os Guarani Kaiowá.

Imagem 25 – Camiseta com os nomes dos povos indígenas do Mato Grosso do Sul



Fonte: elaborado pelo autor

Inegável o fato de que, por eu ser um indígena, tanto as formações como as aulas ministradas em sala e os vídeos gravados na TV Reme tivessem sido realizadas por um representante de um povo originário fez com que as pessoas alcançadas nesses eventos, tanto professores/as como alunos/as, concedessem uma atenção a mais naquilo que era proferido durante essas ações. Entendo que por um lado, por muitos/as terem a primeira experiência de ouvirem sobre a temática diretamente de um indígena. Por outro lado, entendi que falar de algo que eu vivenciei e não de experiências alheias tenha feito com que vários/as dos presentes a essas programações concedessem uma especial atenção àquilo que era proferido. Essa realidade se conecta às palavras de Borges e Da Silva (2022, p. 141), quando dizem que “a Lei nº 11.645/08, a BNCC e os materiais didáticos só cumprirão seu papel sobre os povos indígenas, quando abrirem espaços para que as vozes desses povos estejam, também, presentes nesse processo” .

2.3. A presença indígena no contexto urbano de Campo Grande /MS

O cumprimento da Lei 11.645/2008, além dos demais assuntos relacionados ao ensino da história e da cultura dos povos indígenas, não pode deixar de expressar com vivacidade a

respeito da presença dos/as indígenas em contextos urbanos no Brasil e também da presença dos povos originários na cidade de Campo Grande.

É necessário que esta presença e estas identidades – muitas vezes contestadas pela população local – sejam reconhecidas para sua valorização e a promoção de sua realidade a cada tempo mais ampla. Assim há a importância e, ao mesmo tempo, a urgência da produção de materiais didáticos nos mais diversos formatos que possam ser utilizados pelos/as professoras/as para a desconstrução de estereótipos e discriminações sobre os povos indígenas, para a superação da noção muito presente nos currículos e ambientes escolares dos “índios aculturados”, ou seja, de que se os povos originários estão nos centros urbanos, os mesmos perderam suas culturas e identidades.

Esta percepção de grande parte da população centra-se na ideia equivocada de que os/as indígenas em contexto urbano teriam perdido algo que os/as definiria como indígenas verdadeiros/as, aqueles/as que vivem do que a natureza lhes proporciona, que deveriam estar ligados/as ao ambiente florestado, reduzidas e negadas as historicidades e violências vivenciadas pelos povos originários ao longo dos 524 anos de contato com os não indígenas.

Uma outra análise a respeito da prática em sala de aula da Lei 11.645/2008 se relaciona com aquilo que Borges e Da Silva trouxeram no ano de 2022, pela qual enfatizam a importância do trabalho ativo dos/indígenas no preparo de material didático a ser usado nos ambientes escolares com o objetivo do ensino da temática indígena aos/às alunos/as:

Durante esses 13 anos nos quais a Lei nº 11.645 esteve em vigência, muitos entraves permaneceram (e permanecem!). Seja em relação aos materiais didáticos, seja no âmbito da formação docente, a questão é que ainda existem obstáculos que nos colocam, enquanto professores de História, diante de um imenso desafio. Pensando nisso, uma das possibilidades que podem direcionar nosso trabalho é o acesso a materiais didáticos específicos, produzidos pelos próprios indígenas, como aliados no trabalho junto aos livros que são enviados pelo PNL, um complemento à história que se conta sobre os indígenas, mas pela voz deles próprios. (Borges; Da Silva, 2022, p. 142)

Ainda, ao se falar da Lei 11.645/2008 e de sua prática ligada à formação de professores/as e à formulação de materiais para o ensino da temática indígena, cabe destaque também ao que ocorre no seio das comunidades indígenas, o que Paiva (2012, p. 12) ressalta quando afirma que, desde a promulgação da referida Lei, “muitos textos e grupos de pesquisa têm se dedicado a pensar a formação de professores indígenas e a produção de material didático para suas escolas.” (Paiva, 2012, p. 12).

Foi nesse sentido que procurei trazer para a sala de aula, além dos demais assuntos relacionados à temática indígena, o intrigante assunto da presença dos/as indígenas nos contextos urbanos do Brasil e, de forma mais específica, as informações e as reflexões concernentes aos/às indígenas no contexto urbano de Campo Grande.

Desde 1920 é registrada a presença de indígenas em Campo Grande. O antropólogo Roberto Cardoso de Oliveira (1968, p. 131) escreveu a respeito da primeira migração de indígenas para a cidade campo-grandense referindo-se as irmãs Juliana e Carolina. De acordo com o autor, passados dez anos da chegada das irmãs, casadas e com suas famílias constituídas, outros familiares seus que residiam na aldeia acabaram por migrar para Campo Grande.

Na presente pesquisa e nas visitas realizadas junto às aldeias e às comunidades indígenas de Campo Grande pude constatar que, apesar das distâncias geográficas dentro do município, os/as indígenas constroem territórios étnicos entre/com seus vizinhos, familiares, grupos de música e dança e por meio de articulações políticas. Isso tem a ver com a reafirmação da existência dos povos originários na cidade de Campo Grande, mesmo fora de seus territórios de origem.

A presença indígena em Campo Grande gera dados, tanto populacionais, como econômicos e sociais, sendo a importância desses dados diretamente ligada à formulação de políticas públicas que objetivem contemplar as necessidades de uma população heterogênea. Os povos originários em Campo Grande, em sua escrita da história de existência e de resistência, lideram processos nos quais concretizam mobilizações coletivas em um espaço urbano no qual, para muitos/as, jamais se constituiria como um lugar de resistência coletiva.

A presença indígena em Campo Grande confunde-se com o fortalecimento da cultura e das línguas faladas pelos povos originários na capital sul-matogrossense, por meio de reuniões, jogos e eventos, lugar no qual trajetórias individuais se encontram e são assumidos processos de luta por pessoas pertencentes e possuidoras de identidades ligadas aos vários povos indígenas residentes no contexto urbano local, tais como os Terena, os Kinikinau, os Guató, os Kadiwéu, os Guarani e os Guarani Kaiowá. Considerando-se o ano de 1920 como o da chegada das primeiras indígenas à atual capital do Mato Grosso do Sul, é preciso destacar que esta distância temporal de 104 anos da presença indígena em Campo Grande não fez com que as origens dos/as indígenas fossem esquecidas, pelo contrário, essas origens passam a ser lembradas e debatidas de forma muito mais ampla. Os legados ancestrais passam a ser assumidos na atualidade no território urbano, por meio do início de um processo histórico do fortalecimento identitário.

2.4. As Comunidades e Aldeias Urbanas em Campo Grande/MS: a presença indígena na cidade de *Hánaiti Mê'um*

A partir da constatação do aumento da presença indígena, especialmente do povo Terena, que tem dado origem a comunidades formadas por famílias provenientes de municípios que distam em torno de 250 quilômetros de Campo Grande (*Hánaiti Mê'um*), tais como Miranda, Dourados, Sidrolândia, Anastácio e Aquidauana, são trazidas para a cidade novas configurações espaciais em que os elementos étnicos se fazem presentes e em muitos casos visíveis para as pessoas que ainda detêm pouco conhecimento sobre os povos indígenas do Mato Grosso do Sul e do restante do Brasil e em geral. Segundo os números divulgados pelo IBGE por meio do Censo 2022, a população indígena de Campo Grande teve um aumento de 226%, comparada com o número que o Censo 2010 havia trazido de 5.657 habitantes. O número de indígenas que vivem hoje na capital sul-mato-grossense é de 18.439.

Ainda segundo o Censo 2022, Campo Grande tem a maior população de indígenas do estado do Mato Grosso do Sul, estando à frente de municípios, por exemplo, com tradição em apresentarem elevados números na população de povos originários tais como Dourados, Amambai e Aquidauana, respectivamente, com 12.439, 9.988 e 9.428 de indígenas.

As novas territorialidades e deslocamentos das terras originárias estão intimamente ligadas às motivações do aumento da vinda dos/as indígenas de seus territórios de origem para Campo Grande, criando-se novos espaços de sociabilidade e que têm demandado e demandarão políticas públicas diferenciadas para o atendimento desta população:

Entendemos ser muito amplo o debate e a discussão quando colocadas à mesa as indagações por quais políticas públicas poderíamos ser da melhor forma atendidos/as e de uma forma mais rápida possível. Para breve e sem mais delongas por parte de nossos/as governantes, cremos que aquilo que foi enumerado acima deve imediatamente ser trabalhado pela administração pública, para que tenhamos o básico atendido a nós, sendo outras ações a serem pensadas, construídas e, por fim, executadas em outros momentos a médio e longo prazos. Para já se fazem necessárias e urgentes as devolutivas dos agentes públicos relacionadas ao que já temos reivindicado com mais intensidade, políticas públicas nas áreas de habitação, saúde, educação, geração de renda e segurança alimentar (Gomes, 2024)

As ações educativas advindas do cumprimento da Lei 11.645/2008 acabam também por beneficiar os/as indígenas em contexto urbano no Brasil. Por esse motivo, um enfoque especial foi concedido à temática relacionada aos/às indígenas que, na atualidade, moram nos espaços urbanos do município de Campo Grande. Isso se liga à visão que teve em sua Dissertação de Mestrado em Ensino de História a pesquisadora Silveira destaca:

Apesar do protagonismo dos indígenas na elaboração de ações que os auxiliem a sobreviver nas cidades, os relatos de preconceito e discriminação não são pequenos. Situações que demonstram ser urgente a criação de ações educativas nas escolas e fora delas que combatam à violência sofrida pelas populações indígenas (Silveira, 2016, p. 37)

Em Campo Grande, há mais de 20 comunidades, as quais serão apresentadas a seguir, sendo dez aldeias urbanas já reconhecidas pelo poder público municipal e as demais comunidades ainda não reconhecidas oficialmente. Algumas lideranças indígenas optam por nomear todos esses agrupamentos de “Comunidades Indígenas”, não usando o termo aldeias urbanas, pois entendem que não deve ser usado o termo aldeia com referência a comunidades que estejam fora de territórios já demarcados pelo governo federal.

Este aumento do contingente indígena na cidade aponta para uma situação que deve ser pesquisada com mais profundidade e historicamente, porque isto impacta nas políticas públicas municipais e estaduais e deve servir de subsídio para discutir a existência de indígenas no século XXI, em detrimento de um pensamento que os ignora e os invisibiliza, para que este tema passe a ser estudado nas escolas demonstrando que os povos indígenas têm presença em todos os momentos da história do país (Silveira, 2017, 2021).

Os estudos sobre os povos indígenas em contexto urbano circulam por um campo com uma temática escorregadia, em movimento, onde os desafios, as incertezas e as surpresas sempre se fazem presentes. Como estamos diante de uma temática complexa, as produções sobre o assunto não apresentam um consenso com relação a que termo empregar: índios urbanos, índios na cidade, índios da cidade, índios citadinos, índios em área urbana e índios em contexto urbano. (Nascimento; Vieira, 2015, p. 119-120).

Neste estudo, utilizarei as nomenclaturas “comunidade indígena”, “aldeia urbana” e “indígenas em contexto urbano”, não somente no contexto de Campo Grande, como também nos demais locais em Mato Grosso do Sul no quais estejam presentes os povos originários, independentemente se tais comunidades são reconhecidas pelo poder público como aldeias urbanas ou não, ou que, de repente, estejam organizadas de formas limitadas como em aglomerados ou formatadas por meio de associações.

Para além das aldeias urbanas e das comunidades indígenas, Salvador (2020, p. 58) apresentou por meio de um estudo uma expressiva presença de indígenas em outros bairros como Aero Rancho, Centenário, Lageado, Alves Pereira e Centro Oeste, por meio de uma presença étnica significativa na região sul da cidade, nos quais não há acampamentos, nem aldeias urbanas, mas o predomínio da modalidade de territorialização denominada de aglomerados indígenas.

Atualmente, na capital sul-mato-grossense, são oito as aldeias urbanas reconhecidas pelo poder municipal local, a saber: Marçal de Souza, Água Bonita, Tarsila do Amaral, Nova Canaã, Darcy Ribeiro, Estrela do Amanhã, Paravá e Inamáty Kaxé.²⁸ Além das oito aldeias urbanas citadas acima, existem outras duas que estão em processo já bem adiantado de reconhecimento por parte da Prefeitura Municipal de Campo Grande que são a Aldeia Urbana Água Funda e a Aldeia Urbana Jardim Inápolis, sendo essa última alcançando o *status* de Aldeia Urbana no ano de 2024.

O reconhecimento por parte da Prefeitura Municipal quanto à existência de uma aldeia urbana liga-se ao fato da comunidade receber a escrituração de seus terrenos ou de a mesma receber a construção de casas populares. Não há uma lei específica que oficialize uma determinada comunidade como aldeia urbana na capital sul-mato-grossense.

Como parte da metodologia utilizada na pesquisa para atingir os objetivos propostos, realizei visitas às comunidades e aldeias de Campo Grande, nesses dois anos de pesquisa para falar com os caciques e com as cacicas²⁹ e buscar assim a geração de dados, informações que objetivam fazer com que a presença indígena no contexto urbano local seja mais conhecida, não somente nos espaços escolares. Este esforço visa o cumprimento à Lei 11.645/2008, como também em outros ambientes na capital sul-mato-grossense, no estado e nas demais localidades pelo Brasil com vistas a minimizar o racismo e o desconhecimento das múltiplas possibilidades que os indígenas produzem para ocupar espaços que anteriormente não era comum a sua presença, mantendo suas identidades indígenas mesmo que circundados e se apropriando de elementos cujos usos parecem incompatíveis com os indígenas. As visitas também tiveram o objetivo de reunir elementos para a elaboração do Mapa das Comunidades e Aldeias em Campo Grande, Produto Final do Mestrado, tema a ser detalhado no último capítulo. Estive também presencialmente com cada uma das áreas com presença indígena para conversar com os/as caciques e cacicas para recolher as assinaturas no pedido formal que foi realizado ao poder público municipal em favor da primeira Escola indígena em Campo Grande:

Passei a visitar as comunidades indígenas hoje existentes em Campo Grande, no objetivo de colher assinaturas do maior número possível de lideranças, para, ao final, materializar um documento reivindicador da criação da primeira Escola indígena na capital sul-mato-grossense. De início, a recepção tem sido excelente por parte desses/as líderes, os/as quais compactuam no entendimento de que o Poder Público

²⁸ <https://pt.slideshare.net/Indgenacgr/aldeias-urbanas-de-campo-grande-por-regiopfdocx> Acesso em 4 de maio de 2024

²⁹ Todos/as os/as líderes nas comunidades e aldeias urbanas usam esses termos, dependendo se a respectivamente para homens e mulheres,, com exceção da Comunidade Kinikinau que usa a nomenclatura “representante” para se referir ao seu líder

Municipal imprima celeridade nos esforços para que esse pedido seja atendido em breve. (Gomes, 2023)

Passarei, na sequência, a trazer um panorama com as principais informações de cada uma das comunidades indígenas e aldeias urbanas localizadas na atualidade na cidade de Campo Grande.

1) Aldeia Urbana Marçal de Souza

A Aldeia Urbana Marçal de Souza se localiza no bairro Tiradentes, a seis quilômetros do centro de Campo Grande. Foi a primeira aldeia urbana criada em todo o Brasil, fato noticiado à época com grande repercussão. A fundação dessa aldeia ocorreu no ano de 1999. Sua liderança atualmente é o cacique terena Josias Jordão Ramires, oriundo da Aldeia Bananal, no município de Aquidauana/MS. A população dessa Aldeia é de aproximadamente 617 pessoas, sendo 232 famílias que residem no local.³⁰ Além dos terena moram na aldeia famílias dos povos Guarani e Kaiowá e Kinikinau.

Imagem 26 – Cacique Josias Jordão Ramires



Fonte: <https://midiamax.uol.com.br/cotidiano/2024/com-184-mil-indigenas-em-campo-grande-caciques-aguardam-por-demarcacao-de-terras-nosso-sonho/>

Imagem 27 - Memorial da Cultura Indígena na Aldeia Marçal de Souza



Fonte: <https://correiodoestado.com.br/cidades/comunidade-indigena-da-marcas-de-souza-se-reune-hoje-para-estabelecer/344843/>

³⁰ <https://midiamax.uol.com.br/cotidiano/2024/com-184-mil-indigenas-em-campo-grande-caciques-aguardam-por-demarcacao-de-terras-nosso-sonho/> Acesso em: 13 jul. 2024

2) Aldeia Urbana Água Bonita

A Aldeia Urbana Água Bonita se localiza no Bairro Nova Lima, a onze quilômetros do centro de Campo Grande. Foi a segunda aldeia urbana criada na cidade de Campo Grande. As informações foram colhidas junto à cacica Aliscinda Tibério, indígena terena nascida na Aldeia Limão Verde, município de Aquidauana/MS. Realizei essa visita no dia 29 de outubro de 2023, com o intuito de buscar a assinatura no pedido relacionado à Escola indígena em Campo Grande.

A fundação dessa aldeia ocorreu no ano de 2001, a população dessa é de aproximadamente 706 pessoas, sendo 130 famílias que residem no local. Além dos terena, moram nessa aldeia famílias dos povos Guarani e Kadiwéu.

Imagem 28 – Visita à Cacica Aliscinda Tibério



Fonte: arquivo do autor (2023)

Imagem 29 – Oca comunitária da Aldeia Água Bonita



Fonte: <https://midiamax.uol.com.br/cotidiano/2024/com-184-mil-indigenas-em-campo-grande-caciques-aguardam-por-demarcacao-de-terras-nosso-sonho/>

3) Aldeia Urbana Darcy Ribeiro

A Aldeia Urbana Darcy Ribeiro se localiza no bairro Jardim Noroeste, a onze quilômetros do centro de Campo Grande. Foi a terceira aldeia urbana criada na cidade de Campo Grande.

As informações foram colhidas junto ao cacique Abel de Almeida, indígena terena nascido na Aldeia Ipegue, município de Aquidauana. Essas informações consegui nas visitas que fiz ao cacique Abel em duas ocasiões, em 14 de fevereiro de 2023 e em 29 de abril de 2024. No primeiro encontro fui conversar com o cacique Abel para informar sobre a pesquisa e na segunda visita fui no intuito de buscar a assinatura no pedido relacionado à Escola indígena em Campo Grande.

A fundação dessa aldeia ocorreu no ano de 2007. A população dessa Aldeia é de aproximadamente 300 pessoas, sendo 130 famílias que residem no local. Além do povo terena, moram nessa aldeia famílias do povo Guarani e Kaiowá.

Imagem 30 – Visita ao Cacique Abel Almeida



Fonte: arquivo do autor (2024)

Imagem 31 – Uma das ruas da aldeia urbana Darcy Ribeiro



Fonte: arquivo do autor (2024)

4) Aldeia Urbana Tarsila do Amaral

A Aldeia Urbana Tarsila do Amaral se localiza no Bairro Nova Lima, a onze quilômetros do centro de Campo Grande. Foi a quarta aldeia urbana criada na cidade de Campo Grande.

As informações foram colhidas junto ao cacique Mairson Francisco, indígena terena nascido na Aldeia Bananal, na visita que fiz a ele em sua comunidade em 29 de outubro de 2023, no intuito de buscar a assinatura no pedido relacionado à Escola indígena em Campo Grande.

A fundação dessa aldeia ocorreu no ano de 2008. A população dessa Aldeia é de aproximadamente 300 pessoas, sendo 70 famílias que residem no local, residindo apenas famílias terena.

Imagem 32 – Visita ao Cacique Mairson Francisco (de amarelo à esquerda)



Fonte: arquivo do autor (2023)

5) Aldeia Urbana Ynamáti Kaxé

A Aldeia Urbana Ynamáti Kaxé³¹ se localiza no bairro Bosque Santa Mônica, a onze quilômetros do centro de Campo Grande. Foi a quinta aldeia urbana criada na cidade de Campo Grande. As informações foram colhidas junto ao cacique Josivaldo Delfino, indígena terena nascido na Aldeia Ipegue, município de Aquidauana, na visita que fiz a ele em 11 de novembro de 2023 e à sua Aldeia, no intuito de buscar a assinatura no pedido relacionado à Escola indígena em Campo Grande.

A fundação dessa aldeia ocorreu no ano de 2014 e a população é de aproximadamente 300 pessoas, sendo 70 famílias que residem no local, residindo famílias terena, uma família kinikinau.

³¹ Ynamáti Kaxé, na língua Terena, significa Novo Dia

Imagem 33 – Visita ao Cacique Josivaldo Delfino



Fonte: arquivo do autor (2023)

Imagem 34 – Campo de futebol na Aldeia Ynamáti Kaxé



Fonte: arquivo do autor (2023)

6) Aldeia Urbana Paravá

A aldeia urbana Paravá teve seu início no ano de 2016, quando uma família indígena adentrou os terrenos onde hoje se localiza a comunidade para a plantação de uma pequena lavoura. Outras famílias não indígenas observaram o ocorrido e também fixaram moradias na localidade.

A aldeia teve seu início oficial no dia 16 de junho do ano de 2016. Após uma semana, no dia 22 do mesmo mês, lavrou-se uma ata, sendo então essa a data oficial da criação da Aldeia Urbana Paravá.

A Aldeia Paravá tem a presença do povo Terena predominante em sua população, com alguns moradores/as pertencentes ao povo Guarani (2 famílias no total). São no total 100 famílias, com uma população que chega a 600 pessoas.

O líder atual da Comunidade é o cacique Sílvio Hortêncio Fialho, oriundo da Aldeia Bananal, com o qual pude conversar em sua residência no dia 11 de novembro de 2023 quando também na oportunidade na qual pedi a ele o apoio no pedido da criação da Escola indígena.

Esta é uma aldeia que se localiza na Vila Bordon, a onze quilômetros do centro de Campo Grande e a sexta oficializada pelo poder público municipal.

A Comunidade quando perguntada sobre aquilo que mais necessita no momento respondeu que a aldeia precisa de uma quadra esportiva e um centro de referência cultural ao estilo do que já se tem nas aldeias urbanas Marçal de Souza e Água Bonita.

Imagem 35 – Placa na entrada da Aldeia Paravá



Fonte: arquivo do autor (2023)

Imagem 36 – Visita ao Cacique Sílvio Fialho



Fonte: arquivo do autor (2023)

7) Aldeia Urbana Estrela do Amanhã

A Aldeia Urbana Estrela do Amanhã se localiza no bairro Jardim Noroeste, a onze quilômetros do centro de Campo Grande, vizinha à Aldeia Urbana Darcy Ribeiro Foi a sétima aldeia urbana criada na cidade de Campo Grande.

As informações foram colhidas junto ao cacique do Agno Almeida Gabriel, indígena terena nascido na Aldeia Ipegue, município de Aquidauana. Essas informações obtive na visita que fiz ao cacique Agno no dia 2 de novembro de 2023, a fim de conversar com o mesmo no intuito de buscar a assinatura no pedido relacionado à escola indígena em Campo Grande.

A fundação dessa aldeia ocorreu no ano de 2018 e sua população é de aproximadamente 150 pessoas, sendo 35 famílias que residem no local. Além do povo Terena, moram na aldeia famílias do povo Guarani e Kaiowá.

Imagem 37 – Visita ao Cacique Agno Gabriel



Fonte: arquivo do autor (2023)

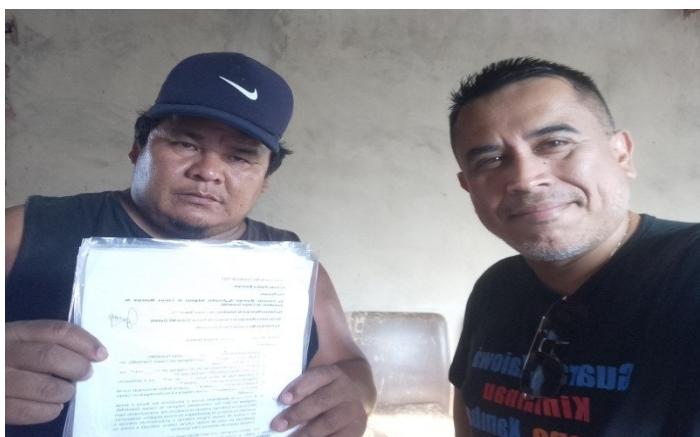
8) Aldeia Urbana Nova Canaã

A aldeia urbana Nova Canaã se localiza no bairro Jardim Noroeste, a onze quilômetros do centro de Campo Grande. Foi a oitava aldeia urbana criada na cidade de Campo Grande.

As informações foram colhidas junto ao cacique Josué Nimbu, indígena terena nascido na Aldeia Ipegue, município de Aquidauana. Essas informações consegui nas visitas que fiz à comunidade, em duas ocasiões, respectivamente nos dias 2 de novembro de 2023 e 10 de maio de 2024 e, a fim de conversar com o cacique Josué e seu vice Cacique Dirceu Silva, no intuito de buscar a assinatura no pedido relacionado à escola indígena em Campo Grande e falar um pouco a respeito da pesquisa.

A fundação dessa aldeia ocorreu no ano de 2018 e a população é de aproximadamente 150 pessoas, sendo 30 famílias somente famílias terena.

Imagem 38 - Visita ao Vice Cacique Dirceu Souza



Fonte: arquivo do autor (2023)

Imagem 39 – Visita ao cacique Josué Nimbu (ao centro, de azul)



Fonte: arquivo do autor (2024)

Imagem 40 – Uma das ruas da aldeia Nova Canaã



Fonte: arquivo pessoal (2023)

Aldeia Urbana Jardim Inápolis

A aldeia urbana Jardim Inápolis se localiza no bairro de mesmo nome, a dezesseis quilômetros do centro de Campo Grande. Foi a nona aldeia urbana criada na cidade de Campo Grande, mais precisamente no dia 30 de junho de 2024, quando a Prefeitura Municipal local entregou as escrituras de 39 lotes no local no qual está localizada³².

As informações foram colhidas junto ao cacique Ribeiro Balbino, indígena terena nascido na Aldeia Lagoinha, município de Aquidauana. A visita ocorreu na comunidade no dia 19 de abril de 2024 e, a fim de conversar com o cacique Ribeiro, mais conhecido como Julinho, no intuito de buscar a assinatura no pedido relacionado à escola indígena em Campo Grande e falar um pouco a respeito da pesquisa.

A população dessa Aldeia é de aproximadamente 350 pessoas, sendo 87 famílias que residem no local somente de famílias terena.

Imagem 41 – Visita ao Cacique Julinho



Fonte: arquivo do autor (2024)

³² Disponível em: <https://www.campograndenews.com.br/cidades/capital/familias-indigenas-ganham-loteamento-apos-luta-de-muitos-anos> Acesso em: 23 jul. 2024

Imagens 42 e 43 – Vistas de algumas ruas da Aldeia Jardim Inápolis



Fonte: arquivo do autor (2024)

9) Aldeia Urbana Água Funda

A Aldeia Urbana Água Funda se localiza no bairro Jardim Noroeste, a onze quilômetros do centro de Campo Grande. Ainda não é oficialmente reconhecida como uma aldeia urbana, sendo esse um pedido feito pela comunidade ao poder municipal local. A Aldeia Água Funda teve seu início no ano de 2018.

As informações foram colhidas junto ao cacique Ivaneis Gonçalves Moreira, indígena terena nascido na Aldeia Ipegue, município de Aquidauana. Essas informações obtive nas visitas que fiz à comunidade, em duas ocasiões, respectivamente nos dias 12 de agosto de 2023 e 10 de maio de 2024 e, a fim de conversar com o cacique Ivaneis, no intuito de buscar a assinatura no pedido relacionado à escola indígena em Campo Grande e falar a respeito da pesquisa.

A população dessa Aldeia é de aproximadamente 400 pessoas, sendo 92 famílias que residem no local composta somente por famílias Terena.

Imagem 44 – Visita ao Cacique Ivaneis Moreira



Fonte: arquivo do autor (2023)

Imagem 45 – Visita ao Cacique Ivaneis Moreira



Fonte: arquivo do autor (2024)

Imagem 46 – Uma das ruas da aldeia urbana Água Funda



Fonte: <https://www.campograndenews.com.br/cidades/capital/vivendo-com-problemas-comunidades-sao-ainda-mais-afetadas-por-chuvas>

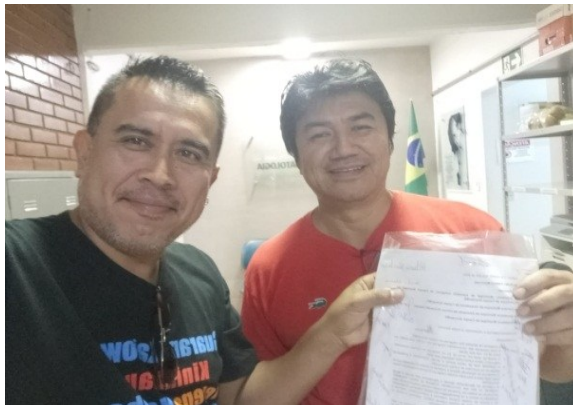
10) Comunidade Indígena Vivendas do Parque

A Comunidade Indígena Vivendas do Parque possui o mesmo nome do bairro no qual se localiza e está distante a dez quilômetros do centro de Campo Grande, tendo início no ano de 2013.

Essa comunidade apresenta em sua população apenas o povo Terena. O atual líder da Comunidade é a Cacique Adolfo Fonseca Loureiro, indígena terena nascido na Aldeia Cachoeirinha no município de Miranda/MS. A Comunidade é composta por 30 famílias, com uma população de aproximadamente 150 pessoas.

As informações dessa Comunidade foram colhidas quando da minha visita ao Cacique Adolfo, no dia 10 de maio de 2024, para falar a respeito da pesquisa e também para que a assinatura do cacique fosse juntada ao pedido pela escola indígena.

Imagem 47 – Visita ao Cacique Adolfo Loureiro



Fonte: arquivo do autor (2024)

11) Comunidade Indígena do Caiobá

A Comunidade Indígena do Caiobá possui o mesmo nome do bairro no qual se localiza e está distante a doze quilômetros do centro de Campo Grande com início no ano de 2009.

Essa comunidade tem em sua população não apenas o povo Terena, como também famílias kadiwéu e uma família kinikinau. A atual líder da comunidade é a cacica Dorilene Moreira, indígena terena nascido na Aldeia Lagoinha no município de Aquidauana/MS, mais conhecida como Dorinha. A comunidade é composta por 80 famílias, com uma população de aproximadamente 320 pessoas. As famílias ligadas a essa comunidade também moram nos bairros vizinhos Celina Jallad e Vila Fernanda.

As informações dessa Comunidade foram colhidas quando da minha visita à Cacica Dorinha, no dia 8 de maio de 2024, para falar a respeito da pesquisa e também para que a assinatura da cacica fosse juntada ao pedido pela Escola indígena.

Imagem 48 – Visita à cacica Dorinha



Fonte: arquivo do autor (2024)

12) Comunidade Indígena Inamáti Kuxonéti

Essa comunidade se localiza no bairro Jardim São Conrado, a dez quilômetros do centro de Campo Grande. A mesma teve seu início no ano de 2019 e anteriormente os/as indígenas da região reuniam-se há muito tempo, ao realizarem bingos para arrecadações financeiras para auxílio mútuo. A comunidade, a partir desses encontros, percebeu as possibilidades de se expandir muito mais e assim alcançar com maior intensidade o auxílio de outras pessoas e do poder público.

Essa comunidade a maioria da população é pertencente ao povo Terena, com a presença também de indígenas do povo Guarani. A atual líder da comunidade é a cacica Dayane Maidano Barbosa, indígena terena nascida na Aldeia Ipegue, município de Aquidauana. O significado do nome Inamati Kuxonéti, na língua terena é “Nova Esperança”. A comunidade é composta por 70 famílias, com uma população de aproximadamente 140 pessoas.

Os moradores locais têm solicitado ao poder público a instalação de um espaço comunitário amplo, visto que o local no qual se reúnem atualmente é muito pequeno. A liderança informa que atua junto às crianças e adolescentes com projetos de futebol e futebol de salão, assim reivindica também um espaço estruturado no qual possa desenvolver com maior qualidade tais projetos. Outro pedido da comunidade são as doações de alimentos, tais como frutas, verduras e legumes, visto que os/as moradores locais ainda não são atendidos/as pelas cestas básicas fornecidas pela Conab.

Minha visita à cacica Dayane, no dia 29 de abril de 2024, foi para falar a respeito da pesquisa e também para que a assinatura da cacica fosse juntada ao pedido pela escola indígena.

Imagem 49 – Visita à cacica Dayane Barbosa



Fonte: arquivo do autor (2024)

13) Comunidade Indígena no Bairro Guanandi

Estive com essa Comunidade no dia 29 de abril de 2024 e além de ir falar com os/moradores da mesma a respeito de suas origens e aspectos históricos, assim como busquei o recolhimento da assinatura da cacica Lurdes Polidório para o pedido formal da escola indígena em Campo Grande.

Essa Comunidade teve seu início na década de 1960, com a chegada de famílias provenientes das aldeias Bananal, de Aquidauana/MS e Cachoeirinha, de Miranda/MS. A Comunidade reivindica ser essa a primeira comunidade indígena em Campo Grande, inclusive mais antiga que a Peyó Kaxé, no Bairro Planalto. A maioria das famílias mora no bairro Guanandi, do qual a Comunidade empresta o seu nome. O bairro Guanandi localiza-se a sete quilômetros do centro da cidade de Campo Grande. Famílias dessa Comunidade também são moradoras nos bairros adjacentes ao Guanandi, tais como Leblon, Tijuca e Anahy. Pertencem a essa Comunidade Guanandi 30 famílias, em um total de 120 pessoas.

Imagem 50 – Visita à comunidade indígena no Bairro Guanandi



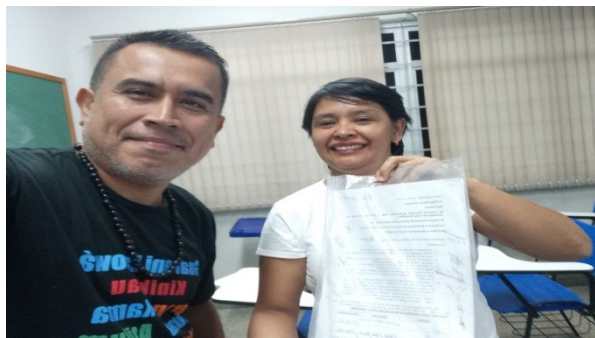
Fonte: arquivo do autor (2024)

15) Comunidade Indígena no Bairro São Jorge da Lagoa

A comunidade indígena no Bairro São Jorge da Lagoa possui o mesmo nome do bairro no qual se localiza e está distante a onze quilômetros do centro de Campo Grande. A mesma teve seu início no ano de 2007. Somente pessoas do povo Terena estão neste local, que é composta por 30 famílias, com uma população de aproximadamente 150 pessoas.

As informações dessa Comunidade foram colhidas quando da minha visita à moradora da comunidade senhora Josiane da Silva Ribeiro, no dia 7 de maio de 2024, para falar a respeito da pesquisa e também para que simbolicamente a comunidade assinasse o pedido pela escola indígena, visto que no momento, ainda não há um cacique ou cacica eleito/a localmente.

Imagem 51 – Visita à moradora Josiane da Silva Ribeiro



Fonte: arquivo do autor (2024)

16) Comunidade Indígena no Jardim Anache

Localiza-se na região norte de Campo Grande, no bairro Jardim Anache, a onze quilômetros do centro da capital sul-matogrossense e se organizou por meio da Associação dos Moradores Indígenas do Jardim Anache. O líder da comunidade Jardim Anache é o senhor David Mota, liderança essa que é reconhecida como um cacique. David nasceu na aldeia terena Bananal, município de Aquidauana no ano de 1947, tendo chegado em Campo Grande no ano de 1981 e, desde então, mora nessa localidade.

Imagem 52 – Visita ao cacique David Mota



Fonte: arquivo do autor (2024)

17) Comunidade Indígena Dalva de Oliveira

A Comunidade Indígena Dalva de Oliveira possui o mesmo nome do bairro no qual se localiza e está distante a seis quilômetros do centro de Campo Grande, tendo seu início no ano

de 2018 e atualmente tem somente terenas composta por 20 famílias, com uma população de aproximadamente 100 pessoas.

As informações dessa Comunidade foram colhidas quando da minha visita à cacica da comunidade senhora Maria Relinda Euzébio, indígena terena nascida na Aldeia Morrinho, município de Aquidauana. Esse encontro foi no dia 17 de abril de 2024.

Imagem 53 – Visita à Cacica Maria Relinda Euzébio



Fonte: arquivo do autor (2024)

Imagem 54 – Parte da Comunidade Indígena Dalva de Oliveira



Fonte: arquivo do autor (2024)

18) Comunidade Indígena Vila Bordon

A Comunidade Indígena Vila Bordon se localiza na região denominada “Saída para Corumbá”, parte oeste da cidade de Campo Grande, no bairro do qual empresta o seu nome e está distante onze quilômetros da região central da capital sul-matogrossense. Essa comunidade

ainda não se organizou em Associação e os lotes nos quais estão construídas as casas dos/as moradores/as não são, por ora, legalizados.

O líder dessa Comunidade é o senhor Rotênio Mariano, reconhecido pelos/as moradores/as locais como cacique. Ele chegou à cidade de Campo Grande no ano de 2010, oriundo da Aldeia Bananal, no município de Aquidauana/MS e até hoje essa comunidade é composta, em sua maioria, por moradores/as advindos dessa aldeia na qual nasceu o cacique Rotênio. Há 30 famílias terena nessa comunidade com aproximadamente 80 habitantes.

Essa Comunidade teve seu início no ano de 2013, por meio de um acampamento montado nessa localidade com 50 famílias, sendo que 20 delas, mais tarde, acabaram por se mudar para a aldeia Vila Romana, que depois passou a ser a aldeia urbana Paravá. Segundo o cacique Rotênio, os/as moradores/as dessa comunidade tiveram uma promessa do poder público municipal de que assim que a aldeia urbana Jardim Inápolis for legalizada, os mesmos serão para essa localidade transferidos para morarem. Estive no local no dia 19 de abril de 2024, para falar a respeito da pesquisa e também para que esse líder assinasse o pedido pela escola indígena.

Imagem 55 – Visita ao Cacique Rotênio Mariano



Fonte: arquivo do autor (2024)

Imagens 56 e 57 – Rua principal da comunidade indígena Vila Bordon



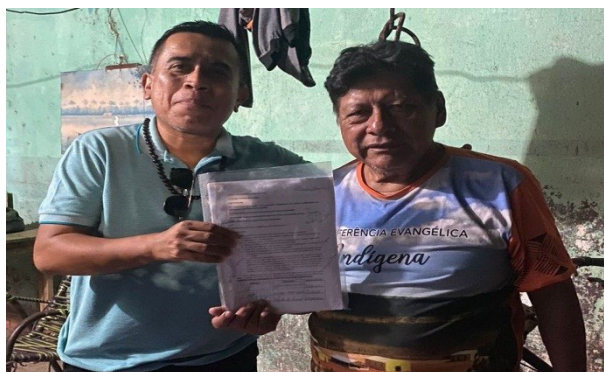
Fonte: Fotos do autor (2024)

19) Comunidade Indígena Entroncamento

A Comunidade Indígena Entroncamento localiza-se no Distrito de Indubrasil e está distante a dezessete quilômetros do centro de Campo Grande, tendo iniciado no ano de 2005. Sua população é formada apenas por indígenas terena, composta por 50 famílias, com uma população de aproximadamente 400 pessoas.

As informações dessa Comunidade foram colhidas quando da minha visita ao cacique da comunidade senhor Oide Felipe, indígena nascido na Aldeia Bananal, município de Aquidauana/MS. Esse encontro foi no dia 3 de maio de 2024, para falar a respeito da pesquisa e também para que o líder assinasse o pedido pela escola indígena.

Imagem 58 – Visita ao Cacique Oide Felipe



Fonte: arquivo do autor (2024)

20) Comunidade Indígena Jardim Aeroporto

A Comunidade Indígena Jardim Aeroporto possui o nome do bairro no qual se localiza e está distante a dez quilômetros do centro de Campo Grande, tendo iniciado no ano de 2005, onde moram somente indígena terena. É composta por 50 famílias, com uma população de aproximadamente 200 pessoas. Outras famílias a ela ligadas estão localizadas em outros bairros da região tais como Vila Popular, Zé Pereira, Jardim Serradinho e Nova Campo Grande.

As informações dessa Comunidade foram colhidas quando da minha visita ao cacique Bernardino Fialho, em duas ocasiões, a primeira no dia 4 de novembro de 2023 e a última no dia 10 de maio de 2024. Em ambos os encontros falei com esse líder local a respeito da pesquisa e também a respeito do pedido pela Escola indígena.

Imagem 59 – Uma das visitas ao Cacique Bernardino Fialho



Fonte: arquivo do autor (2024)

21) Comunidade Indígena Peyó Kaxé

A comunidade indígena Peyó Kaxé³³ se localiza no Vila Planalto e fica a três quilômetros do centro de Campo Grande. A mesma teve seu início no ano de 1960, e tem somente indígenas terena que conformam 30 famílias, com uma população de aproximadamente 120 pessoas e é liderada atualmente pela cacica Helena Moreira, oriunda da Aldeia Bananal, no município de Aquidauana/MS.

As informações dessa Comunidade foram colhidas quando da minha visita ao cacica Helena Moreira, em duas ocasiões, a primeira no dia 4 de novembro de 2023 e a última no dia 4 de maio de 2024. Em ambos os encontros falei com essa líder local sobre a pesquisa e também a respeito do pedido pela Escola indígena.

Imagem 60 – Uma das visitas à cacica Helena Moreira e à sua Comunidade



Fonte: arquivo do autor (2023)

³³ Em língua Terena a expressão *Peyó Kaxé* significa “animal que caminha durante o dia” ou “animal do dia”

Imagem 61 – Assinatura da cacica Helena Moreira ao pedido da Escola indígena



Fonte: arquivo do autor (2024)

22) Comunidade Indígena Roda Velha

A comunidade indígena Roda Velha se localiza no Jardim Inápolis, fica a dezesseis quilômetros do centro de Campo Grande e tem o nome da rua na qual a mesma está inserida no bairro, praticamente na divisa com o Distrito de Indubrasil. Teve seu início no ano de 2005, composta por 40 famílias, com uma população de aproximadamente 200 pessoas e somente fazem parte indígenas terena .

A líder é a indígena terena Cleuza Pereira da Costa, oriunda da Aldeia Ipegue e esta aldeia no dia 3 de maio de 2024.

Imagem 62– Assinatura da cacica Cleuza da Costa ao pedido da escola indígena



Fonte: arquivo do autor (2024)

23) Comunidade Kadiwéu

O povo Kadiwéu é oriundo da região Porto Murtinho, a 439 quilômetros de Campo Grande. A presença desse povo na capital sul-matogrossense, enquanto um grupamento coletivo remonta a 1994, segundo as informações do cacique do povo Kadiwéu em Campo Grande, Adewaldo Pires, ano em que as primeiras famílias Kadiwéu se estabeleceram no contexto urbano da capital sul-mato-grossense. Essas informações foram obtidas no dia 29 de abril de 2024, também no intuito de buscar a assinatura no pedido relacionado à escola indígena em Campo Grande e tratar da pesquisa.

Segundo o cacique Adewaldo, há hoje em Campo Grande em torno de 100 famílias kadiwéu, todas espalhadas por vários bairros da cidade como Jardim Noroeste, Aero Rancho, Monte Castelo, Nova Lima, Vila Margarida, Bonança (bairro no qual reside o Cacique Adewaldo), Anache e moradores/as também nas aldeias urbanas Marçal de Souza e Água Bonita e na comunidade indígena Caiobá. Essas famílias somam um total aproximado de 400 indígenas kadiwéu que residem hoje na capital sul-mato-grossense.

O povo Kadiwéu em Campo Grande ainda não tem sua aldeia urbana, por isso se autodenominam comunidade Kadiwéu e no dia 10 de maio de 2024 os representantes fizeram formalmente o pedido junto à Câmara Municipal de Campo Grande para a criação de sua aldeia urbana, na reunião mensal da Comissão Permanente das Causas Indígenas.³⁴

Imagem 63– Lideranças kadiwéu com pedido à Câmara de Campo Grande pela Aldeia Urbana Kadiwéu



Fonte: <https://www.campograndenews.com.br/cidades/capital/espalhados-pela-capital-indigenas-kadiweu-cobram-aldeia-urbana>

³⁴ <https://www.campograndenews.com.br/cidades/capital/espalhados-pela-capital-indigenas-kadiweu-cobram-aldeia-urbana>. Acesso em 14 de maio de 2024

Imagem 64 – Cacique Adewaldo Pires ao assinar o pedido da escola indígena em Campo Grande



Fonte: Arquivo pessoal (2024)

24) Comunidade Kinikinau

O povo Kinikinau é oriundo da região de Agachi, no município de Miranda, a 207 quilômetros de Campo Grande. A presença de famílias desse povo na capital sul-matogrossense remonta ao final da década de 1990 e início dos anos 2000. Estas informações foram colhidas junto ao representante do povo Kinikinau em Campo Grande, o professor Genilson Roberto Flores, mais conhecido como Kini obtidas na visita que fiz ao professor no intuito de buscar a assinatura no pedido relacionado à escola indígena em Campo Grande e para falar da realização da pesquisa.

Segundo Kini, há hoje em Campo Grande em torno de 9 famílias, espalhadas por vários bairros da cidade como Tarumã, Santa Carmélia, São Conrado e moradores/as também nas aldeias urbanas Marçal de Souza e Inamáty Kaxé, como é o caso do professor juntamente com sua família. Essas famílias somam um total aproximado de 30 indígenas kinikinau que residem hoje na capital sul-mato-grossense.

O povo Kinikinau em Campo Grande ainda não tem sua aldeia urbana, por isso se autodenominam comunidade Kinikinau e o líder Kini apresenta-se como representante e não cacique.

Imagem 65 – Representante do povo Kinikinau em Campo Grande Professor Kini



Fonte: Arquivo pessoal (2023)

A relação das aldeias já reconhecidas pelo poder público e as comunidades indígenas mais ou menos estruturadas presentes neste estudo, apresentam problemas variados como urbanização, regularização fundiária, acesso mais adequado a equipamentos públicos água, energia, entre outros, que exigem um olhar diferenciado dos órgãos responsáveis por suprir as demandas garantindo os direitos dos indígenas que atualmente estão presentes em vários bairros de Campo Grande. A pesquisa trouxe a realidade da presença majoritária terena nas comunidades e aldeias em Campo Grande, residindo também nessas localidades outros povos como Guarani, Kaiowá e Kinikinau, o que corrobora Xavier e Nincao (2020, p. 36), quando dizem que as aldeias indígenas urbanas se definem na formação populacional como diversificadas.

Visando proporcionar uma visão geral da situação das aldeias urbanas e comunidades urbanas atualmente existentes ou em desenvolvimento no município de Campo Grande, as lideranças responsáveis por cada espaço, assim como apresentar um histórico da criação, reconhecimento ou mesmo a escolha de uma data pelas famílias como forma de demonstrar a (re)existência em local que passou a ser um novo território a ser “indianizado” em um contexto em geral adverso.

Tabela 2 - Aldeias Urbanas e Comunidades Indígenas em Campo Grande/MS com seus/suas respectivos/as caciques, cacicas e/ou líderes

Aldeia ou Comunidade	Cacique, cacica ou representante
Aldeia Urbana Marçal de Souza	Cacique Josias Jordão Ramires
Aldeia Urbana Água Bonita	Cacica Aliscinda Tibério
Aldeia Urbana Darcy Ribeiro	Cacique Abel de Almeida

Aldeia Urbana Tarsila do Amaral	Cacique Mairson Francisco
Aldeia Urbana Inamati Kaxé	Cacique Josivaldo Delfino
Aldeia Urbana Paravá	Cacique Sílvio Hortencio Fialho
Aldeia Urbana Estrela do Amanhã	Cacique Agno de Almeida Gabriel
Aldeia Urbana Nova Canaã	Cacique Josué Nimbu
Aldeia Urbana Jardim Inápolis	Cacique Ribeiro Balbino
Aldeia Urbana Água Funda	Cacique Ivaneis Gonçalves Moreira
Comunidade Jardim Anache	Cacique David Mota
Comunidade Guanandi	Cacica Lurdes Polidório
Comunidade Kadiwéu	Cacique Adevaldo Pires
Comunidade Kinikinau	Representante Genilson Roberto Flores
Comunidade Dalva de Oliveira	Cacica Maria Relinda Euzébio
Comunidade Inámati Kuxonéti	Cacica Dayane Maidano Barbosa
Comunidade Portal Caiobá	Cacica Dourilene Moreira
Comunidade Peyo Kaxé	Cacica Helena Moreira
Comunidade Jardim Aeroporto	Cacique Bernadino Fialho
Comunidade Indubrasil	Cacique Oide Felipe
Comunidade Vila Bordon	Cacique Rotênio Mariano
Comunidade Vivendas do Parque	Cacique Adolfo Fonseca Lourenço
Comunidade Roda Velha	Cacica Cleuza Pereira da Costa
Comunidade São Jorge da Lagoa	No momento sem cacique ou cacica constituído

Fonte: Elaborada pelo autor (2024)

Tabela 3 – Aldeias Urbanas e Comunidades Indígenas em Campo Grande/MS com respectivos anos de fundação e população em 2024

Aldeia ou Comunidade	Ano de fundação/criação	População estimada
Aldeia Urbana Estrela do Amanhã	2018	260
Aldeia Urbana Darcy Ribeiro	2007	300
Aldeia Urbana Tarsila do Amaral	2008	300
Aldeia Urbana Ynamáti Kaxé	2014	300
Aldeia Urbana Paravá	2016	600
Aldeia Urbana Água Bonita	2001	706
Aldeia Urbana Nova Canaã	2018	150
Aldeia Urbana Marçal de Souza	1999	617
Aldeia Urbana Jardim Inápolis	2024	350
Aldeia Urbana Água Funda	2018	400
Comunidade Jardim Anache	1988	100
Comunidade Guanandi	Década de 1960	120
Comunidade Kadiwéu	Chegada a Campo Grande em 1994	400
Comunidade Kinikinau	Chegada a Campo Grande no final da década de 90 e início dos anos 2000	30
Comunidade Dalva de Oliveira	2018	100
Comunidade Inámati Kuxonéti	2019	140
Comunidade do Caiobá	2009	320
Comunidade Peyo Kaxé	1960	120
Comunidade Jardim Aeroporto	2005	200
Comunidade Entroncamento	2005	400
Comunidade Vila Bordon	2013	80
Comunidade Vivendas do Parque	2013	150

Comunidade Roda Velha	2005	200
Comunidade São Jorge da Lagoa	2007	150

Fonte: Elaborada pelo autor (2024)

Os/as indígenas no contexto urbano de Campo Grande, apesar das décadas de convívio com a sociedade não indígena, inclusive formando as comunidades e aldeias urbanas hoje existentes nesta cidade, jamais deixaram de vivenciar suas culturas, identidades e costumes. Seria aquilo que Novak diz:

A interação entre os grupos étnicos no sistema social não leva ao desaparecimento de um dos grupos, devido às mudanças e/ou aculturação. As diferenças culturais podem permanecer, apesar do contato interétnico e da interdependência dos grupos. Todas essas relações não poderiam ser retratadas se assumissem a posição de analisar cada grupo étnico de uma forma isolada, enfatizando as diferenças raciais, culturais, separando socialmente o grupo étnico, por meio de barreiras linguísticas, hostilidades espontânea e organizada. Essa visão impede a explicação da diversidade cultural, como se cada grupo desenvolvesse sua forma cultural e social de uma maneira isolada. (Novak, 2017, p. 33)

A presença indígena na cidade de Campo Grande, uma história de um século, traz a afirmação do ser indígena como base estratégica e de destaque na inserção nas pautas públicas a serem construídas na atualidade e ao longo dos próximos anos. É uma presença também a ser considerada nos planejamentos dos/as educadores/as em suas aulas a respeito da história e da cultura dos povos indígenas, no fortalecimento da prática da Lei 11.645/2008.

A presença indígena na cidade de Campo Grande, possui uma história de mais de um século, e traz desafios para este segmento da população da capital, pois a invisibilidade, o não reconhecimento ao exercício da diferença, o racismo e o preconceito e a discriminação aliados a falta de condições mínimas de acesso aos equipamentos públicos e condições mínimas de existência, como, por exemplo, o acesso a habitação digna em algumas destas aldeias e comunidades exigirão respostas dialogadas entre o poder público e as lideranças de cada um destes novos territórios indígenas.

Convém destacar a presença dos/as indígenas em Campo Grande não moradores/as em aldeias urbanas e comunidades indígenas, indivíduos que somam uma população aproximada de treze mil pessoas, tendo como base a presente pesquisa que traz uma estimativa de um número em torno de seis mil pessoas residentes nessas comunidades. Os/as indígenas residentes fora dessas aldeias e comunidades, da mesma forma, trazem, no contexto atual de Campo Grande, uma rica expressão das culturas, identidades e costumes dos povos originários. Os/as mesmos/as estão presentes em vários bairros da capital sul-mato-grossense, dando continuidade

à escrita quase centenária da história de existência e resistência dos povos originários em *Hánaiti Mê'um*.

Os/as indígenas no contexto urbano de Campo Grande e não moradores/as em aldeias e comunidades indígenas locais, em muitas situações, são rotulados como não mais indígenas pelo fato de terem fixadas suas residências fora desses locais compreendidos como “territórios oficiais” dos povos originários na capital do estado de Mato Grosso do Sul. Apesar disso, os/as mesmos/as prosseguem a caminhada de resistência, ao abraçar o direito de quererem ser indígenas em quaisquer lugares nos quais optarem residir e continuar a escrita de sua existência.

3. Mapa das Aldeias Urbanas e Comunidades Indígenas em Campo Grande/MS

Neste capítulo será feita a descrição do Produto Didático-Pedagógico elaborado que foi resultante da pesquisa e da escrita da presente Dissertação. Será abordada a existência de alguns mapas que tratam de informar a localização das comunidades indígenas e aldeias urbanas em Campo Grande, os quais não foram levados às salas de aula como recurso pedagógico para a ministração desse conteúdo em cumprimento à Lei 11.645/2008.

Neste capítulo será reforçado o objetivo de elaborar um Produto que viesse a preencher essa lacuna da história, compreensão e territorialidade da presença indígena em contexto urbano em Campo Grande, capital do estado de Mato Grosso do Sul. E, ao final do capítulo, serão apresentadas algumas sugestões e planos de aula aos/às professores/as para utilizarem o mapa produzido neste estudo em suas aulas de ensino da história e da cultura dos povos indígenas nas diferentes etapas da educação básica.

3.1 Descrição da elaboração do Produto Final

A pesquisa buscou a geração de dados referentes à presença histórica no passado e na atualidade dos/as indígenas no contexto urbano de Campo Grande. Essa presença é cada vez maior e se consolida rapidamente, pelo fato de os/as indígenas residirem em diversos bairros e regiões da capital sul-matogrossense, realidade que tem demandado políticas públicas de diversas naturezas. O conjunto dessas informações deu origem a um material atual a ser usado pelos/as professores/as em sala de aula, que foi a elaboração do mapa com a indicação geográfica onde estão localizadas cada uma das aldeias já reconhecidas pelo poder público municipal e aquelas comunidades – reconhecidas pelas lideranças indígenas desta forma – que apresentam diferentes constituições de número de famílias indígenas provenientes de territórios indígenas dos povos do Pantanal. Este material, constituído por um mapa georreferenciado, tem como objetivo ser um subsídio para professores e professoras para o ensino da história e da cultura dos povos indígenas hoje moradores na cidade de Campo Grande, em outras capitais, como também em cidades pequenas conforme demonstrado anteriormente.

Se a presença indígena não é uma novidade, pois desde o período colonial ela já é descrita em documentos históricos, a mesma torna-se uma realidade incontestável quando analisados os dados do IBGE de 2010. É corroborado por este mesmo instituto de pesquisa por meio dos dados do Censo 2022 que um percentual de mais de 40% dos indígenas não está nos territórios indígenas *stricto sensu* (aldeias, reservas, etc.), mas nos diversos contextos urbanos, grandes como as capitais ou de municípios menores que se localizam, em geral, próximos a

territórios indígenas. As motivações são também múltiplas, sendo as mais comuns a busca por saúde, trabalho e estudo nos níveis mais altos, especialmente o ingresso nas universidades públicas e privadas. Outros motivos também mobilizam indígenas a deslocarem-se de suas comunidades de origem para locais em que frequentemente sofrem com o racismo, preconceito e discriminação.

O Produto Final em formato de um mapa com as dez aldeias e comunidades localizadas em Campo Grande vem para contribuir com os/as professores/as, pois há uma escassez de material didático relacionado à temática dos/as indígenas em geral e menos ainda sobre aqueles que atualmente se situam em contextos urbanos no Brasil, apesar da força dessas existências nas cidades do país:

A população indígena urbana representa uma força política e cultural vibrante, resistente e resiliente, e está se organizando cada vez mais para lutar por seus direitos. No entanto, as existências indígenas em contextos urbanos têm recebido pouca atenção e discussão (Moreira, 2023, p. 17)

Nas palavras de Russo e de Paladino (2016, p. 909), há ainda “uma falta de materiais didáticos”, quando o assunto é o ensino da temática indígena para atender a Lei 11.645/2008 em sala de aula. Assim, pensei em uma contribuição que minimize essa lacuna, visto que se a temática indígena em seu sentido mais amplo é, em muitas salas de aula ignorada e invisibilizada, quanto mais os conteúdos que objetivam trazer ao público a presença também no Brasil de indígenas em contextos urbanos.

A partir dos dados gerados durante o tempo de pesquisa e durante as visitas às comunidades, optei por confeccionar como produto didático pedagógico final um mapa que traz a localização das 24 comunidades indígenas locais identificadas até 2024 na área urbana de Campo Grande, incluindo as aldeias urbanas já reconhecidas pelo poder público municipal, aquelas que já poderiam ter sido reconhecidas e aquelas que possuem a presença de famílias indígenas, mas que não podem ser reconhecidas como aldeias urbanas por não atenderem aos requisitos para serem dessa forma consideradas, ou seja, não tiveram as casas populares instaladas na comunidade e/ou receberam as escrituras dos terrenos nos quais se localizam as casas dos/as moradores.

Entendo que a elaboração deste mapa e a conseqüente distribuição do mesmo, a princípio às escolas municipais de Campo Grande, facilitará no planejamento das aulas dos/as professores/as, especialmente no componente curricular História como uma alternativa para demonstrar como os/as indígenas podem ocupar diferentes espaços territoriais em virtude das

contingências históricas de cada família que impactam as suas escolhas para a mudança das aldeias das quais são originários/as. Esta presença, como abordada anteriormente, apresenta motivações variadas, mas que precisa ser reconhecida para que as situações de racismo, preconceito e discriminação sejam enfrentadas. Este mapa será mais um recurso aos/às professores/as para a ministração de suas aulas sobre a temática indígena, com ênfase nos/as indígenas em contexto urbano.

Pensar em um mapa que viesse trazer aos professores e professoras e aos/às alunos/as informações sobre os locais onde estão localizadas as comunidades indígenas e aldeias urbanas em Campo Grande relaciona-se com a importância do uso de mapas no ensino de História:

[...]Os mapas são importantes recursos tanto no ensino de história como da geografia, favorecendo a compreensão dos conteúdos e constituindo-se em possibilidade de trabalho interdisciplinar. É um recurso a ser utilizado para auxiliar a criança a melhor compreender a região que estuda. (Pabis, s/d, p. 49)

O uso de um mapa no ensino de História trabalha o ensino e o aprendizado das localizações, das representações de fatos que são estudados, desperta no alunado uma busca a mais em saber a respeito de seu espaço, de sua localização, de seu território, das transformações ocorridas no tempo passado e das transformações que ainda estão a ocorrer no tempo presente. Por meio do uso desse importante recurso didático, os/as alunos/as passam a conhecer sobre a existência de outras comunidades além das suas, nesse caso, as comunidades indígenas no contexto urbano de Campo Grande, afinal o mapa:

[...] é um elemento de poder e que, portanto, deve ser utilizado para refletir sobre os espaços e tempos trabalhados pelo professor – de Geografia e de História – em sala de aula. Alguns estudiosos afirmam que usar mapas em sala de aula implica no diálogo entre os professores de Geografia e História. Os mapas, portanto, permitem aos alunos localizarem as diversas realizações humanas ao longo do tempo, possibilitando compreender as modificações sofridas pela natureza. Quando deixamos de proporcionar esse conhecimento aos alunos, não estamos permitindo ou, pelo menos, estamos dificultando a compreensão das ações humanas sobre o território, inclusive aquelas relacionadas às diversas formas de produção utilizadas pela humanidade. (Silva; Nascimento, 2015, p. 359)

Explorei a possibilidade de confeccionar um mapa como Produto Final, pois o mesmo se constitui em um documento visual, pelo qual posso oportunizar aos/às professores/as da educação básica das regiões em Campo Grande, mas também nas demais, nas quais se encontram as comunidades indígenas e aldeias urbanas locais uma melhor contextualização dos processos históricos vivenciados pelos povos indígenas nas suas trajetórias sócio-culturais:

Como documento visual, o mapa é portador de elementos significativos para a compreensão de movimentos de expansão territorial e mudanças nas e das fronteiras, mas, também, podemos vê-los como filtro e condensador de um olhar sobre o mundo, na medida em que seus executores recortam, apreendem e transpõem em uma figuração cartográfica, o desenho do mundo e de diversas regiões. (Molina, 2005, p. 2)

Os mapas constituem-se em importantes documentos a serem usados pelos/as professores/as, pois tornam-se fonte de informação, expressando uma situação histórica:

Um documento pode ser usado simplesmente como ilustração, para servir como instrumento de reforço de uma ideia expressa na aula pelo professor ou pelo texto do livro didático. Pode também servir como fonte de informação, explicitando uma situação histórica, reforçando a ação de determinados sujeitos, etc., ou pode servir ainda para introduzir o tema de estudo, assumindo neste caso a condição de situação-problema, para que o aluno identifique o objeto de estudo ou o tema histórico a ser pesquisado. Dessa forma, os objetivos do uso de documentos são bastante diversos para o professor e para o historiador, assim como os problemas que ambos fazem frente. Um desafio para o professor é exatamente ter critérios para a seleção desse recurso (Bittencourt, 2011, p. .330)

Segundo Bittencourt (2011), este elemento didático que é o mapa como Produto Final introduz o tema da aula, no caso, a presença indígena no contexto urbano de Campo Grande, ao ser fonte de informação a respeito da existência desses povos no conjunto populacional na atualidade da capital sul-mato-grossense. Também auxilia na aula ao reforçar a ação dos/as indígenas não só no momento atual, como também ao longo dos anos desde a chegada dos/as mesmos/as a Campo Grande ao longo do século XX e XXI.

Para contribuir com o cumprimento da Lei 11.645/2008, por meio da qual alunos e alunas da educação básica, mas também do ensino superior conheçam a respeito da história e da cultura dos povos indígenas, os docentes podem abordar paralelamente espaços e tempos, dinamizando a ocupação histórica de Campo Grande, inserindo não somente os grupos provenientes de outros estados como São Paulo, Rio Grande do Sul e Paraná, mas também de indígenas cuja presença é silenciada nos materiais didáticos utilizados na educação básica. Isso não é diferente com relação às aulas de História nas quais sejam considerados os/as indígenas em contexto urbano em Campo Grande. E, em se tratando, dos espaços que ocupam na capital sul-mato-grossense, enquanto comunidades e aldeias urbanas, optei pela elaboração do mapa como Produto Final, pois o mesmo, como diz Castrogiovanni (2009, p. 79), “materializa uma realidade, reflete sobre a mesma, codifica e elabora representações com as quais exerce a leitura do espaço”.

A perspectiva, por meio da disponibilização desse mapa, é contribuir para proporcionar aos/as alunos a possibilidade de se posicionarem com criticidade na exposição das aulas

relacionadas às temáticas indígenas, mais precisamente das aulas referentes aos povos indígenas, incluindo a sua presença no contexto urbano de Campo Grande. Nas palavras de Silva Pereira (2020, p. 42), “há um papel a ser desempenhado pelo ensino de História, na formação de alunos com capacidade de leitura crítica de fontes de informações variadas, isso também deve incluir as leituras de dados cartográficos.”

Ainda falando a respeito de criticidade que objetivamos trabalhar junto aos/as alunos/as na condução das aulas de História, é importante a reflexão de Katuta, ao afirmar que:

Mapas, quadros, diagramas, tabelas, entre outros, devem ser apropriados pelos estudiosos da geografia, como instrumentos auxiliares na compreensão dos diferentes territórios. A partir deles, indiretamente, podemos apreender determinadas realidades e/ou fenômenos espaciais para tentar compreendê-los e assim, elaborar raciocínio sobre os mesmos a fim de atuar cotidianamente de forma mais consciente (Katuta, 2002, p.170)

A opção por um mapa ao final da dissertação e como Produto Final relaciona-se ao fato de que os mapas são testemunhos a respeito de um tempo, no caso, o mapa elaborado ao final desse trabalho traz o testemunho da presença dos/as indígenas em solo campo-grandense no tempo presente, no ano de 2024:

Ao priorizar os mapas, verifica-se as possibilidades e limites de sua utilização em sala de aula, bem como, sua inserção no conjunto de outros documentos visuais. Em meio à diversidade de documentos visuais, ressalta-se os mapas como testemunhos concretos de um tempo, de uma mentalidade, da cultura, seja em seu caráter expansionista, político ou científico. O professor deve se referir ao mapa como construção social, ou seja, um documento elaborado - muitas vezes - com objetivos específicos e permeados de interesses, sobretudo, econômicos e políticos (Pina, 2017, p. 3).

Durante a pesquisa, tive acesso a quatro mapas que tratam da presença atual das comunidades indígenas em Campo Grande, no entanto, esses trabalhos, por mais que tenham apresentado a dedicação de seus autores, estão defasados quanto à realidade de como estão dispostas no contexto urbano da capital sul-mato-grossense as atuais comunidades indígenas. Quando usados pelos/as professores/as para falar sobre o tema, corre-se o risco da invisibilização na atualidade das comunidades indígenas que não são consideradas aldeias urbanas. Como não foi objetivo deste estudo verificar se professores/as abordam como tema histórico os indígenas em Campo Grande, mas tendo a acreditar que por falta de formação e também de informação, este ainda não é um assunto que esteja nos planejamentos das disciplinas de História e Geografia.

Há nos dias atuais um enorme desconhecimento da presença indígena em vários bairros da capital, o que impede que a população da cidade compreenda a importância deste segmento nestes espaços e suas motivações, fazendo com que a sociedade campo-grandense deixe de entender esse atual momento histórico. Esta ausência de informações prejudica em muito os planejamentos dos/as professores/as, quando os/as mesmos estão em seu trabalho de preparo das aulas a respeito da temática indígena. Essa realidade foi compartilhada principalmente nas três formações de professores/as citadas no capítulo anterior, momento nos quais os/as educadores expuseram seus desafios quanto ao assunto.

A importância da temática indígena nas aulas de História e a consequente disponibilidade de material didático atual e de qualidade relacionado aos/as indígenas residentes em diferentes contextos urbanos são questões urgentes a serem consideradas, a fim de que os processos de silenciamentos, invisibilização, preconceitos e racismo se tornem minimizados nas relações dos/as não indígenas para com os/as indígenas na sociedade brasileira.

Diante de todo esse contexto, envolvendo o desconhecimento de grande parte da cidade de Campo Grande com respeito à existência das comunidades indígenas locais, empreendi os esforços para a elaboração desse mapa, seguindo, em termos técnicos os passos a seguir:

1. Levantamento das aldeias, comunidades e locais com a presença indígena;
2. Elaboração do Mapa em parceria com a Gráfica MS, por meio do programa CDR-Corel Draw, versão 25.1;
3. Informações de mapas coletadas junto ao site da Agência Municipal de Meio Ambiente e Planejamento Urbano (Planurb)³⁵, com o Mapa de Campo Grande, com regiões, bairros e malha urbana;
4. Informações referentes a coordenadas geográficas de Campo Grande/MS na Internet;³⁶
5. Informações de mapas coletadas no site do Sistema Municipal de Indicadores de Campo Grande (Sisgran)³⁷.

³⁵ Site <https://www.campogrande.ms.gov.br/planurb/sec-downloads/mapa-de-campo-grande-com-regioes-bairros-e-malha-urbana/>.

³⁶ Site <https://www.geografos.com.br/cidades-mato-grosso-sul/campo-grande.php>

³⁷ Site <https://sisgranmaps.campo-grande.ms.gov.br/>

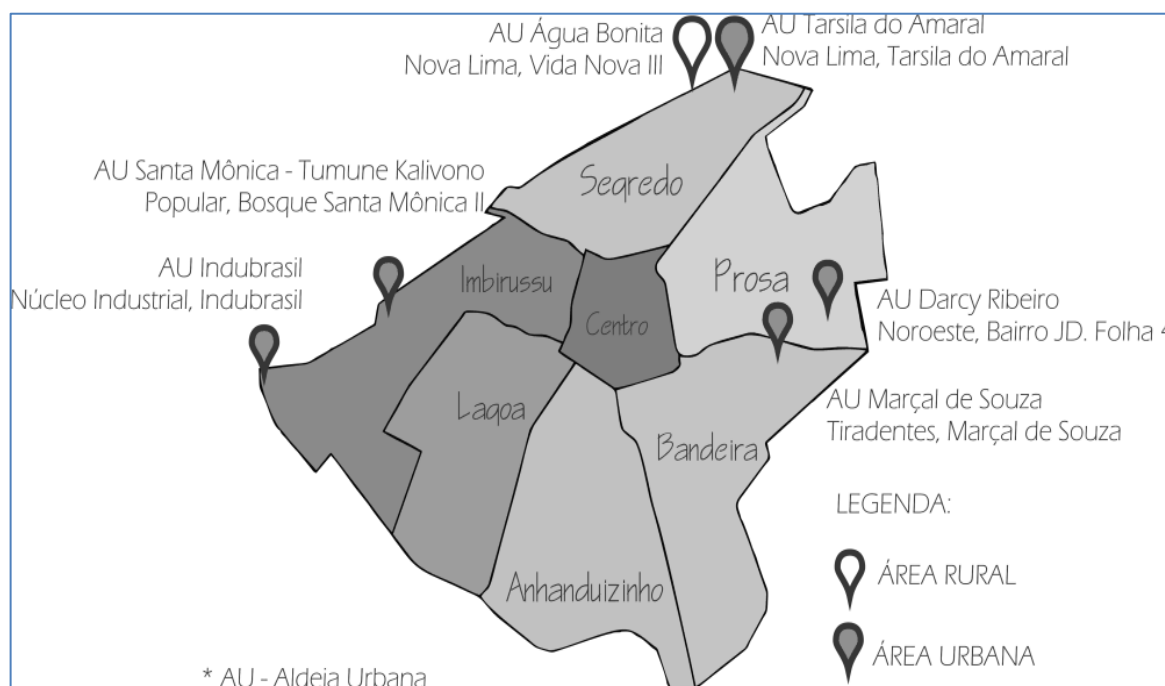
Optei por produzir um mapa vetorial, tendo como base as informações que foram colhidas durante o tempo da pesquisa e as visitas feitas às comunidades e aldeias da cidade Campo Grande. Segundo Pereira:

[...] os mapas vetoriais são produzidos posteriormente ao contexto a que se refere, a partir da compilação dos dados e dos conhecimentos acumulados pelos diversos ramos dos saberes históricos, sociológicos, geográficos, econômicos etc. Normalmente os mapas vetoriais são instrumentos produzidos por pesquisadores que lançam mão da linguagem cartográfica para apresentar os dados de seus objetos de estudo de maneira mais clara e de rápida compreensão. (Silva Pereira, 2020, p. 26)

3.2 Mapas atuais de localização das comunidades indígenas de Campo Grande

Faço na sequência a apresentação dos mapas citados acima, cada qual com minhas observações nas defasagens verificadas que constatei na pesquisa, considerando os objetivos com que cada um foi produzido anteriormente.

Imagem 66 – Mapa das Aldeias Urbanas de Campo Grande produzido em 2019



Fonte: Batistoti e Latosinski (2019)

Esse mapa apresentado foi elaborado por Batistoti e Latosinski no ano de 2019, no intuito de falar a respeito da arquitetura e do urbanismo relacionados às aldeias urbanas de Campo Grande. Portanto, o mapa não teve o objetivo de trabalhar nessa temática relacionada à presença dos/as indígenas na capital sul-mato-grossense. Em conversas com os/as

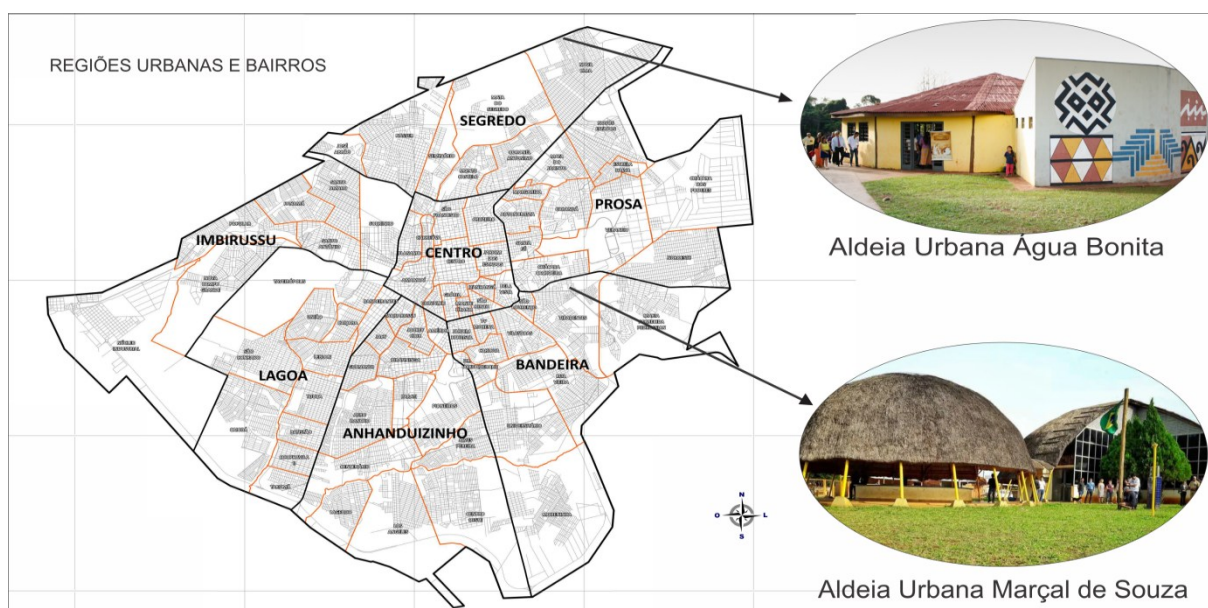
professores/as de Campo Grande, ao ministrar as formações a respeito da temática indígena, não teve informações de que o mesmo tenha sido utilizado em sala de aula como recurso pedagógico para ministrações de aulas com a temática dos indígenas em contexto urbano da capital sul-mato-grossense.

Nesse mapa estão descritas seis aldeias urbanas, sendo o uso do mesmo desatualizado na realidade em 2024, na qual são computadas vinte e quatro comunidades indígenas, entre comunidades reconhecidas pelo poder público municipal - as denominadas aldeias urbanas -, aquelas que estão em processo de reconhecimento como aldeias urbanas e as demais comunidades indígenas atuais em Campo Grande, conforme descrição no capítulo anterior.

No mesmo mapa também a Aldeia Urbana hoje Ynamati Kaxé, no Bairro Bosque Santa Mônica, ainda aparece com o antigo nome Tumoné Kalivonó, mudança ocorrida, como descrita no capítulo anterior no dia de 10 de novembro de 2018, segundo o cacique Josivaldo Delfino. Outra informação que aparece de forma incorreta, a Comunidade Indígena Entroncamento, localizada no Distrito de Indubrasil, surge como uma Aldeia Urbana, sendo que até o momento a mesma não se configura entre as comunidades em processo de reconhecimento na atualidade.

Caso seja usado como recurso didático em sala de aula nas aulas de História, os/as alunos/as ficarão restritos à compreensão de que em Campo Grande há somente seis aldeias urbanas indígenas, visto que esse material não teve o intuito de prestar informações históricas para uso em sala de aula.

Imagem 67 – Mapa das Aldeias Urbanas de Campo Grande elaborado em 2020

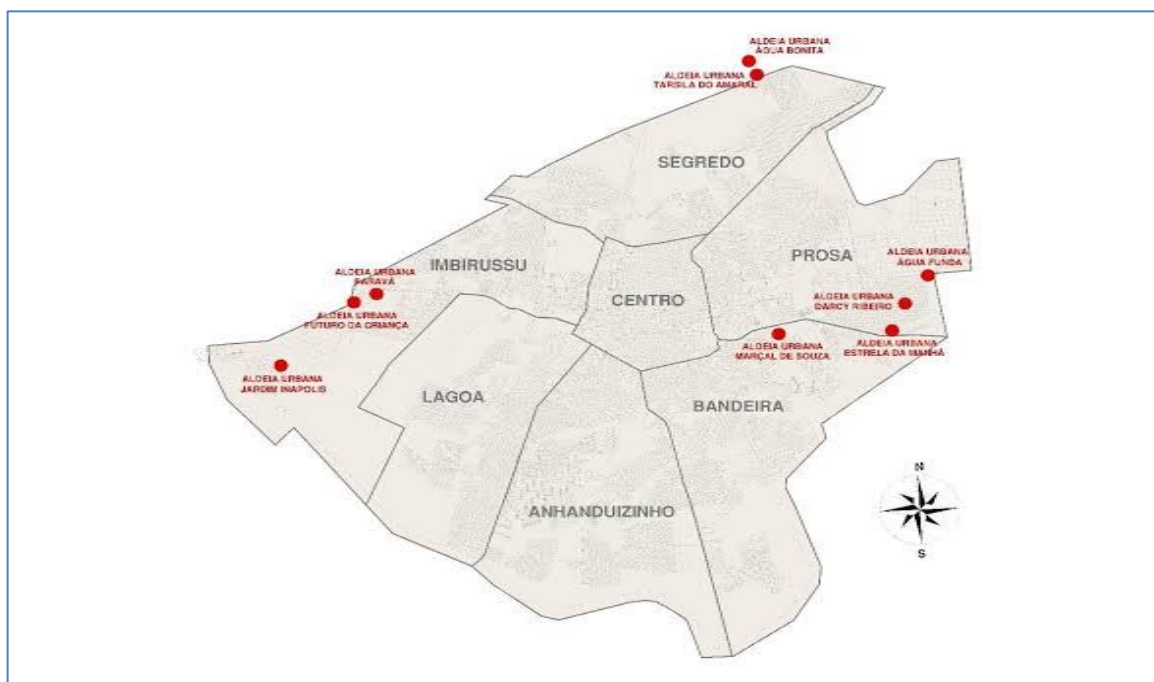


Fonte: Cardoso, Neto, Cristaldo, Machado, Goedert (2020)

Esse mapa foi idealizado e elaborado no ano de 2020 e publicado no artigo dos/as autores/as Cardoso, Neto, Cristaldo, Machado e Goedert, que tratou das imposições das estruturas arquitetônicas nas construções realizadas nas aldeias urbanas de Campo Grande, com foco prioritário nas aldeias Marçal de Souza e Água Bonita. Portanto, mais um mapa produzido na área de arquitetura e urbanismo.

Por serem, no referido artigo, apenas destacadas as duas aldeias, este mapa só traz informações dessas duas comunidades, não aparecendo informações ao público das demais quatorze comunidades indígenas, inclusive, nesse trabalho, não sendo destacadas as demais oito aldeias urbanas. Por tratar-se de um artigo escrito por autores/as ligados/as ao campo da arquitetura, o referido mapa não teve repercussão nos ambientes escolares e nos demais lugares nos quais fossem requeridas informações relacionadas à localização das comunidades indígenas e das aldeias urbanas em Campo Grande.

Figura 68 – Mapa de localização das Aldeias Urbanas de Campo Grande até o ano de 2020



Fonte: Lima da Silva; Mauro (2019)

O mapa acima foi elaborado por Felipe Barros Lima da Silva no ano de 2020 e publicado no artigo “Migrações Terena para a periferia de Campo Grande (MS): a manutenção de relações tradicionais de parentesco em contextos urbanos”, artigo este de autoria de Lima da Silva juntamente com o professor Victor Ferri Mauro. É um material ligado às áreas de História e de Antropologia. Trata-se de mais um mapa que, quando usado como meio de recurso pedagógico

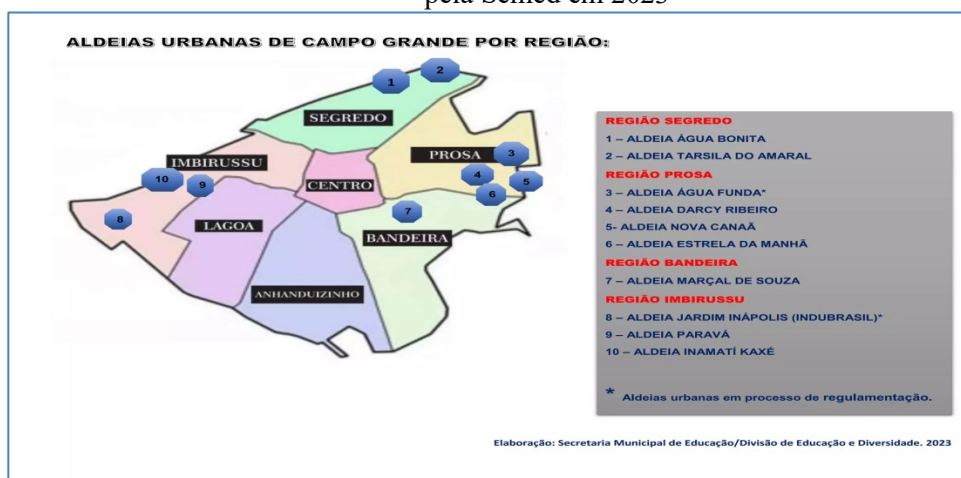
em sala de aula, não informa à cidade de Campo Grande aos/as estudantes e comunidade escolar a respeito de todas as comunidades indígenas que hoje se fazem presentes em solo campo-grandense, por este motivo foi elaborado mapa nesta dissertação com o objetivo de demonstrar a efetiva presença indígenas em Campo Grande.

O mapa elaborado por Lima da Silva (2019) traz nove aldeias urbanas, mas não especifica quais eram as reconhecidas pelo poder público municipal. No trabalho em questão, a Aldeia Urbana Nova Canaã não foi elencada. Os autores do artigo discorrem como obtiveram as informações para tal:

Existe na cidade de Campo Grande nove comunidades indígenas sendo elas: Aldeia Urbana Marçal de Souza, Aldeia Urbana Água Bonita, Aldeia Urbana Tarsila do Amaral, Aldeia Urbana Darcy Ribeiro, Aldeia Urbana Estrela da Manhã, Aldeia Urbana Vila Romana (Paravá), Aldeia Urbana Futuro da Criança (Bosque Santa Mônica), Aldeia Urbana Jardim Inápolis e Aldeia Urbana Água Funda – Informação oral obtida junto ao Coordenador Regional da Funai, Henrique Dias em entrevista realizada no dia 10/06/2019. (Lima da Silva; Mauro; 2019, p. 177)

Um/a professor/a ao fazer o uso do referido mapa poderá incorrer na limitação de informar apenas da existência de nove aldeias urbanas na capital sul-mato-grossense, sendo deixadas na invisibilidade as demais comunidades indígenas hoje existentes em Campo Grande, por desconhecimento deste novo dado. Um detalhe final a ser observado no mapa relaciona-se à forma como a Aldeia Urbana Inamati Kaxé é denominada, no caso de Futuro da Criança, significado na língua portuguesa do nome anterior que essa aldeia tinha em terena como Tumuné Kalivonó.

Imagem 69 – Mapa das Aldeias Urbanas de Campo Grande elaborado pela Semed em 2023



Fonte: site <https://pt.slideshare.net/Indgenacgr/aldeias-urbanas-de-campo-grande-por-regiopfdocx>
Acesso em: 14 abr. 2024.

Esse mapa, produzido pela Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/MS (Semed) no ano de 2023, levou em consideração apenas as aldeias urbanas de Campo Grande. O mesmo, assim como os demais mapas analisados acima, não apresentou as comunidades urbanas que atualmente se fazem presentes na capital sul-mato-grossense além das aldeias urbanas reconhecidas ou não. Portanto, caso usado em sala de aula pelos/as professores/as para o ensino da presença indígena em contexto urbano, as comunidades indígenas não reconhecidas deixam de ser apresentadas aos/às alunos/as.

A legenda do mapa em questão traz o detalhe bem atual da existência de duas aldeias urbanas ainda a serem oficializadas, a Jardim Inápolis e a Água Funda, sendo que a primeira se localiza no mesmo bairro do qual empresta o nome e não no Distrito de Indubrasil como é informado no mapa.

3.3. A elaboração do Mapa Didático-Pedagógico de localização das Aldeias Urbanas e Comunidades Indígenas em Campo Grande/MS

Para que houvesse a elaboração do mapa, em primeiro lugar, tive que atualizar a lista das atuais comunidades indígenas em solo campo-grandense, e este levantamento foi realizado visitando *in loco* cada uma das aldeias e comunidades que estão no material produzido a partir da pesquisa realizada. A partir dessa lista, passei a fazer os contatos com os/as líderes para a marcação das visitas. Por meio desses contatos iniciais, já fazia a anotação dos endereços nos quais esses/as líderes residiam, não somente para me localizar a princípio, como também para rascunhar o mapa que pretendia ter ao final do trabalho. As visitas realizadas aos caciques e às cacicas das comunidades indígenas e aldeias urbanas foram a base para a elaboração do Produto Final.

Agendadas as visitas a essas comunidades, com dia, hora e local, para os encontros com os/as líderes, seguia para o local combinado, não somente para as entrevistas, como também para tirar as fotos de como eram essas comunidades, com suas ruas, arborização, disposição das casas e, no caso, da elaboração do mapa, conferir se os endereços correspondiam a cada uma das anotações feitas junto aos/às líderes nas ligações telefônicas iniciais.

No mapa produzido com a localização das aldeias e comunidades indígenas de Campo Grande não houve a inserção de duas comunidades: a Kadiwéu e a Kinikinau. Essa não identificação dessas comunidades no mapa deve-se ao fato desses povos estarem, hoje, em Campo Grande não localizados em uma mesma região geográfica. Encontramos famílias pertencentes a esses dois povos em vários bairros da capital sul-mato-grossense, inclusive várias delas residindo dentro de comunidades e aldeias citadas no mapa.

Segundo De Oliveira (2024, p. 29), as ações dos seres humanos ocorrem simultaneamente em duas coordenadas, o tempo e o espaço. Assim, imprescindível que a pesquisa histórica considere a ótica relacionada ao lugar onde as pessoas vivem. Por esse motivo, a presente pesquisa não somente trabalhou a questão do tempo relacionada aos povos indígenas no contexto urbano de Campo Grande, alcançando também o aspecto espacial, a localização por meio de um mapa de cada uma das comunidades e aldeias locais.

O resultado alcançado com o trabalho de elaboração desse mapa configura-se como um projeto inédito, pois pela primeira vez temos a localização de todas as aldeias urbanas reconhecidas pelo poder público do município juntamente com as demais comunidades indígenas que em 2024 se fazem presentes na capital do Mato Grosso do Sul. O produto pedagógico final, além de contribuir no sentido de que nenhuma comunidade indígena ou aldeia urbana local continue invisibilizada, por se tratar de um mapa de localização, passa a ser um valioso recurso pedagógico para professores/as fortalecerem e qualificarem a ministração de suas aulas quando forem tratar da temática indígena, principalmente no que tange ao assunto indígenas no contexto urbano de Campo Grande.

Compreende-se, portanto, que, disponibilizado esse Produto aos/às professores/as da educação básica, os/as alunos cheguem à compreensão da presença e das ações dos/indígenas no território de Campo Grande. Os espaços escolares passam a ter mais informações de como, no presente e no passado, os povos originários deram e têm dado sua contribuição na escrita da história da capital-sul-mato-grossense, nas mais diversas áreas da sociedade local.

3.4. Sugestões de atividades e planos de aula com mapas sobre a temática indígena

As sugestões de atividades seguem as orientações da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e podem ser adequadas a cada contexto em que serão aplicadas.

Plano de Aula 1

Visita a uma Comunidade Indígena ou Aldeia Urbana

Turmas que podem ser atendidas com este plano de aula: 4º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio.

4º ano do Ensino Fundamental

Componente curricular: História.

Unidades temáticas:

- Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos;
- As questões históricas relativas às migrações.

Objetos de conhecimento:

- A ação das pessoas, grupos sociais e comunidades no tempo e no espaço: nomadismo, agricultura, escrita, navegações, indústria, entre outras;
- O passado e o presente: a noção de permanência e as lentas transformações sociais e culturais;
- Os processos migratórios para a formação do Brasil: os grupos indígenas, a presença portuguesa e a diáspora forçada dos africanos;
- Os processos migratórios do final do século XIX e início do século XX no Brasil;
- As dinâmicas internas de migração no Brasil a partir dos anos 1960.

Habilidades:

- (EF04HI01) Reconhecer a história como resultado da ação do ser humano no tempo e no espaço, com base na identificação de mudanças e permanências ao longo do tempo;
- (EF04HI02) Identificar mudanças e permanências ao longo do tempo, discutindo os sentidos dos grandes marcos da história da humanidade (nomadismo, desenvolvimento da agricultura e do pastoreio, criação da indústria etc.).
- (EF04HI10) Analisar diferentes fluxos populacionais e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira;
- (EF04HI11) Analisar, na sociedade em que vive, a existência ou não de mudanças associadas à migração (interna e internacional).

5º ano do Ensino Fundamental

Componente curricular: História.

Unidades temáticas:

- Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social

Objetos de conhecimento:

- Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social;
- O papel das religiões e da cultura para a formação dos povos antigos;
- Cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais e históricas.

Habilidades:

- (EF05HI01) Identificar os processos de formação das culturas e dos povos, relacionando-os com o espaço geográfico ocupado;
- (EF05HI03) Analisar o papel das culturas e das religiões na composição identitária dos povos antigos;
- (EF05HI04) Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos;
- (EF05HI05) Associar o conceito de cidadania à conquista de direitos dos povos e das sociedades, compreendendo-o como conquista histórica.

6º ano do Ensino Fundamental

Componente curricular: História.

Unidades temáticas:

- A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades.

Objetos de conhecimento:

- Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais.

Habilidades:

- (EF06HI08) Identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos astecas, maias e incas e dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras.

7º ano do Ensino Fundamental

Componente curricular: História.

Unidades temáticas:

- O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias;
- A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano.

Objetos de conhecimento:

- A ideia de “Novo Mundo” ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno;
- Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa.

Habilidades:

- (EF07HI01) Explicar o significado de “modernidade” e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia;
- (EF07HI12) Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).

8º ano do Ensino Fundamental

Componente curricular: História.

Unidades temáticas:

- Os processos de independência nas Américas;
- Configurações do mundo no século XIX.

Objetos de conhecimento:

- A tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão;
- A resistência dos povos e comunidades indígenas diante da ofensiva civilizatória.

Habilidades:

- (EF08HI14) Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de

preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas;

- (EF08HI27) Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas.

9º ano do Ensino Fundamental

Componente curricular: História.

Unidades temáticas:

- O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX;

- A História recente.

Objetos de conhecimento:

- A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.);

- A história recente do Brasil: transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais;

- Pluralidades e diversidades identitárias na atualidade;

- As pautas dos povos indígenas no século XXI e suas formas de inserção no debate local, regional, nacional e internacional.

Habilidades:

- (EF09HI05) Identificar os processos de urbanização e modernização da sociedade brasileira e avaliar suas contradições e impactos na região em que vive.

- (EF09HI26) Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas;

- (EF09HI36) Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência.

1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio

Ciências humanas e sociais

Competências específicas:

- 1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica;

- 2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações;

- 3. Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global;

- 4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades;

- 5. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos;

- 6. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.

Habilidades:

- (EM13CHS106) Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para se comunicar, acessar e difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva;

- (EM13CHS206) Analisar a ocupação humana e a produção do espaço em diferentes tempos, aplicando os princípios de localização, distribuição, ordem, extensão, conexão, arranjos, casualidade, entre outros que contribuem para o raciocínio geográfico;

- (EM13CHS306) Contextualizar, comparar e avaliar os impactos de diferentes modelos socioeconômicos no uso dos recursos naturais e na promoção da sustentabilidade econômica e socioambiental do planeta (como a adoção dos sistemas da agrobiodiversidade e agroflorestal por diferentes comunidades, entre outros);

- (EM13CHS401) Identificar e analisar as relações entre sujeitos, grupos, classes sociais e sociedades com culturas distintas diante das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais e das novas formas de trabalho ao longo do tempo, em diferentes espaços (urbanos e rurais) e contextos;

- (EM13CHS504) Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações culturais, sociais, históricas, científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas;

- (EM13CHS606) Analisar as características socioeconômicas da sociedade brasileira – com base na análise de documentos (dados, tabelas, mapas etc.) de diferentes fontes – e propor medidas para enfrentar os problemas identificados e construir uma sociedade mais próspera, justa e inclusiva, que valorize o protagonismo de seus cidadãos e promova o autoconhecimento, a autoestima, a autoconfiança e a empatia.

Procedimentos metodológicos e execução:

A aula será realizada no turno todo em que a turma é ofertada que participará dessa ida à aldeia indígena. Deverá ocorrer a locação de um ônibus que realize o transporte ida e volta dos/as alunos da escola para o local da aula prática. De antemão, o/a cacique/a da aldeia a ser visitada será contatado para tal atividade.

A escola iria emitir folhas de autorização pela qual os responsáveis dos/as alunos irão assinar a aprovação de ida de seus/uas filhos/as nesse dia a essa aldeia. O/a professor/a de história irá contar com o apoio de dois/uas monitores/as da unidade escolar, para ajuda no transporte dos/as alunos e também auxílio no local da aula.

Os/as alunos/as serão orientados a levar material para anotações na visita, tais como caderno, borracha, lápis ou caneta. O/a professor/a, antes da saída para a visita, falará sobre a

importância das anotações durante o tempo em que passarão na comunidade indígena, a fim de que na próxima aula conversem em sala sobre os principais pontos observados.

O/a professor/a irá combinar previamente com a direção e coordenação pedagógica da escola e com o/a cacique/a um lanche coletivo, no qual participarão os/as alunos/as e as crianças da aldeia. Na aldeia, será feita uma caminhada pelas principais ruas da comunidade para que os/alunos conheçam como é a localidade que estão visitando. Ao final, o cacique fará uma fala, dizendo a respeito da história de sua comunidade e das principais informações do local no qual exerce sua liderança. Alunos/as e professor/a terão um tempo para realizarem perguntas ao líder da comunidade.

De antemão, os/as alunos/as receberão impresso o mapa de localização das Aldeias Urbanas e Comunidades Indígenas em Campo Grande/MS, para se localizarem a respeito da comunidade a qual irão realizar a visita e da comunidade onde moram e/ou onde esteja situada a escola. Caso a aula seja realizada em uma cidade diferente de Campo Grande, o/a professor/a irá providenciar um mapa local na qual estejam localizadas a comunidade a ser visitada e a comunidade onde a escola esteja situada.

Ao retornarem à escola, na próxima aula, irão realizar uma roda de conversa, mediada pelo/a professor/a, com o objetivo de falarem a respeito dos seguintes tópicos:

1. O que mais chamou a sua atenção em relação à nossa visita à comunidade indígena?
2. Qual era a imagem que você tinha de uma comunidade ou aldeia indígena, antes dessa visita?
3. Antes das aulas a respeito da temática indígena e, principalmente, antes de nossa visita à comunidade, você sabia que nossa cidade tinha a presença de indígenas?
4. Quando ouvir uma outra pessoa falando sobre os/as indígenas, o que você dirá a respeito dessa temática, baseado/a naquilo que aprendeu em nossas aulas a respeito dessa temática?
5. A comunidade que visitamos tem a presença de apenas um povo indígena ou de mais povos? Após essa aula, faça uma pesquisa, com apresentação na próxima aula, a respeito desse/s povo/s presentes nessa comunidade visitada.

Plano de Aula 2

Leitura do Mapa de Localização das Aldeias Urbanas e Comunidades Indígenas em Campo Grande/MS

Turmas que podem ser atendidas com este plano de aula: 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental

3º ano do Ensino Fundamental

Componente curricular: História;

Unidade temática: As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município.

Objetos de conhecimento: O “Eu”, o “Outro” e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem a cidade e os municípios: os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive

Habilidade: (EF03HI01) Identificar os grupos populacionais que formam a cidade, o município e a região, as relações estabelecidas entre eles e os eventos que marcam a formação da cidade, como fenômenos migratórios (vida rural/vida urbana), desmatamentos, estabelecimento de grandes empresas etc.

4º ano do Ensino Fundamental

Componente curricular: História.

Unidade temática: As questões históricas relativas às migrações.

Objetos de conhecimento:

- Os processos migratórios para a formação do Brasil: os grupos indígenas, a presença portuguesa e a diáspora forçada dos africanos;
- Os processos migratórios do final do século XIX e início do século XX no Brasil.

Habilidades:

- (EF04HI10) Analisar diferentes fluxos populacionais e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira;

- (EF04HI11) Analisar, na sociedade em que vive, a existência ou não de mudanças associadas à migração (interna e internacional).

5º ano do Ensino Fundamental

Componente curricular: História.

Unidade temática: Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social.

Objetos de conhecimento:

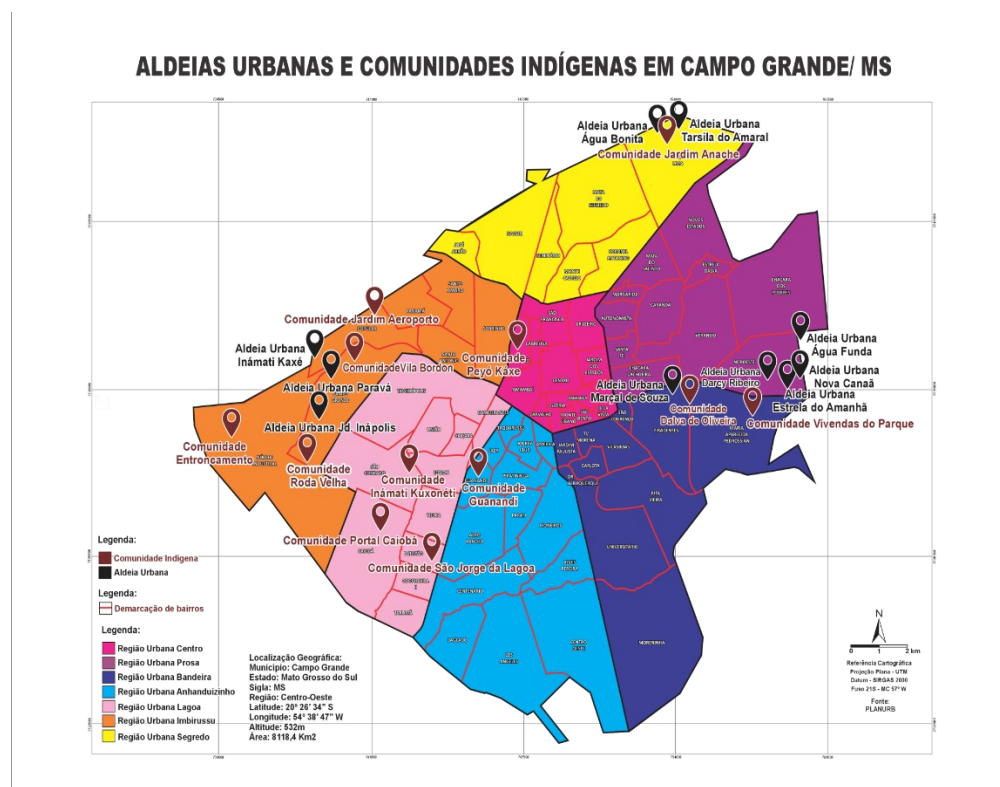
- Cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais e históricas.

Habilidades:

- (EF05HI01) Identificar os processos de formação das culturas e dos povos, relacionando-os com o espaço geográfico ocupado;

- (EF05HI04) Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos;

(EF05HI05) Associar o conceito de cidadania à conquista de direitos dos povos e das sociedades, compreendendo-o como conquista histórica.



Procedimentos metodológicos e execução:

O/a professor/a disponibilizará à sua turma o Mapa de Localização das Aldeias Urbanas e Comunidades Indígenas de Campo Grande/MS, por meio de um banner, projeção ou folhas individuais xerocopiadas e os/alunos irão responder ao questionário abaixo:

1. Escreva o nome de cinco aldeias urbanas ou comunidades indígenas.
2. Você consegue localizar uma ou mais comunidades indígenas ou aldeias urbanas em seu bairro ou nas proximidades dele? Ao localizar essas comunidades ou aldeias urbanas, escreva os seus nomes abaixo.
3. Escreva os significados de dois nomes de comunidades indígenas ou aldeias urbanas que são denominadas na língua terena.

Plano de Aula 3

Conhecendo as comunidades indígenas e aldeias urbanas lideradas por mulheres

Turmas que podem ser atendidas com este plano de aula: Turmas de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental

6º ano do Ensino Fundamental

Componente curricular: História.

Unidades temáticas:

- A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades.

Objetos de conhecimento:

- Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais.

Habilidades:

- (EF06HI08) Identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos astecas, maias e incas e dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras.

7º ano do Ensino Fundamental

Componente curricular: História.

Unidades temáticas:

- O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias;
- A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano.

Objetos de conhecimento:

- A ideia de “Novo Mundo” ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno;
- Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa.

Habilidades:

- (EF07HI01) Explicar o significado de “modernidade” e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia;
- (EF07HI12) Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).

8º ano do Ensino Fundamental

Componente curricular: História.

Unidades temáticas:

- Os processos de independência nas Américas;
- Configurações do mundo no século XIX.

Objetos de conhecimento:

- A tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão;
- A resistência dos povos e comunidades indígenas diante da ofensiva civilizatória.

Habilidades:

- (EF08HI14) Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas;
- (EF08HI27) Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas.

9º ano do Ensino Fundamental

Componente curricular: História.

Unidades temáticas:

- O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX;
- A História recente.

Objetos de conhecimento:

- A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.);
- A história recente do Brasil: transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais;
- Pluralidades e diversidades identitárias na atualidade;
- As pautas dos povos indígenas no século XXI e suas formas de inserção no debate local, regional, nacional e internacional.

Habilidades:

- (EF09HI05) Identificar os processos de urbanização e modernização da sociedade brasileira e avaliar suas contradições e impactos na região em que vive.
- (EF09HI26) Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas;
- (EF09HI35) Analisar os aspectos relacionados ao fenômeno do terrorismo na contemporaneidade, incluindo os movimentos migratórios e os choques entre diferentes grupos e culturas;
- (EF09HI36) Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência.

1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio

Ciências humanas e sociais

Competências específicas:

- 1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica;
- 2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações;

- 3. Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global;

- 4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades;

- 5. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos;

- 6. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.

Habilidades:

- (EM13CHS106) Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para se comunicar, acessar e difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva;

- (EM13CHS206) Analisar a ocupação humana e a produção do espaço em diferentes tempos, aplicando os princípios de localização, distribuição, ordem, extensão, conexão, arranjos, casualidade, entre outros que contribuem para o raciocínio geográfico;

- (EM13CHS306) Contextualizar, comparar e avaliar os impactos de diferentes modelos socioeconômicos no uso dos recursos naturais e na promoção da sustentabilidade econômica e socioambiental do planeta (como a adoção dos sistemas da agrobiodiversidade e agroflorestal por diferentes comunidades, entre outros);

- (EM13CHS401) Identificar e analisar as relações entre sujeitos, grupos, classes sociais e sociedades com culturas distintas diante das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais e das novas formas de trabalho ao longo do tempo, em diferentes espaços (urbanos e rurais) e contextos;

- (EM13CHS504) Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações culturais, sociais, históricas, científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas;

- (EM13CHS606) Analisar as características socioeconômicas da sociedade brasileira – com base na análise de documentos (dados, tabelas, mapas etc.) de diferentes fontes – e propor medidas para enfrentar os problemas identificados e construir uma sociedade mais próspera, justa e inclusiva, que valorize o protagonismo de seus cidadãos e promova o autoconhecimento, a autoestima, a autoconfiança e a empatia.

Procedimentos metodológicos e execução:

O/a professor/a disponibilizará à sua turma o Mapa de Localização das Aldeias Urbanas e Comunidades Indígenas em Contexto Urbano de Campo Grande/MS, por meio de um banner gigante, projeção ou folhas individuais xerocopiadas e os/alunos irão realizar a leitura do texto “Liderar também é papel da mulher indígena”. Após a leitura e explicações dadas pelo/a professor/a, os/as alunos/as responderão a um questionário relacionado ao texto. A correção do questionário será realizada em uma roda de conversa mediada pelo/a professor/a. Importante que tanto o texto quanto o questionário sejam disponibilizados de forma individual, por meio de cópias, aos/às alunos/as.

Conhecendo as comunidades indígenas e aldeias urbanas lideradas por mulheres

Realize a leitura do texto abaixo:

Liderar também é papel da mulher indígena

** Kleber Gomes*

Nem todos/as sabem, mas agora passam a saber, Campo Grande é uma das cidades do Brasil que possui várias comunidades indígenas. São as chamadas comunidades indígenas urbanas ou aldeias urbanas.

Em nossa cidade, são 24 comunidades indígenas e aldeias urbanas. O que muita gente também ainda não sabe é que várias dessas comunidades e aldeias são lideradas por mulheres e, isso, de uma forma muito honrada e com excelência. Em Campo Grande uma das aldeias urbanas, a Água Funda, é liderada por uma mulher, a cacica Aliscinda Tibério. Cinco

comunidades indígenas também são lideradas por mulheres, a Inamáti Kuxonéti, a Portal Caiobá, a Peyó Kaxé, a Roda Velha, a do Bairro Guanandi e a Dalva de Oliveira.

Tabela – Comunidades Indígenas e Aldeia Urbana lideradas por mulheres em Campo Grande/MS

Locais	Líderes
Aldeia Urbana Água Bonita	Cacica Aliscinda Tibério
Comunidade Inamáti Kuxonéti	Cacica Dayane Maidano Barbosa
Comunidade Portal Caiobá	Cacica Dourilene Moreira
Comunidade Peyó Kaxé	Cacica Helena Moreira
Comunidade Roda Velha	Cacica Cleuza Pereira da Costa
Comunidade Bairro Guanandi	Cacica Lurdes Polidório
Comunidade Dalva de Oliveira	Cacica Maria Relinda Euzébio

Fonte: Tabela elaborada pelo Professor Kleber Gomes

Cada uma das mulheres que lideram essas comunidades indígenas mostra no dia a dia do exercício de seu papel de liderança o quanto não devem nada quando comparadas ao trabalho exercido pelos homens nesses mesmos postos.

** Kleber Gomes, indígena terena e professor da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS*

Após a leitura do texto acima, responda às seguintes perguntas:

1. Quantas comunidades indígenas e aldeias urbanas são lideradas por mulheres em Campo Grande?
2. Escreva os nomes dessas comunidades indígenas e das aldeias urbanas lideradas por mulheres em Campo Grande.
3. Você consegue, no Mapa de Localização das Aldeias Urbanas e Comunidades Indígenas em Contexto Urbano de Campo Grande/MS, localizar as comunidades indígenas e aldeias urbanas lideradas por mulheres?
4. Alguma dessas comunidades indígenas e das aldeias urbanas lideradas por mulheres em Campo Grande localiza-se próxima ao bairro no qual você mora?
5. Qual o nome da cacica da Aldeia Urbana Água Bonita?
6. Em sua opinião, você acha que ainda são poucas as comunidades indígenas lideradas por mulheres em Campo Grande?

7. Em sua opinião, o que deve ser feito para que mais mulheres se tornem líderes nas comunidades indígenas e aldeias urbanas?

Plano de Aula 4

Apresentação de imagens da presença indígena em Campo Grande/MS e leitura do Mapa de Localização das Aldeias Urbanas e Comunidades Indígenas em Campo Grande/MS

Turmas que podem ser atendidas com este plano de aula: 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental

3º ano do Ensino Fundamental

Componente curricular: História;

Unidade temática: As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município.

Objetos de conhecimento: O “Eu”, o “Outro” e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem a cidade e os municípios: os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive

Habilidade: (EF03HI01) Identificar os grupos populacionais que formam a cidade, o município e a região, as relações estabelecidas entre eles e os eventos que marcam a formação da cidade, como fenômenos migratórios (vida rural/vida urbana), desmatamentos, estabelecimento de grandes empresas etc.

4º ano do Ensino Fundamental

Componente curricular: História.

Unidade temática: As questões históricas relativas às migrações.

Objetos de conhecimento:

- Os processos migratórios para a formação do Brasil: os grupos indígenas, a presença portuguesa e a diáspora forçada dos africanos;
- Os processos migratórios do final do século XIX e início do século XX no Brasil.

Habilidades:

- (EF04HI10) Analisar diferentes fluxos populacionais e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira;

- (EF04HI11) Analisar, na sociedade em que vive, a existência ou não de mudanças associadas à migração (interna e internacional).

5º ano do Ensino Fundamental

Componente curricular: História.

Unidade temática: Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social.

Objetos de conhecimento:

- Cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais e históricas.

Habilidades:

- (EF05HI01) Identificar os processos de formação das culturas e dos povos, relacionando-os com o espaço geográfico ocupado;

- (EF05HI04) Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos;

(EF05HI05) Associar o conceito de cidadania à conquista de direitos dos povos e das sociedades, compreendendo-o como conquista histórica.

Procedimentos metodológicos e execução

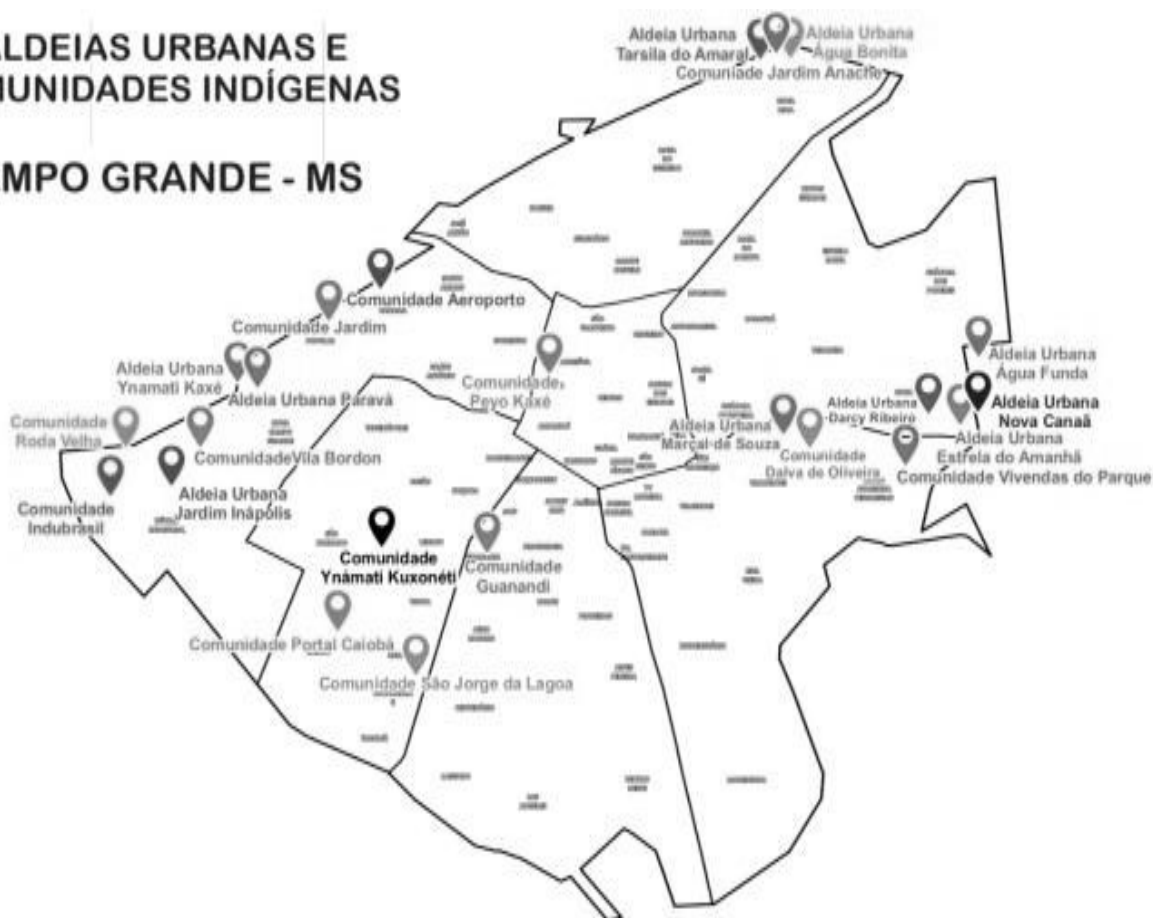
Nesta aula, de forma individual, o/a professor/a irá disponibilizar aos/às alunos/as a atividade “Índigenas em contexto urbano na cidade de Campo Grande/MS” com o mapa em preto e branco da localização das comunidades indígenas e aldeias urbanas de Campo Grande/MS. Também, nessa aula, o/a professor/a, por meio de um projetor, irá apresentar à turma algumas imagens de comunidades e aldeias indígenas localizadas em Campo Grande, a fim de ilustrar de forma bem expressiva a respeito da existência dos povos originários na capital sul-mato-grossense.

Índigenas em contexto urbano na cidade de Campo Grande/MS

O mapa abaixo mostra onde estão localizadas as comunidades indígenas e as aldeias urbanas na cidade de Campo Grande. Use os lápis de cor bem coloridos e circule, nesse mapa, cada uma dessas comunidades e aldeias urbanas.

ALDEIAS URBANAS E COMUNIDADES INDÍGENAS

CAMPO GRANDE - MS



Sugestões de imagens a serem apresentadas na aula

Imagem – Cacica da Comunidade Dalva de Oliveira Maria Relinda Euzébio



Fonte: <https://diariomsnews.com.br/noticias/destaques/escolha-de-miss-e-mister-indigena-2023-fecha-o-2o-festival-de-cultura-indigena-em-campo-grande/>

Imagem – Projeto de criação de peixes na Aldeia Urbana Água Bonita



Fonte: <https://www.agraer.ms.gov.br/agua-bonita-os-desafios-de-preservar-tradicoes-indigenas-dentro-de-uma-aldeia-urbana/aldeia-agua-bonita-foto-saul-schramm-14/>

Imagem – Crianças da Aldeia Urbana Marçal de Souza que fazem parte da orquestra musical local



Fonte: <https://www.campograndenews.com.br/lado-b/artes-23-08-2011-08/painel-belissimo-sinaliza-acesso-a-la-aldeia-urbana-do-brasil>

Imagem – Indígenas na Aldeia Urbana *Inamaty Kaxé* se preparando para dança terena tradicional



Fonte: <https://midiamax.uol.com.br/cotidiano/2024/em-meio-a-luta-e-conquistas-aldeia-urbana-inamaty-kaxe-completa-10-anos-na-capital/>

Imagem – Dança tradicional terena realizada na Aldeia Urbana Paravá



Fonte: <https://www.campograndenews.com.br/cidades/capital/aos-4-anos-aldeia-parava-sentiu-pandemia-como-quebra-de-rituais>

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi um privilégio poder somar no sentido de contribuir com um material que ficará à disposição não somente dos/as professores/as de Campo Grande, como também dos/as educadores/as Brasil afora em suas aulas a respeito da temática indígena. Também poder contribuir para que os/as indígenas de Campo Grande/MS se tornem mais visibilizados em sala de aula traz o entendimento de que haverá uma formação crítica e responsável junto aos/às alunos/as, na compreensão de que não existe somente uma história, uma versão dos fatos do passado e nem mesmo apenas um tipo de existência quando pensados os povos originários destas terras.

Campo Grande é uma cidade privilegiada, quando pensada na realidade que tem da rica presença de vários povos indígenas. Essa presença valiosa dos vários povos originários, tais como Terena, em sua maioria, como também Guarani, Kinikinau, Guarani Kaiowá, Guató e Kadiwéu, não poder ser mais conhecida por uma pequena parcela da população local. Esse é um assunto que necessita ser muito mais expandido, tendo como ponto de origem, através de ações, programações variadas e inclusão nos currículos, os espaços escolares da capital sul-mato-grossense, como parte importante na prática da Lei 11.645/2008 que trata do ensino da história e da cultura dos povos indígenas do Brasil. Campo Grande precisa conhecer mais a respeito da história e da cultura dos/as indígenas que nela habitam e o ensino da existência e resistência dos povos originários em contexto urbano local passa por isso de forma completa.

Como destacado na dissertação, passados dezesseis anos desde a promulgação da Lei 11.645/2008, vários desafios ainda existem com relação à prática do ensino da história e da cultura dos povos originários, um dos motivos pelos quais me coloquei à disposição no início do mestrado, a fim de que minha contribuição de alguma forma trouxesse algum tipo de mudança nesse sentido. Por mais que a caminhada seja longa e árdua, em nossa visão de presente e, principalmente de futuro, quando pensado o ensino sobre a história e a cultura dos povos indígenas, imprescindíveis os passos dados no momento no enfrentamento de cada um desses desafios, tais como resistência de muitos grupos, escassez de material não estereotipado a respeito do assunto, poucas formações específicas direcionadas aos/às professores/as sobre a temática e a predileção, em muitos espaços escolares, de outros componentes curriculares em detrimento da História.

As sugestões e os planos de aula disponibilizados aos/às professores/as, pode ser alterado, transformado e adequado para cada contexto e faixa etária para o qual será

disponibilizado, tendo como um de seus objetivos inspirar e motivar novas leituras, pesquisas e a formulação de outros materiais, a fim de que o ensino da história e da cultura dos povos indígenas não deixe de lado a vivacidade da presença dos/as indígenas nos mais variados lugares ligados aos contextos urbanos deste país.

Os planos de aula foram planejados no sentido de despertar nos/as alunos/as uma atenção especial à temática indígena, com destaque à presença dos/as indígenas em contexto urbano e, de forma mais pontual, à presença dos povos originários na cidade de Campo Grande/MS. O enfoque foi dado ao aprendizado a respeito dos povos indígenas no contexto urbano de Campo Grande de uma forma bem diferente. Nas palavras de Fonseca (2010, p.116) “a educação histórica e a formação da consciência histórica dos sujeitos” não se faz apenas na escola, mas em diversos lugares. E esse lugar, no caso, diretamente e de modo presencial dentro de uma comunidade indígena foi uma das sugestões trazidas em um plano de aula.

Pinski e Pinski (2010, p.28) afirmam que quanto mais os/as alunos/as sentirem a História como algo próximo, mais haverá a vontade de interação com esse componente curricular, não como algo externo ou distante, mas como uma prática para a qual estejam qualificados/as e inclinado/as a exercer. As autoras advogam que o verdadeiro potencial transformador da História é a oportunidade por ela concedida de prática da inclusão histórica.

Os mapas enriquecem o aprendizado nas aulas de História, por esse motivo a escolha na elaboração do Produto Final voltada para a localização de cada uma das vinte e quatro comunidades indígenas e aldeia urbanas hoje existentes na capital sul-mato-grossense. Esse mapa tem como um dos seus intuitos, além da facilitação do ensino em História e em outros componentes curriculares a respeito da temática indígena, auxiliar os/as professores/as a se inspirarem muito mais na elaboração de atividades ligadas a esse assunto tão rico em suas possibilidades de intervenções juntos aos/as alunos/as em sala de aula.

As ações desenvolvidas junto às salas de aula nesses dois anos, além das turmas nas quais ministrei o ensino de História como professor regente de turmas, serviram como inspiração para que haja a continuidade de programações, atividades e outros intercâmbios com professores/as, escolas e outras salas de aula, com o intuito de que os espaços escolares se tornem o grande ponto de partida no combate a todo tipo de racismo, discriminação e estereótipos relacionados aos povos originários do Brasil. Que essas ações no “chão da escola”, por meio do ressoar de outras ações, alcancem as famílias desses/as alunos/as e um maior número de indivíduos formadores/as da sociedade.

Ter participado de cada uma das formações junto aos/às professoras, levando a temática indígena, tem um significado muito especial, na medida de poder semear a esses/as facilitadores/as do conhecimento uma parte muito importante de uma temática tão atual que é o relacionado à presença, não somente atual, mas também de passado dos povos originários destas/nestas terras. Cada palavra compartilhada com nossos mestres resulta em variadas formas pelas quais esses/as docentes levarão aos/às seus/suas alunos/as informações contextualizadas, de qualidade e referenciada socialmente da presença indígena na passado e no presente.

Tenho como perspectiva que as ações desenvolvidas nesses dois anos de pesquisa, a escrita da dissertação e a elaboração do Produto Final possam incentivar para que mais pesquisadores/as se debrucem sobre a temática relacionada aos/as indígenas nos contextos urbanos do Brasil. Tendo como referenciais não somente outras capitais, além de Campo Grande, como também cidades dos mais variados portes, nas quais estejam as presenças dos povos originários na sala de aula, a respeito das comunidades indígenas em seus territórios.

Por fim, que não somente as salas de aula, os/professores/as e a sociedade como um todo, com as ações e resultados desta pesquisa passem a perceber com maior atenção a presença dos povos originários na capital sul-mato-grossense, mas principalmente o poder público, em todas as instâncias, através de políticas públicas concretizadas com excelência e eficácia tendo como foco os/as indígenas nos mais variados contextos urbanos do Brasil.

REFERÊNCIAS

- BAINES, Stephen. As chamadas “aldeias urbanas” ou índios na cidade. **Revista Brasil Indígena**, Brasília, ano I, número 7, p. 15-17, novembro a dezembro de 2001.
- BANIWA, Gersem. A presença indígena em contextos urbanos. In ARAÚJO, Fábio (Org.). **Presenças indígenas em contextos urbanos: a pandemia de Covid-19 e outras histórias**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023. p. 24-37.
- BANIWA, Gersem. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: MEC/Secad/Museu Nacional/UFRJ, 2006.
- BARRETO, Marcos Rodrigues. **Vultos na Névoa: do discurso histórico do preconceito à resistência do índio urbano no cenário fluminense**. 2014. Dissertação (Mestrado em Memória Social) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.
- BATISTOTI, Aleida Fontoura; LATOSINSKI, Karina Trevisan. O indígena e a cidade: panorama das aldeias urbanas de Campo Grande/MS. **RUA**, Campinas, volume 25, número 1, p. 329-355, junho de 2019.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BORGES, Cláudia Cristina do Lago; DA SILVA, Vânia Cristina. Lei N. 11.645/08: O que devemos aprender com os indígenas. **Revista História em Reflexão**, Dourados, volume 16, número 31, p. 129-151, 2022.
- BRASIL. Lei nº 11.645/2008, de 10 de março de 2008. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm Acesso em: 23 out. 2023.
- CABRAL SILVA, Bruna Jéssica; FERREIRA, Carlos Augusto Lima. **Desafios para repensar a imagem indígena: A Lei 11.645/08 e as lacunas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Disponível em: <https://periodicos.uefs.br/index.php/AnaisPPGDCI/article/view/8060/6648> Acesso em: 14 de jul. 2023
- CALEFFI, Paula. “O que é ser índio hoje?”. A questão indígena na América Latina/Brasil no início do século XXI. **Diálogos Latinoamericanos**, Aarhus (Dinamarca), número 7, p. 27-42, 2003.
- CARDOSO, Juliana Moura; NETO, Astrogildo Carmona; CRISTALDO, Maristela Carmes; MACHADO, Flávia Cristina Albuquerque Palhares; GOEDERT, Graciana. Aldeias Urbanas em Campo Grande –MS: integração ou assimilação? **Anais Latinidades – Fórum Latino-Americano de Estudos Fronteiriços**. Setembro de 2020.

CASTANHEIRA, S. C. **O silenciamento da cultura africana, afro-brasileira e indígena no livro didático de história.** São Paulo: Paco Editorial, 2019.

CASTILHO, Mariana Wiecko Wolkmer de; CASTILHO, Ela Wiecko Wolkmer de. O desafio da invisibilidade dos indígenas em contexto urbano. **Confluências**, Niterói, volume 25, número 23, p. 120-140, agosto a dezembro de 2023.

CASTROGIOVANNI, A. C.; CALLAI, H. C.; KAECHER, N. A. **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano.** Porto Alegre, Mediação, 2009.

COSTA, A.M.R; SILVA, G.J. **História e culturas indígenas na educação básica.** São Paulo: Editora Autêntica, 2018.

COSTA, Jessica Maria de Queiroz. Lei 11.645/2008: Música indígena como ferramenta decolonial e educativa para o ensino de história. **Revista Outras Fronteiras**, Cuiabá, volume 7, número 1, p. 240-255, janeiro a julho de 2020.

COSTA MALHEIRO, Tatiane. Os (des)encontros entre etnicidade indígena e urbanização na Amazônia brasileira. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, volume 17, número 1, p. 269-294, janeiro a abril de 2023.

DANTAS, Maisa Cristina Torres. **Trajetórias da Lei 11.645/2008 e sua aplicação nas escolas.** 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2021.

DE OLIVEIRA, Fabiano Arndt Araújo Pykosz. Mapas: na interseção acadêmica e escolar entre História e Geografia. **Geografia Grapiúna**, Ilhéus, volume 4, número 5, p. 28-50, 2024.

DE OLIVEIRA, Fabiano Arndt Araújo Pykosz. **Os mapas contam histórias: reflexões, análises e perspectivas da utilização da cartografia histórica no ensino de história.** 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

FERREIRA CORRÊA, A. Indígenas em contexto urbano e identidade: uma colaboração artística com os Wapichana. **ARJ – Art Research Journal: Revista de Pesquisa em Artes**, volume 8, número 2, julho a dezembro de 2021.

FONSECA, Selva Guimarães. **Fazer e ensinar história.** Belo Horizonte: Dimensão, 2010.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Cinco ideias equivocadas sobre o índio. **Revista do Centro de Estudos do Comportamento Humano (CENESCH)**, Manaus, número 1, p. 17- 33, set de 2000.

GOMES, Kleber. A primeira Escola Indígena de Campo Grande: um sonho possível. **Jornal Eletrônico Campo Grande News.** Campo Grande, 26 de outubro de 2023. Disponível em: <https://www.campograndenews.com.br/artigos/a-primeira-escola-indigena-de-campo-grande-um-sonho-possivel> Acesso em: 14 de dez. 2023

GOMES, Kleber. Políticas públicas aos/às indígenas em Campo Grande. **Jornal Eletrônico Campo Grande News.** Campo Grande, 28 de maio de 2024. Disponível em:

<https://www.campograndenews.com.br/artigos/politicas-publicas-aos-as-indigenas-em-campo-grande> Acesso em: 11 de jun. 2024

GOMES, Kleber. Quem são os indígenas? **Jornal Eletrônico Campo Grande News**. Campo Grande, 7 de novembro de 2022. Disponível em <https://www.campograndenews.com.br/artigos/quem-sao-os-indigenas> Acesso em: 15 de jun. 2023

KATUTA, Ângela Massumi. A leitura de mapas no ensino de Geografia. **Nuances Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, volume 8, número, 8, p.167-180, 2002.

LANDA, Beatriz dos Santos. **Os Ñandeva/Guarani e o uso do espaço na Terra Indígena Porto Lindo/Jakarey, município de Japorã/MS**. 2005. Tese (Doutorado em Arqueologia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

LIEBGOTT, Roberto Antonio. Migrações Indígenas para as cidades: Características e consequências. **Jornal Porantim**, Brasília, Ano 46, número 461, dezembro de 2023. p. 14, 15.

LIMA, Carmen Lúcia Silva. **Etnicidade indígena no contexto urbano: uma etnografia sobre os Kalabaça, Kariri, Potiguara, Tabajara e Tupinambá de Crateús**. 2010. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

LIMA DA SILVA, Luiz Felipe Barros; MAURO, Victor Ferri. Migrações Terena para a periferia de Campo Grande (MS): a manutenção de relações tradicionais de parentesco em contextos urbanos. **Revista Espacialidades**, Natal, volume 15, número 2, p. 162-187, 2020.

MACENA, Elizabeth Vieira. **A aplicação da Lei 11.645/2008 nas escolas públicas de Ponta Porã: subsídios para o ensino da temática indígena**. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Amambai, 2018.

MARTINS, Júlia Castro; DORNELLES, Rodrigo Ciconet; ROSADO, Rosa Maris. Povos Indígenas e o enfrentamento da Covid 19 a partir da experiência em Porto Alegre/RS. In ARAÚJO, Fábio (Org.). **Presenças indígenas em contextos urbanos: a pandemia de Covid-19 e outras histórias**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023. p. 43-51.

MOLINA, Ana Heloiza. Projeto “O Sesquicentenário do Paraná no Contexto Escolar”: uma experiência com mapas históricos. **Anpuh: 23º Simpósio Nacional de História**. Londrina, 2005.

MOREIRA, Mario. Apresentação. In ARAÚJO, Fábio (Org.). **Presenças indígenas em contextos urbanos: a pandemia de Covid-19 e outras histórias**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023. p. 16-20.

MURA, Fabio; SILVA, Alexandra Barbosa da; ALMEIDA, Rubem Ferreira Thomaz de. Relações de poder e processo de descolonização na Reserva Indígena de Dourados, Mato Grosso do Sul: uma análise. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 26, número 58, p. 349-379, setembro a dezembro de 2020.

MUSSI, Vanderléia Paes Leite. **As estratégias de inserção dos índios Terena: da aldeia ao espaço urbano (1990-2005)**. 2006. Tese (Doutorado em História) – Universidade Estadual Paulista, Assis, 2006.

NASCIMENTO, Adir Casaro; VIEIRA, Carlos Magno Naglis. O índio e o espaço urbano: breves considerações sobre o contexto indígena na cidade. **Cordis: Revista Eletrônica de História Social da Cidade**, São Paulo, volume 1, número 14, p. 118-136, janeiro a junho de 2015.

NEVES, Josélia Gomes. A Lei 11.645/2008 ou Lei Aracy Lopes da Silva: Um olhar decolonial para os povos indígenas, a educação crítica e a formação docente. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, volume 14, número 2, p. 262-287, julho a dezembro de 2020.

NOVAK, Éder da Silva; MENDES, Luís César Castrillon. Ensino de história e cultura indígena na escola e o papel do professor/historiador. **Revista Eletrônica do Mestrado Acadêmico de História, Culturas e Especialidades (MAHCE)**, Fortaleza, volume 8, número 15, p. 38-57, janeiro a junho de 2020.

NOVAK, Éder da Silva. **Os Kaingang do Apucarana, o órgão indigenista e a usina hidrelétrica do Apucarantina**. 2017. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2017.

NUNES, Eduardo Soares. Aldeias Urbanas ou Cidades Indígenas? **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, volume 4, número 1, p. 9-30, janeiro a junho de 2010.

OIM, Organização Internacional para as Migrações. Site da OIM, 2023. Disponível em: https://brazil.iom.int/sites/g/files/tmzbd11496/files/documents/2023-08/resumo-executivo_matriz-de-monitoramento-de-deslocamento-dtm-nacional-sobre-a-populacao-indigena-do-fluxo-venezuelano-no-brasil-2a-rodada.pdf Acesso em: 3 out. 2023.

OLIVEIRA, Jorge Eremites de. A história indígena em Mato Grosso do Sul, Brasil: dilemas e perspectivas. **Revista Território e Fronteiras**, Cuiabá, volume 2, número 2, p. 115-124, 2001.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Identidade, etnia e estrutura social**. São Paulo: Pioneira, 1976.

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

PABIS, Nelsi Antonia. **Teoria e Metodologia do ensino de História e Geografia**. Ebook. Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná. Disponível em: http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/123456789/1457/1/PABIS_Teoria_e_metodologia_hist%C3%B3ria_e_geografia.pdf Acesso em: 2 dez. 2023.

PAIVA, Adriano Toledo. **História indígena na sala de aula**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

PATRÍCIO, Marlinda Melo. **Índios de verdade**: o caso dos Xipaia e Curuaia em Altamira – PA. 2000. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2000.

PENHA DA SILVA, Maria. A Lei 11.645/2008 e o lugar dos povos indígenas no currículo do curso de História da UFPE. In Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica, Recife, v.3, n.1, p. 224-241, 2017.

PEREIRA, José Carlos Mattos. Indígenas na cidade de Manaus (AM). **Novos Cadernos NAEA**, Belém, volume 23, número 3, p. 11-31, setembro a dezembro de 2020.

PEREIRA, José Carlos Mattos. In ARAÚJO, Fábio (Org.). **Presenças indígenas em contextos urbanos**: a pandemia de Covid-19 e outras histórias. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023. p. 38-42.

PINA, Carolina Teixeira. Os mapas e o ensino de História. **3º Seminário Internacional História do Tempo Presente**. Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina, 2017. Disponível em: <https://eventos.udesc.br/ocs/index.php/STPII/IIISIHTP/paper/viewFile/594/373> Acesso em: 8 de agosto de 2023

PINSKI, Jaime; PINSKI, Carla Bassanezi. Por uma história prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro (org). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2010, p. 17-36.

PIRES, Maria de Fatima Barbosa. Perspectivas da Lei 11.645-08 – Origens, avanços e problemas. **Revista Transversos**, Rio de Janeiro, número 17, p. 157-177, dezembro de 2019.

POVOS INDÍGENAS NO BRASIL. Terena. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Terena> Acesso em: 13 ago. 2023

PRADO, Beatriz Martins dos Santos; PEDRO, Raquel da Costa; GOMES, Marineide de Oliveira. Um olhar sobre a Lei Federal 11.645/2008: Antecedentes, concepções e evolução. **Leopoldianum**, ano 44, número 122. p. 17-34, 2018.

PREFEITURA DE PORTO ALEGRE/RS. **Site da Prefeitura Municipal de Porto Alegre/RS**, 2021. Semana Municipal dos Povos Indígenas começa nesta segunda com programação virtual. Disponível em: <https://prefeitura.poa.br/smds/noticias/semana-municipal-dos-povos-indigenas-comeca-nesta-segunda-com-programacao-virtual> Acesso em: 22 dez. 2023.

RETE, Marize Vieira de Oliveira-Pará. Os Tupinambá no Rio de Janeiro: Genocídio, diáspora e luta pela Praça Urucumirim. Por que lembrar? In ARAÚJO, Fábio (Org.). **Presenças indígenas em contextos urbanos**: a pandemia de Covid-19 e outras histórias. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023. p. 38-42.

RIBEIRO, Silene Orlando. Refletindo sobre os indígenas em contextos urbanos: embates entre o Rio de Janeiro da capital e o Rio de Janeiro Indígena. In ARAÚJO, Fábio (Org.). **Presenças indígenas em contextos urbanos**: a pandemia de Covid-19 e outras histórias. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023. p. 116-121.

RODRIGUES, Cíntia Régia. A Lei n.º 11.645 e a percepção dos professores de história sobre a temática indígena na escola. **Oficina do historiador**, volume 12, número 1, p. 1-13, janeiro a junho de 2019.

RODRIGUES, Cíntia Régia. Um balanço dos dez anos da Lei n.º 11.645/2008: Ações e narrativas sobre a sua implementação em Santa Catarina. **Revista Mosaico**, volume 15, número 1, p. 221-234, 2022.

ROSA, Marlise; REIS, Rodrigo. Povos indígenas em contextos urbanos na América Latina: algumas considerações a partir da realidade brasileira. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, volume 17, número 1, p. 1-39, janeiro a abril de 2023.

RUSSO, Kelly; PALADINO, Mariana. A Lei n. 11645 e a visão dos professores do Rio de Janeiro sobre a temática indígena na escola. **Revista Brasileira de Educação**, volume 21, número 67, p. 897-921, outubro a dezembro de 2016.

SALVADOR, Mario Ney Rodrigues. **Urbanização e formas de resistência indígena na cidade de Campo Grande – MS: industrialização, relações de trabalho e territorialização étnica**. 2020. Tese (Doutorado em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

SANT'ANA, Graziella Reis de. **História, espaços, ações e símbolos das Associações Indígenas Terena**. 2010. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

SANTOS, Josimara Reis dos Santos; LANDA, Beatriz dos Santos. **Os Kaiowá que moram na cidade de Amambai/MS: ampliação, construção e reconstrução de territórios tradicionais**. In: IORIS, Antônio Rissoto; PEREIRA, Levi Marques; GOTTERT, Jones Dari (Orgs.). Guarani e Kaiowá. Modos de existir ou produzir territórios. Curitiba, Apris, 2021. p. 113-132.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2009.

SCHNEIDER, Giselda Siqueira da Silva; NETO, Francisco Quintanilha Verás. A (in)visibilidade dos direitos indígenas nos grandes centros urbanos: um olhar sobre os indígenas na cidade de Porto Alegre. In **1º Colóquio Internacional de História Cultural da Cidade**. Porto Alegre: 9 a 11 de março de 2015, p. 378-392.

SILVA, Ana Paula da Silva. Rio de Janeiro Indígena. In ARAÚJO, Fábio (Org.). **Presenças indígenas em contextos urbanos: a pandemia de Covid-19 e outras histórias**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023. p. 99-105.

SILVA, Edson. Ensino e Sociodiversidades Indígenas: Possibilidades, desafios e impasses a partir da Lei 11.645/2008. In: **Mneme** Revista de Humanidades. Dossiê Histórias Indígenas. Volume 15, Número 35, Caicó, julho a dezembro de 2014, p. 21-37.

SILVA, Edson. O ensino de História Indígena: possibilidades, exigências e desafios com base na Lei 11.645/2008. **Revista História Hoje**, Recife, volume 1, número 2, p. 213-223, 2012.

SILVA, Edson. Povos indígenas e o ensino: reconhecendo o direito à inclusão das sociodiversidades no currículo escolar com a Lei n. 11.645/2008. **Polyphonia**, Goiânia, volume 22, número 1. p. 121-138, janeiro a junho de 2011.

SILVA, Elisangela Guedes da. **Indígenas no contexto urbano: Identidade, Cultura e Educação dos indígenas residentes na comunidade das Nações Indígenas Tarumã**. 2019. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019.

SILVA, Fábio Luiza da; NASCIMENTO, Claudinei Ferreira. Ponderações sobre o uso de mapas em aulas de Geografia e História. **Unopar Científica: Ciências Humanas e da Educação**, Londrina, volume 16, número 4, p. 356-360, 2015.

SILVA PEREIRA, Carlos Diego Tiné. **Mapeando o passado de olho no presente: usos lúdicos da cartografia (de) colonial no ensino de História**. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

SILVEIRA, Thais Elisa Silva da. Ações educativas indígenas no Rio de Janeiro: a aldeia maracanã e a reterritorialização no espaço urbano. **Anais do 31º Simpósio Brasileiro de História**. Rio de Janeiro: ANPUH, 2021.

SILVEIRA, Thais Elisa Silva da. **Identidades in(visíveis): indígenas em contexto urbano e o ensino de história na região metropolitana do Rio de Janeiro**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

SILVEIRA, Thais Elisa Silva da. Indígenas em contexto urbano e o ensino de História. **Revista PerCursos**, Florianópolis, volume 18, número 38, p. 87-111, setembro a dezembro de 2017.

SILVESTRE, Célia Maria Foster. **Entretempos: experiências de vida e resistência entre os Kaiowá e Guarani a partir de seus jovens**. 2011. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011.

VIEIRA, Carlos Magno Naglis. **A criança indígena no espaço escolar de Campo Grande/MS: identidade e diferença**. 228f. Doutorado em Educação pela Universidade Católica Dom Boscol. Campo Grande, 2015.

VIEIRA, Carlos Magno Naglis; NAGLIS, e Suzana Gonçalves Batista. Povos indígenas em contexto urbano: as tensões e os desafios na busca pela afirmação étnica na cidade. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, volume 15, número 36, p. 257-271, setembro a dezembro de 2023.

VIETTA, K. Os “valores” da cerâmica terena campo-grandense: Um silencioso patrimônio intangível. **Cadernos do LEPAARQ**, volume 12, número 24, p. 97-132, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/lepaarq/article/download/6530/4681>
Acesso em: 23 fev. silvaa 2023.

XAVIER, Guadalupe Vilhalba Cabral; NINCAO, Onilda Sanches. O processo diglósico entre as línguas Terena e Portuguesa nas comunidades indígenas Terena de Campo Grande. **Primeira Escrita**, Aquidauana, volume 7, número 1, p. 33-41, 2020.