



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA AMAMBAI  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA –  
PROFHISTÓRIA**

**ELECI GONÇALVES SERRA LEITE**

***JEROSY PUKU, A CERIMÔNIA DO MILHO BRANCO DOS KAIOWÁ DE MATO  
GROSSO DO SUL: ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA E EDUCAÇÃO  
PATRIMONIAL***

**AMAMBAI  
2020**

**ELECI GONÇALVES SERRA LEITE**

***JEROSY PUKU, A CERIMÔNIA DO MILHO BRANCO DOS KAIOWÁ DE MATO GROSSO DO SUL: ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL***

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Amambai, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em História.

Área de concentração: Saberes históricos no espaço escolar.

Orientadora: Profa. Dra. Manuela Areias Costa

AMAMBAI/MS  
MAIO/2020

L551j Leite, Eleci Gonçalves Serra

Jerosy Puku, a cerimônia do milho branco dos kaiowá de Mato Grosso do Sul: ensino de história indígena e educação patrimonial/ Eleci Gonçalves Serra Leite. – Amambai, MS: UEMS, 2020.

68f.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Ensino de História - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2020.

Orientadora: Profa. Dra. Manuela Areias Costa.

1. História – Estudo e ensino 2. Índios Kaiowá – História 3. Educação patrimonial. 4. Jerosy Puk I. Costa, Manuela Areias  
II. Título CDD 23. ed. – 980.41

***JEROSY PUKU, A CERIMÔNIA DO MILHO BRANCO DOS KAIOWÁ DE MATO GROSSO DO SUL: ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL***

**ELECI GONÇALVES SERRA LEITE**

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Saberes históricos no espaço escolar.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Manuela Areias Costa (Orientadora)  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

---

Profa. Dra. Beatriz dos Santos Landa  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

---

Prof. Dra. Grazielle Acçolini  
Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD

Amambai/MS, 13 de maio de 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL – UEMS  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA -  
PROFHISTÓRIA

Dedico este trabalho à memória do meu pai, Oliveira Serra da Conceição.

## **AGRADECIMENTOS.**

Eu não poderia ter concluído esta dissertação sem o apoio de várias pessoas.

Em primeiro lugar gostaria de agradecer a minha orientadora, Professora Manuela Areias Costa por sua paciência e empenho com que me orientou nesse trabalho, principalmente por ter aceitado orientar um trabalho que já estava caminhando. Obrigada por ter me orientado sem nunca ter me desmotivado.

Desejo ainda agradecer a todos os meus colegas de Mestrado, especialmente Pedro Bambil, Gláucia Michelin e Rodrigo Vareiro pela indicação de material bibliográfico. A Sarita e a Ana Carolina pelas caronas compartilhadas.

Também gostaria de agradecer a todas as minhas Professoras e Professor do Mestrado, por sua contribuição para a elaboração dessa pesquisa.

Agradeço também os funcionários administrativos da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade de Amambai.

Agradeço ainda a Professora Glaucia Tahis da Silva Campos Péclat por suas orientações iniciais e toda a preparação para a Banca de Qualificação.

Quero aqui expressar meu agradecimento especial à minha ex-aluna do ensino médio, Liléia Pedro de Almeida, seu irmão Uemer e sua mãe Adelina Pedro de Almeida, moradores na Terra Indígena Laranjeira Nhanderu, por terem me recebido de forma carinhosa e hospitaleira por ocasião do período de observação para esse trabalho.

Desejo ainda agradecer a minha família, especialmente meu esposo, por me dar força, coragem e apoio nos momentos de dificuldades.

Agradeço também minhas filhas e filho Michele, Ariele e Jeferson, meus netos Ennys, Arthur, Sofia e Luíza por compreenderem as ausências e por serem a inspiração que me leva a buscar conhecimento.

Agradeço ainda de forma incondicional e grandiosa minha mãe, por seu estímulo e a quem eu rogo minha existência.

Por fim, agradeço à Direção da Escola Estadual Etalívio Pereira Martins por todo apoio durante o curso.

*ymbýa ryakuã jepapaháko aipo he..... hee he...*  
*Jasukáva ryakuã jepapaháko aipo he..... hee...he...*  
*Mba'ekuaáva ryakuã jepapaháko aipo he.....hee...he*

“Ouçam quem conta do cheiro de semente plantada  
do milho he hee he...

Ouçam quem conta do cheiro de lugares alcançados  
pela longa reza em sua peregrinação ascendente he  
hee...

Ouçam quem conta do cheiro de sabedoria he hee...”

(Chamorro, 2017)

LEITE, Eleci Gonçalves Serra. *Jerosy Puku*, a cerimônia do milho branco dos Kaiowá de Mato Grosso do Sul: ensino de história indígena e educação patrimonial. 2020. 68 folhas. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Amambai/MS, 2020.

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo refletir sobre o ensino da História e cultura indígena e apresentar ações de Educação Patrimonial por meio da análise de uma manifestação cultural conhecida como *Jerosy Puku*, cerimônia do milho branco, praticada pelo povo indígena Kaiowá que vive na Terra Indígena *Laranjeira Nhanderu* e na Aldeia *Guyra Kambi'y*, localizadas, respectivamente nos municípios de Rio Brillhante e Douradina, estado de Mato Grosso do Sul. Tal temática vai ao encontro da Lei 11.645/2008, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura indígena nos currículos escolares e abriu caminhos para efetivação de ações relacionadas à Educação Patrimonial e diversidade. O milho, especialmente o milho branco ou milho saboró, é um importante alimento para os Kaiowá e seu consumo é efetivado somente após a celebração do *Avatikyry* (festa do milho). Para esse povo, este não serve apenas como alimento para o corpo, mas como alimento, por meio de rituais sagrados, para a alma. A pesquisa apresenta os aportes teóricos e metodológicos da historiografia e outras áreas das ciências humanas, que versam sobre os povos indígenas no Brasil e em Mato Grosso do Sul, ensino de História indígena e Educação Patrimonial. Também foram realizados trabalhos de campo, com foco nas narrativas sobre a cerimônia pesquisada, vídeos e coleta de fotografias de dois momentos do *Jerosy Puku*, o primeiro na terra indígena *Laranjeira Nhanderu*, e o segundo na aldeia *Guyra Kambi'y*. Como produto final, elaboramos uma sequência didática para ser incorporada nas práticas pedagógicas dos docentes das escolas de Mato Grosso do Sul. As atividades descritas nessa sequência didática propõem promover discussões e reflexões voltadas para o reconhecimento, valorização e divulgação da história e do patrimônio cultural dos povos indígenas que habitam o estado de Mato Grosso do Sul, estimulando os alunos do Ensino Médio a conhecer, discutir e compreender a cultura imaterial dos indígenas Kaiowá por meio da prática do *Jerosy Puku* (canto-reza longa), que integra a celebração do *Avatikyry* (festa do milho). Nesse sentido, essa pesquisa visa contribuir com a educação básica na medida em que almeja sensibilizar para a importância de trabalhar com temática indígena na sala de aula, desconstruindo preconceitos e estereótipos que permeiam o dia a dia dos alunos e alunas indígenas nas escolas de Mato Grosso do Sul.

**Palavras-chave:** Ensino de História; Kaiowá; Educação Patrimonial; *Jerosy Puku*.



LEITE, Eleci Gonçalves Serra. Jerosy Puku, the white corn ceremony of the Kaiowá of Mato Grosso do Sul: teaching indigenous history and heritage education. 2020. 78 sheets. Dissertation (Professional master's degree in history teaching - PROFHISTÓRIA) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Amambai/MS, 2020.

### ABSTRACT

*This research aims to reflect on the teaching of history and indigenous culture and present actions of Heritage Education, through the analysis of a cultural manifestation known as Jerosy Puku, white corn ceremony, practiced by the Kaiowá indigenous people who live in the indigenous land Laranjeira Nhanderu and Aldeia Guyra Kambi'y and, located, respectively, in the municipalities of Rio Brillhante and Douradina, state of Mato Grosso do Sul. of indigenous culture in school curricula and paved the way for carrying out actions related to Heritage Education and diversity. Corn, especially white or flavored corn, is an important food for the Kaiowá and its consumption only takes place after the celebration of Avatikyry (corn festival). For these people, this is not just food for the body, but food, through sacred rituals, for the soul. The research presents the theoretical and methodological contributions of historiography and other areas of the humanities, which deal with indigenous peoples in Brazil and Mato Grosso do Sul, teaching indigenous history and heritage education. Fieldwork was also carried out, focusing on the narratives about the researched ceremony, videos and collection of photographs from two moments of Jerosy Puku, the first in the Laranjeira Nhanderu indigenous land, and the second in the village Guyra Kambi'y. As a final product, we developed a didactic sequence to be incorporated into the pedagogical practices of teachers in schools in Mato Grosso do Sul. The activities described in this didactic sequence propose to promote discussions and reflections aimed at recognizing, valuing and disseminating the history and cultural heritage of the students. indigenous peoples living in the state of Mato Grosso do Sul, encouraging high school students to know, discuss and understand the immaterial culture of the Kaiowá indigenous people through the practice of Jerosy Puku (long-chanted singing), which is part of the celebration of the Avatikyry (corn festival). In this sense, this research aims to contribute to basic education insofar as it aims to raise awareness of the importance of working with indigenous themes in the classroom, deconstructing prejudices and stereotypes that permeate the daily lives of indigenous students in schools in Mato Grosso southern.*

*Keywords: History teaching; Kaiowá; Heritage Education; Jerosy Puku.*

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> Pilão – Aldeia Guyra Kambi’y – Douradina/MS/2019.....	32
<b>Figura 2.</b> Faixa fixada na entrada da aldeia Laranjeira Nhanderu.....	33
<b>Figura 3.</b> Faixa fixada em árvores da aldeia Laranjeira Nhanderu.....	34
<b>Figura 4.</b> Casa de reza ( <i>og gusu</i> ), aldeia <i>Guyra Kambi’y</i> .....	36
<b>Figura 5.</b> Pares de <i>yvyra’i</i> , aldeia Guyra Kambi’y. ....	38
<b>Figura 6.</b> Barris de <i>chicha</i> – Aldeia <i>Guyra Kambi’y</i> .....	40

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 HISTORIOGRAFIA DOS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL.....	15
1.1 Os Kaiowá e a Companhia Mate Laranjeiras .....	19
1.2. A Colônia Agrícola Nacional de Dourados.....	25
2 <i>JEROSY PUKU</i> E O SIGNIFICADO DO MILHO BRANCO PARA OS KAIOWÁ.....	30
2.1 O ritual na Terra Indígena <i>Laranjeira Nhanderu</i> .....	32
2.2 O primeiro dia da cerimônia na aldeia <i>Guyra Kambi'y</i> .....	35
2.3 Bebida ritual x comida ritual .....	39
2.4 O segundo dia de cerimônia: <i>Guahu et e Kotyhu</i> .....	41
3 O ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA NAS ESCOLAS .....	43
3.1 Educação Patrimonial e Diversidade.....	48
3.2 Patrimônio Cultural Imaterial Indígena .....	54
3.3 Sequência didática: “História Indígena e Educação Patrimonial: os Kaiowá de Mato Grosso do Sul”.....	56
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	64
REFERÊNCIAS .....	66

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo refletir sobre o ensino da História e cultura indígena por meio da celebração do milho branco praticada pelo povo Kaiowá que vive nas terras indígenas Panambi/Lagoa Rica, Aldeia *Guyra Kambi'y* e *Laranjeira Nhanderu*, localizadas, respectivamente, nos municípios de Douradina e Rio Brillhante, do estado de Mato Grosso do Sul. Tal temática vai ao encontro da Lei 11.645/2008, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura indígena nos currículos escolares, e levantou a necessidade de debater e construir ações de Educação Patrimonial para serem implementadas nas escolas, relacionadas à cerimônia do milho branco, manifestação cultural do povo indígena Kaiowá. O milho, especialmente o milho branco ou milho saboró, é um importante alimento para os Kaiowá e seu consumo se dá somente após a celebração do *Avatikyry* (festa do milho). Este não serve apenas como alimento para o corpo, mas como alimento, por meio de rituais sagrados, para a alma.

O tema da pesquisa foi construído a partir da necessidade de conhecer e compreender o ritual sagrado da cerimônia do *Jerosy Puku* (canto-reza longa). Minha experiência como professora de História, em uma escola pública de educação básica, me despertou para a temática indígena. Ao longo das minhas aulas, sempre procurei me aproximar dos alunos indígenas e desenvolver atividades pedagógicas que aproximassem da realidade desses estudantes. Essa aproximação acabou se aprofundando e me levou a conhecer um pouco melhor a história de uma aluna e sua família. Por ocasião da minha aprovação no Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), externei à essa aluna o desejo de pesquisar algo relacionado à temática indígena e ela, generosamente, me convidou para assistir à celebração do milho branco, que seria realizado no início do mês de fevereiro do ano de 2019, na área de Terra Indígena *Laranjeira Nhanderu*.

Após esse primeiro contato, no qual presenciei uma parte do ritual do canto-reza longa, fui então assistir à celebração completa na aldeia *Guyra Kambi'y*. Foi a partir das observações ali realizadas que estruturei a presente pesquisa. Durante a pesquisa de campo, pude observar três dias da celebração do milho branco. Nos dois primeiros dias ocorreu a cerimônia principal do *Jerosy Puku* e, após quatro semanas, testemunhei a cerimônia do *Jerosy Mbyky* (canto-reza curto), entoado por homens e mulheres.

Esta pesquisa seguiu os aportes teóricos e metodológicos da historiografia e outras áreas das ciências humanas, que versam sobre os povos indígenas no Brasil e em Mato Grosso do Sul

– como as pesquisas de Manuela Carneiro da Cunha (1992), Maria Regina Celestino de Almeida (2012), Antônio Brand (1997) e Levi Pereira (2012) – ensino de História indígena, como os estudos de Edson Silva (2012) e Luisa Wittmann (2015) – e Educação Patrimonial, como o trabalho de Eveline Grunberg (2000). Também foram realizados trabalhos de campo, nos quais coletamos narrativas sobre a cerimônia pesquisada e fotografias de dois momentos do *Jerosy Puku*: o primeiro na terra indígena *Laranjeira Nhanderu* e o segundo na aldeia *Guyra Kambi'y*.

Neste trabalho, utilizarei a denominação Kaiowá para referir ao grupo étnico falante da língua guarani, pertencente ao tronco linguístico tupi. Porém, conforme expressou Urquiza e Prado (2015), apesar de falarem línguas muito próximas e de apresentarem aspectos sociais culturais e econômicos similares, Guarani e Kaiowá constituem povos diferentes e reafirmam essa diferença em diferentes momentos.

Sobre a denominação das localidades onde as observações para esta pesquisa foram feitas, refiro como Terra Indígena *Laranjeira Nhanderu*, a área de retomada localizada próxima ao rio Brilhante, no município de Rio Brilhante, Mato Grosso do Sul. Chamorro (2015) considera essa mesma área como um acampamento (*tekoharã*) “de retomada”, pois se encontra dentro das áreas reivindicadas, identificadas, em processos de identificação ou sem nenhum processo administrativo oficial. Segundo o Instituto Socioambiental (ISA), a situação oficial de reconhecimento do direito territorial dos Kaiowá sobre essa área está em fase de identificação, conforme Portaria 793 – 15/08/2017. Para Cavalcante (2013), *Laranjeira Nhanderu* (Brilhantepeguá) faz parte – juntamente com Panambizinho, Panambi - Lagoa Rica, Terra Indígena *Sucuriy* (localizada em Maracaju) e outros *tekoha* com processo demarcatório indefinido – de um mesmo *tekoha guassu*, localizados em uma região denominada pelos indígenas de *Ka'aguyrusu* (mata grossa).

Para a observação feita na localidade de *Guyra Kambi'y*, área contígua à Aldeia Lagoa Rica, dentro de área já delimitada, cuja procedência é a Terra Indígena Panambi, município de Douradina, optamos por referir como Aldeia *Guyra Kambi'y*. Assim como *Laranjeira Nhanderu*, Chamorro (2015) considera esta área como acampamento (*tekoharã*) “de retomada”. Segundo o Instituto Socioambiental (ISA), a situação jurídica da Terra indígena Panambi – Lagoa Rica está identificada/aprovada/FUNAI, conforme Despacho 524 - 12/12/2011 do DOU.

Quanto à organização, a pesquisa está estruturada em três capítulos. O primeiro capítulo traz uma discussão sobre a historiografia indígena do Brasil e de Mato Grosso do Sul, por meio das pesquisas realizadas por Manuela Carneiro da Cunha (1992), Maria Regina Celestino de

Almeida (2012), Antônio Brand (1997) e Levi Pereira (2012). Dessa forma, apresenta uma contextualização histórica sobre os Kaiowá em Mato Grosso do Sul, a partir da análise das políticas indigenistas do período imperial brasileiro e da falácia sobre a miscigenação, desaparecimento e da invisibilidade dos índios enquanto sujeitos históricos. Reconhecemos a necessidade de debater o contexto histórico abordando aspectos como a disputa por terra, o confinamento e a permanente luta dessa etnia para reafirmar sua identidade.

O capítulo dois contemplará a análise da celebração do milho. Chamorro (2017) menciona quatro dias a duração da festa do milho, contudo neste trabalho a ênfase será no primeiro dia, o qual é destinado ao canto-reza longa: *Jerosy Puku*, apesar de também fazer referência ao segundo (*Guahu*) e ao quarto dia: *Jerosy Mbyky*. A importância do milho para alimentação dos Kaiowá será enfatizada nesta parte. O milho, como comida ritual, é um ingrediente utilizado não só para o entendimento do ritual sagrado, mas também como elemento para a descoberta, compreensão e valorização do outro. Neste capítulo, apoiamos nas discussões realizadas pelo pesquisador e professor Kaiowá Izaque João (2011), e nos trabalhos de Graciela Chamorro (2015; 2017) e Roberto Da Matta (1998). Além das pesquisas bibliográficas, a análise da cerimônia partiu de dados coletados em trabalho de campo no início de fevereiro de 2019, na terra indígena *Laranjeira Nhanderu*, em Rio Brilhante, e na terra indígena Panambi - Lagoa Rica, aldeia Guyra *Kambi'y*, também no mês de fevereiro de 2019. Apesar de registrar nesse trabalho as observações realizadas em *Laranjeira Nhanderu*, foquei a narrativa na cerimônia do *Avatikyry* e o *Jerosy Puku* que aconteceram na aldeia *Guyra Kambi'y*.

No capítulo três abordaremos as temáticas do Ensino de História Indígena, Educação Patrimonial e diversidade, Patrimônio Imaterial Indígena e, por derradeiro, apresentaremos uma proposta de sequência didática para ser colocada em prática nas turmas do Ensino Médio. Discutiremos o ensino de História indígena, as transformações que vem passando e os desafios impostos às práticas dos docentes após a aprovação da lei 11.645/2008, que incluiu a obrigatoriedade do ensino de história e culturas indígenas nos currículos escolares do Brasil. Ações que versam sobre o campo da Educação Patrimonial consideram não somente a preservação do patrimônio histórico do colonizador, da elite, mas de todas as matrizes culturais que formam a sociedade brasileira, valorizando, dessa forma, a diversidade étnica e cultural e o patrimônio indígena. Por fim, a sequência didática elaborada propõe promover discussões e reflexões voltadas para o conhecimento, valorização e divulgação da história e do patrimônio cultural dos povos indígenas que habitam o estado de Mato Grosso do Sul, estimulando os

alunos do Ensino Médio a conhecer, discutir e compreender a cultura imaterial dos indígenas Kaiowá por meio da prática do *Jerosy Puku*.

Para Silva (2012), a efetivação da lei 11.645/2008 permitirá superar desinformações, equívocos e a ignorância que resultam em preconceitos sobre os povos indígenas, reconhecendo e respeitando-os. Mudará antigas práticas pedagógicas e favorecerá novos olhares para a História e a Sociedade. A escola, apesar das dificuldades no processo de ensino-aprendizagem é o local onde a lei possibilitará viabilizar “espaços que favoreçam o reconhecimento da diversidade e uma convivência respeitosa baseada no diálogo entre os diferentes atores sociopolíticos, oportunizando igualmente o acesso e a socialização dos múltiplos saberes”. Nesse sentido, essa pesquisa visa contribuir com a educação básica na medida em que almeja sensibilizar para a importância de trabalhar com a temática indígena na sala de aula, desconstruindo preconceitos e estereótipos que permeiam o dia a dia dos alunos e alunas indígenas nas escolas de Mato Grosso do Sul.

## 1 HISTORIOGRAFIA DOS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL

A historiadora Maria Regina Celestino de Almeida (2012) apresenta reflexões que nos permite compreender e pensar sobre o lugar dos índios na História do Brasil, considerando sua invisibilidade enquanto sujeitos históricos no século XIX e o protagonismo crescente revelado pela historiografia atual. Cabe destacar que os recentes estudos sobre a história dos povos indígenas no Brasil, tiveram um importante referencial na obra organizada por Manuela Carneiro da Cunha, a *História dos Índios no Brasil*, de 1992, que marca o rompimento com a ideia de que os indígenas são “povos sem história”. A partir desse momento, tem sido possível situar os indígenas em suas especificidades étnicas e culturais, principalmente, como sujeitos históricos e não apenas grupos resistentes às mais diversas frentes de colonização do século XVI ao XX.

De acordo com Almeida (2012), no século XVIII, a política indigenista do Império estabelecia a assimilação e a integração dos índios à sociedade brasileira e, no século XIX, continuaram vigorando, porém, com diferentes procedimentos para populações diversas: para os povos do sertão propunha-se o aldeamento em missões e presídios militares; para os aldeados, assimilação e extinção de suas aldeias. Com a transferência da Corte para a América Portuguesa, em 1808, o Príncipe Regente “manteve a prática de zelar pela defesa dos índios aliados enquanto incentiva o combate aos índios inimigos” (Ibid., p. 25) o que fez com que pouco se alterasse a situação dos aldeados que continuaram solicitando apoio do rei a exemplo dos seus antepassados.

Sobre os conflitos por terra neste período, a mesma autora argumenta que “apesar do intenso processo de mestiçagem, os índios das antigas aldeias mantinham a vida comunitária e o sentimento de comunhão étnica que se manifestava, sobretudo nas ações políticas para garantir os direitos que lhes haviam sido concedidos” (Ibid., p. 26). Esse sentimento de comunhão étnica demonstra que as,

[...] identidades são plurais e as categorias étnicas são históricas e portadoras de significados que se alteram, conforme tempos, espaços e interesses dos agentes sociais, tanto dos classificadores como dos classificados. Isso nos permite constatar que os índios aldeados podem ter se tornado mestiços sem necessariamente terem deixados de ser índios (Ibid., p.26).

Após a Proclamação da Independência, seria necessário construir uma nação com território, fronteiras e uma identidade coletiva ao povo brasileiro, mas como fazer isso em um país continental e com população diversa, formada por escravos, libertos, mestiços, índios,



mulatos, caboclos? Como alçar o índio a símbolo nacional, se eles eram “considerados inferiores” e representavam uma ameaça ao desenvolvimento econômico da nação recém fundada? Como construir uma identidade que os diferenciasse dos europeus? Para essas questões, Almeida (2012) aponta que, da mesma forma que ocorreu em outras nações americanas, a homogeneização se daria apenas no campo das ideias, pois diversos grupos que foram considerados extintos, continuavam de fato existindo. Ou seja, o desafio para assimilar, homogeneizar e estabelecer um padrão coeso de identidade nacional encontrava inúmeros obstáculos.

De acordo com a mesma autora, a atuação dos índios influenciava os rumos da política para eles traçadas e que os “discursos, obras políticas, literárias, históricas, científicas e artísticas desse período caracterizaram-se pela idealização dos índios do passado, enquanto ignoravam ou demonizavam os grupos ou indivíduos indígenas ainda muito presentes no território brasileiro” (Ibid., p. 28). Os intelectuais, que foram designados pela construção da representação sobre os índios, partilhavam as ideias de assimilação com o objetivo de transformar os índios em cidadãos do Estado que estava nascendo.

Além do debate sobre “práticas de brandura ou violência” para lidar com os índios, também predominou

as teorias racistas e discriminatórias entre políticos e intelectuais que, grosso modo, concordavam com a ideia de inferioridade dos índios. Divergiam, no entanto, sobre sua potencialidade para alcançar a civilização, questão que fundamentava as discussões sobre como incorporá-los (Ibid., p.29).

Nesse debate, enquanto José Bonifácio de Andrada e Silva defendia sua humanidade, e a capacidade de civilizar-se, propondo a integração branda, Francisco Adolfo de Varnhagem “afirmava a bestialidade dos índios que, no seu entender, só poderiam ser incorporados e submetidos por meio da guerra e do extermínio” (Ibid., p.29).

Por fim, o Império adotou a política proposta por José Bonifácio, mas esta acabou não sendo colocada em prática. A Constituição de 1824 sequer “mencionou a questão indígena, que se tornou competência das Assembleias Legislativas Provinciais, tendo prevalecido o interesse das oligarquias locais” (Ibid., p. 29). Por fim conclui que a política indigenista do período do Império

[...] caracterizou-se pela descentralização, e os índios, ainda divididos na categoria de mansos e bravos tinham, de acordo com Carneiro Cunha, a possibilidade de escolher entre a “civilização” e o “extermínio”, ou seja, entre uma submissão branda e uma violenta. Várias leis de caráter local continuaram sendo estabelecidas em prejuízo dos

índios, porém no discurso oficial, prevalecia a recomendação para o uso de meios brandos e persuasivos, reservando-se a violência para os que se recusavam a colaborar (Ibid., p.29).

Por outro lado, o desafio para os índios aldeados era o de continuar “existindo como comunidades no momento em que o novo Estado acentuava a política assimilacionista que visava extingui-los como etnias diferenciadas” (Ibid., p. 29). Tal visão se assentava no “discurso humanitário” de que era preciso integrar os índios, transformando-os em cidadãos do nascente Estado. Conforme a mesma autora, o objetivo estava evidente: extinguir as aldeias pelo processo de individualização das terras e de acordo com as leis, afinal, os ideais relativos a civilização e progresso que foram pensados pelo compor o Estado que estava nascendo não comportavam a ideia de índios vivendo em comunidade.

Outro aspecto legal discutido pela autora e que na atualidade é responsável por inúmeras mortes de indígenas é a questão da terra. Ela ressalta que o Regulamento das Missões manteve o “direito dos índios nas aldeias, decretando ser obrigação do Diretor Geral designar terras para plantações comuns, para plantações particulares dos índios e para os arrendamentos” (Ibid., p. 30). Tal regulamento seguia orientações assimilacionistas.

Em relação às aldeias, segundo o mesmo regulamento, o Governo Imperial deveria ser informado se estas deveriam ser conservadas, removidas ou reunidas. A regulamentação da Lei de Terras em 1850, explicitou com mais nitidez a política assimilacionista do Império: reservava as terras para os índios em usufruto, mas estas não poderiam ser alienadas enquanto o governo não concedesse o pleno gozo delas (Ibid., p. 30).

Um fato instigante levantado e que permite uma reflexão sobre os conflitos atuais por terras entre índios e não índios é a associação entre a política indigenista e questões agrárias concretizada em 1861 com a transferência das questões indígenas para a esfera do Ministério da Agricultura e Obras Públicas. Citando Carneiro da Cunha, Almeida (2012) aponta que principalmente a partir da segunda metade do século XIX, a questão indígena tornava-se essencialmente uma questão de terras”, e

[...] o Regulamento da Missões de 1845 e a Lei de terras de 1850, complementada com o regulamento de 1854, reafirmaram o conteúdo do Diretório em dois importantes aspectos: incentivavam a proposta assimilacionista e continuavam garantindo o direito dos índios às terras coletivas enquanto eles não atingissem o chamado estado de civilização Isso dava aos índios das aldeias possibilidades de continuarem reivindicando, por intermédio da lei, os direitos que lhes haviam sido garantidos (Ibid., p. 30-31).

Por fim, deve-se lembrar do fato de que:

[...] ser ou não ser considerado índio nesse período implicava em ganhar ou perder direitos, sobretudo à terra coletiva, razão pela qual as controvérsias e disputas em torno das classificações étnicas iriam se tornar muito mais acentuadas ao longo do século XIX” (Ibid., p. 31).

Ainda conforme a mesma autora, a partir do século XIX a política assimilacionista do Estado brasileiro incentivava os moradores e as câmaras municipais a se apoderarem das terras e dos rendimentos dessas terras. Sobre essa mesma questão, Carneiro da Cunha (1992, p.16) aponta que a partir da metade do século XIX, o interesse dos colonizadores vai se deslocar do trabalho executado pelos indígenas para suas terras e, um século mais tarde, se deslocará novamente, dessa vez a cobiça será dirigida para o subsolo indígena. Afirma ainda que a política indigenista “politicamente correta foi somar à eliminação física e étnica dos índios, sua eliminação como sujeitos históricos” (Ibid., p. 16).

Os indígenas, apesar de reagrupados, não abandonaram o sentimento de comunhão étnica, o que permitiu a construção ou manutenção de sua identidade mesmo que esta tenha se originado no processo de mestiçagem. Carneiro da Cunha acredita ser provável que

[...] unidades sociais que conhecemos hoje sejam o resultado de um processo de atomização [...] e de reagrupamentos de grupos linguisticamente diversos em unidades ao mesmo tempo culturalmente semelhantes e eticamente diversas [...] e o que hoje é o Brasil indígena, são fragmentos de um tecido social cuja trama, muito mais complexa e abrangente cobria provavelmente o território como um todo (Ibid., p. 12).

Tal constatação permite compreender como ocorreu a construção e a manutenção da identidade indígena no período Imperial. Apesar de a política indigenista do Império propor a assimilação, os índios resistiram de diferentes formas, seja se adaptando a novas situações, se transformando, seja reivindicando seus direitos. Resistiram às inúmeras tentativas de os extinguirem e essa resistência será mais acentuada no último quartel do século XX, especialmente, após o final da ditadura militar (1964-1985) quando teve início o processo de redemocratização e por ocasião da elaboração da nova Constituição, quando os índios serão os protagonistas da luta pelo reconhecimento dos seus direitos históricos.

Cavalcante (2013), expressa que atualmente são consideradas equivocadas as teorias ou ideias de perdas culturais ou aculturação, uma vez que as culturas são entendidas a partir do seu dinamismo e que o fato de não ser igual ao que era não significa que não sejam elas mesmas. Comparou a cultura com os indivíduos, afirmando que os indivíduos mudam sem deixar de ser quem são e as culturas mudam sem que desapareçam. Enfatiza que a mudança é condição para sua permanência.

Carneiro da Cunha (1992) aponta que o início do século XX foi de criação do organismo que propunha prestar assistência aos índios, o Serviço de Proteção ao Índio – SPI (1910), que foi extinto em 1966 em meio a acusações de corrupção e, em 1967 foi substituído pela Fundação Nacional do Índio – FUNAI, ou seja, a “política indigenista continuava atrelada ao Estado e suas prioridades” (p.17). Os anos 70, que foram os anos do “milagre<sup>1</sup>” com investimentos em infraestrutura, cujo objetivo era promover o desenvolvimento e atingir o progresso, os índios, mais uma vez eram vistos como obstáculos ao desenvolvimento do país. Eram considerados empecilhos que precisavam ser removidos: primeiro “forçava-se o contato com grupos isolados para que os tratores pudessem abrir estradas” e, em seguida, “realocavam-se os índios mais uma vez, primeiro para afastá-los da estrada depois para afastá-los do lago da barragem que inundava suas terras” (Ibid. p. 17).

Conforme Lima e Eremites de Oliveira (2017, p.15), ao analisar as remoções forçadas de grupos indígenas no Brasil republicano, além da violência a que os indígenas eram submetidos, também aponta que “grandes empreendimentos” como ferrovias, hidrelétricas e rodovias serviram como justificativa para “limpar” a área e preparar para a chegada do “progresso”.

Ao final da década de 70 surgem inúmeras Organizações não Governamentais de apoio aos índios, e a década de 80 assinala o surgimento de um movimento de âmbito nacional que vai culminar na Constituição de 1988, a qual abandona as metas assimilacionistas e reconhece o direito histórico dos índios à posse da terra.

### 1.1 Os Kaiowá e a Companhia Mate Laranjeiras

O indigenista e historiador Antônio Brand (1997, p. 49) reporta que os indígenas Kaiowá “foram descobertos pelo mundo colonial em 1750-60, por ocasião da execução do Tratado de Madrid”. Em sua pesquisa de tese, afirma que os Kaiowá “foram considerados descendentes do Itatim, cujo seu território se estendia desde o rio Apa até o rio Miranda, tendo ao Leste a serra de Amambai e a oeste o rio Paraguai.” (Ibid., p. 49-50). Segundo o historiador o Itatim teve sua descoberta oficializada a partir de 1948 e, nesta mesma época, parte dos Itatim migrou para o

---

<sup>1</sup> O milagre foi a época de crescimento econômico elevado durante a ditadura militar brasileira. Os anos 70 são os dos “investimentos em infraestrutura e em prospecção mineral – é a época da Transamazônica, da barragem de Tucuruí e da de Balbina, do projeto Carajás”. (CARNEIRO DA CUNHA, 1992, P.17).

Chaco, região pobre e isolada do Paraguai, alguns foram reduzidos pelos jesuítas na expectativa de fugir dos *encomenderos* e outros preferiram permanecer nas matas.

O autor identificou os Itatim como sendo os índios Caaguá-Monteses, os mais atingidos pela ação dos bandeirantes a partir de 1632, e “os sobreviventes dessa ação foram aldeados em duas reduções próximas ao rio Apa e Paraguai”. (Ibid., p. 51). Para ele, os Caaguá são Itatim, porém, foram conceituados durante o processo colonial, ou seja, “a identidade dos Caaguá vem do período anterior ao processo colonial e missioneiro, mas é influenciada por esse processo” (Ibid., p. 51-52).

A ocupação<sup>2</sup> do atual estado de Mato Grosso do Sul teve início com a criação do Forte Iguatemi e que mais tarde, em 1711, foi elevado à condição de Vila. Segundo Brand (1997):

Este Forte, segundo pesquisas efetuadas pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, (Relatório de registro de sítio arqueológico-etnográfico e histórico, 1987), localizava-se em território da atual aldeia Kaiowá Yvykuarusu/Paraguassu, às margens do rio Iguatemi. Estes pesquisadores reportaram-se a vários documentos históricos, indicando a presença de índios Kaiowá naquela região, já desde a fundação do Forte Iguatemi (Ibid., p. 52-53).

Com a expulsão dos jesuítas e transferência da administração das reduções para os governos das províncias, certamente aumentaram as fugas para o mato e novas notícias sobre os Caaguá ou Monteses surgiram com a demarcação dos limites da fronteira de 1754 a 1777. A partir daí, já será possível “estabelecer a diferenciação entre os diversos subgrupos guarani hoje existentes e conhecer alguns aspectos relevantes do seu modo-de-ser coletivo, especialmente religioso” (Ibid., p. 53-54).

A ocupação das terras do atual Mato Grosso do Sul por não-índios iniciou-se na década de 1830 pelos campos de Miranda, Serra de Maracaju e, entrando pelo rio Paranaíba, rio Sucuriçu e Taquarussu (1835) chegando aos campos do rio Brilhante (1839) e rio Vacaria. Porém, apesar do surto colonizador do ciclo do gado, o atual Estado de Mato Grosso do Sul permanecia quase despovoado até a Guerra do Paraguai.

Segundo o relato do sertanista João Henrique Elliot, integrante de uma expedição organizada em 1845 pelo Barão de Antonina, foram encontrados muitos vestígios de índios às margens direita dos rios Vacaria e Ivinhema e estes

---

<sup>2</sup> A ocupação do que é denominado Mato Grosso do Sul tem mais de dez mil anos. Essa ocupação a que Brand se refere é sobre o avanço do mundo colonial sobre o território brasileiro.

[...] eram Caiuás da mesma família d'aquelles que encontrávamos nas margens do Rio Yvahy em 1845, tinham o lábio inferior furado, e traziam dentro do orifício um batoque de rezina que à primeira vista alambre, cobriam as partes que o pudor manda esconder com pano de algodão grosso; os cabelos eram compridos e amarrados para traz (ELLIOT, apud, BRAND, 1997, p. 56).

No mesmo relato, o sertanista também faz referência à boa índole dos Kaiowá, a facilidade para reduzir, destaca sua utilidade para os navegantes e, por fim, espera que o governo não os matem, capture, hostilizem ou os afugente. Em outra expedição, organizada em 1848 pelo Barão de Antonina, o sertanista Joaquim Francisco Lopes, igualmente confirmou a variedade agrícola desenvolvida pelos Kaiowá, bem como a abundância. Segundo o sertanista, os Kaiowá plantavam milho, mandioca, abóbora, batata, amendoim, entre outras (LOPES, apud, BRAND, 1997).

Brand (1997) aponta que até 1850 o contato com os Kaiowá foi reduzido. Registra o fato de estes, os Kaiowá, serem prisioneiros dos Kadiwéu e que pouco se conhecia sobre essa esses últimos, que habitavam as imediações do Rio Iguatemy. Entretanto,

a partir dessa data, aos poucos, iniciaram-se tentativas de aldeamento dos Kaiowá/Guarani dessa região, mas que não foram bem-sucedidas. Embora houvesse unanimidade, nos escritos da época, sobre o caráter pacífico desses índios, concluiu-se que seria necessário aldeá-los (p. 56).

A justificativa para tal atitude seria o fato que os índios viviam em um estado de completa inutilidade, prejudicando a sociedade. Segundo Monteiro (apud, BRAND, 1997, p.58), a única forma de “chamá-los à civilização será [...] procurando modificar os seus hábitos por intermédio de Missionários, que possuídos da verdadeira fé christã, se internem nos sertões com o fim de aldear e catechisar esses infelizes”.

Levi Pereira (2012) situa entre 1915 e 1928 o requerimento de terras para demarcação de reservas indígenas e o “recolhimento da população de centenas de grupamentos Kaiowá e Guarani que viviam no sul do atual estado de Mato Grosso do Sul”. (PEREIRA, 2012, p. 125). Tal recolhimento fazia parte da política indigenista do Estado brasileiro e era justificado como necessário para proteger as populações indígenas do avanço das frentes pioneiras de ocupação que, ao avançar sobre as terras, dizimavam inúmeras etnias.

A demarcação das reservas permitiu a legalização de terras que estavam sob a concessão da Companhia Matte Laranjeira. Arrendou-se no período, quase meio milhão de hectares, retardando o estabelecimento de fazendeiros na região e favorecendo a permanência de comunidades Kaiowá na região. Contudo, o Serviço de Proteção ao Índio – SPI e depois a

Fundação Nacional do Índio - FUNAI, passaram a recolher as populações indígenas de pequenas áreas para liberar terras para o desenvolvimento de atividades agropastoris.

Conforme Urquiza e Prado (2012, p. 53), o processo de confinamento e acomodação dos Guarani e Kaiowá, representa uma estratégia marcada pela unilateralidade das ações, de forma arbitrária e desrespeitosa, desconsiderando totalmente a demanda dos confinados. Almeida (2012) aponta que o discurso vigente era de que os índios estavam condenados ao “desaparecimento”, provocado pela “miscigenação” e civilização, justificado conforme a política indigenista vigente. Essa política visava a extinção de antigas aldeias coloniais e de suas terras coletivas e, ao mesmo tempo, serviam à construção do nacionalismo, cuja proposta era criar a nação em moldes europeus, onde não havia lugar para pluralidades étnicas e culturais.

Essa narrativa vai encontrar eco nos intelectuais do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), criado em 1838. Esses intelectuais debatiam e fortaleciam o tema nas sessões do IHGB. Para Almeida (2012), o instituto construía narrativas nas quais os índios eram valorizados no passado e completamente desconsiderados no presente, ignorando que eram grupos coesos, presentes e atuantes na sociedade. Porém, estes “lutavam e continuavam reivindicando direitos na justiça” (p.22).

No atual estado de Mato Grosso do Sul, a tentativa de “civilizar” os Kaiowá se intensificou quando,

[...] em maio de 1861, instalou-se, nas margens do rio Dourados, próxima à atual cidade de Ponta Porã, a Colônia militar de Dourados, criada pelo Decreto-lei nº 1754, de 1856. Embora oficialmente destinada a auxiliar a navegação interior e a defesa dos moradores contra os índios, até a fronteira do rio Iguatemi e do rio Apa, e a chamar esses índios por meio da catequese à civilização, esta colônia estava, no entanto, muito mais voltada para a já difícil situação com o Paraguai (BRAND, 1997, p. 59).

De acordo com Brand (1997), a percepção de que o conflito com o Paraguai se avizinhava se tornou real e os índios aldeados na confluência do rio Santa Maria com o Brilhante e sob a responsabilidade do Frei Ângelo de Caramônico, acabaram se dispersando com o conflito.

O isolamento que a província de Mato Grosso estava submetida, sobretudo uma parte importante da região conhecida como Grande Dourados será alterado após a Guerra do Paraguai, quando “grande parte dos ex-combatentes, especialmente paraguaios, ficaram pela região e se tornaram mão-de-obra nos trabalhos da Cia Matte Laranjeiras. [...]. Retornam também os pecuaristas que haviam fugido do conflito” (Ibid., p. 60) Campestrini e Guimarães (*apud*, BRAND, 1997, p.60), afirmam que “permaneciam como território dos índios as matas

ao longo do Ivinhema, do Brilhante, do Dourados, do Pardo... vistas apenas como território de índios e as terras ao sul do Ivinhema, matas de ervais nativos, em mãos de Thomás Laranjeiras”.

O aldeamento e a tentativa de “civilizar” e “catequisar” o índio vão alterar o seu modo de ser e de viver, mas a ação da Cia Matte Laranjeiras e a criação da Colônia Agrícola de Dourados, também vão provocar rupturas, especialmente, aquela conhecida como “esparramo.”<sup>3</sup> É certo que os índios reagiram a essas alterações adaptando-se e se reorganizando, mas também é certo que os indígenas utilizaram outras estratégias para a sobrevivência física e cultural que não somente adaptação e reorganização espacial. Uma dessas estratégias ficou expressa na luta por seus direitos travada no campo político no momento da elaboração da Constituição de 1988.

Thomás Laranjeiras<sup>4</sup> obteve o monopólio na exploração da erva mate em 1890, por meio do Decreto nº 520, de 23/06/1890. A área arrendada foi sucessivamente ampliada e ultrapassou o 5.000.000 de hectares, englobava “desde as cabeceiras do ribeirão das Onças, na Serra de Amambay, pelo ribeirão S. João e rio Dourados, Brilhante Santa Maria até a Serra da Amambay e pela crista desta serra até as referidas cabeceiras do ribeirão das onças” (BRAND, 1997, p. 61).

Dez anos após sua fundação, a Cia Matte Laranjeiras foi vendida para a Companhia Laranjeiras Mendes & Cia, com sede em Buenos Aires. Segundo o autor as concessões feitas à Companhia atingiram em cheio o território dos Kaiowá/Guarani, argumentando que

[...] embora a mão-de-obra amplamente predominante nos ervais tenha sido a paraguaia, ocorreu, em várias regiões, o engajamento dos índios Kaiowá/Guarani na exploração da erva-mate. Isto em regiões densamente povoadas por aldeias Kaiowá, tais como Caarapó, Juti, Campanário e Sassoró (Porto Sassoró) e outras. Inclusive a localização de várias Reservas indígenas demarcadas até 1928 se deve ao fato de serem acampamentos ou locais de trabalho da Cia Matte Laranjeiras (Ibid., p.62).

O historiador também aponta que, quanto ao trabalho nos ervais, os índios foram atraídos no início pelos bens que a Cia Matte Laranjeiras oferecia, como roupas e ferramentas

---

<sup>3</sup> “O termo ‘esparramo’, segundo Brand, foi amplamente empregado pelos informantes indígenas para caracterizar o processo de destruição das aldeias e o desmantelamento das famílias extensas em função do desmatamento. É o processo de dispersão que precede o confinamento no interior das reservas” (AGUILERA URQUIZA (Org.), 2010, p.16).

<sup>4</sup> Brand aponta que Thomás Laranjeiras era o provisionador de uma nova comissão que percorreu a região ocupada pelos Kaiowá/Guarani após a Guerra do Paraguai. Essa região abrangia o rio Apa e o salto de Sete Quedas, em Guaíra. Nesta viagem, Laranjeiras “percebeu a grande quantidade de ervais nativos existentes nesta região e também a abundante mão-de-obra pós-guerra disponível”. Sendo assim, “obteve do Governo Federal o arrendamento das terras da região para a exploração da erva-mate nativa, porém sem o direito de impedir a colheita da mesma erva por parte dos moradores locais. Em 1892, fundou a Cia Matte Laranjeiras, resultante da composição com os Murtinhos” (BRAND, 1997, p.68).



e até mesmo o salário. Muitos índios tinham ervais nativos e não permitiam a entrada da Cia Matte Laranjeiras em seu território, sendo necessária uma intensificação do método de “convencimento” que compreendia desde visita com mais presentes, roupas, machetes e machados até assustar os caciques dizendo que iam trazer avião para jogar veneno e matar todos os índios.

Em relação ao pagamento, havia diversas formas, sendo que o mais comum era o pagamento em mercadorias como roupas, cobertores, machetes e comida. O pagamento em dinheiro era raro, pois “são poucos os casos em que o trabalhador obtinha saldo e assim recebia o pagamento em dinheiro” (Ibid., p. 68). Para comprovar tal situação, Brand (1997) analisa o Relatório apresentado pelo auxiliar Genésio Pimentel Barboza, ao inspetor do SPI, Dr. Antônio Martins Estigarribia, datado de 1927, no qual Barboza,

[...] referindo-se as tribos indígenas, expõe a necessidade de libertalas do domínio dos hervateiros paraguayos, fazendo cessar o regime de escravização (sic) em que vivem [...] o índio, antes de iniciar o serviço, podia adquirir mercadorias no armazém da firma [...] o índio nesse armazém assume um compromisso do qual jamais se libertará a não ser pela fuga (Ibid., p.68).

Para Brand (1997), Serejo confirma a prática do adiantamento vista como uma forma de segurar o peão trabalhando nos ervais, concluindo que tal tática foi utilizada durante mais de meio século. Reagindo a essa situação, muitos índios empreendiam fugas quase sempre fadadas ao fracasso diante da violência com que a Companhia tratava essa questão.

Em relação à Companhia Matte Laranjeira, o autor chama a atenção para dois aspectos que consideramos relevante destacar: o primeiro diz respeito ao Decreto de 1882 que estabelecia que Thomás Laranjeiras não poderia impedir que os moradores colhessem erva mate do território que lhe foi concedido. Já na Resolução de 1894 estava explícito que Companhia não permitiria que estranhos se estabelecessem na área, sem a sua autorização. Outro contrato, celebrado em 1916, estabelecia que o Estado deveria auxiliar a Companhia para impedir a “elaboração clandestina do mate nos hervaes arrendados como o respectivo contrabando”. (Ibid., p. 71).

Conforme demonstrado pelo autor, a Cia Matte Laranjeiras não foi apenas ampliando seus domínios em extensão, mas também seu poder sobre as terras.

O segundo ponto, diz respeito à ausência de referências e informações sobre a utilização da mão-de-obra indígena, ou ainda sobre a relação da Cia Matte Laranjeiras com as aldeias Kaiowá/Guarani na região, em um período importante da histórica econômica e social local. A

explicação encontrada talvez seja o provável ocultamento dos indígenas no meio dos paraguaios e interesse da própria Cia Matte Laranjeira nesse ocultamento.

## 1.2. A Colônia Agrícola Nacional de Dourados

A criação da Colônia Agrícola Nacional de Dourados (CAND) fez parte da política da chamada “marcha para o oeste”, sendo implementada durante o período Estado Novo (1937-1945), no governo de Getúlio Vargas. O objetivo dessa política consistia em integrar a região<sup>5</sup> ao restante do país, ao mesmo tempo em que buscava “aumentar a produção de alimentos necessários à industrialização a preço baixo” (BRAND, 1997, p.73).

Lenharo (*apud*, BRAND, 1997), aponta que o objetivo de Vargas ao criar a Colônia Agrícola também era,

[...] armar um cerco ao latifúndio, de fôlego longo. Apoiar a pequena propriedade de modo a que ela, lentamente, corresse a velha ordem latifundiária, e aos poucos, instaurasse a nova realidade agrícola que o desenvolvimento industrial do país exigia. Não se tratava de combater qualquer latifúndio. No caso havia também claro interesse em povoar a fronteira, onde as terras estavam até aquele momento em mãos de uma empresa estrangeira, a Cia Matte Laranjeiras (BRAND, 1997, p. 74).

De acordo com o autor, consta no relatório do primeiro administrador da Colônia, que dos anos de 1943 a 1950 foram distribuídos 1.000 lotes de 30 ha cada.

Qual foi o impacto da implantação da Colônia Agrícola Nacional de Dourados em relação aos povos Kaiowá? Os impactos provocados pela Cia Matte Laranjeiras e pela criação da Colônia Agrícola Nacional de Dourados impactaram de forma distinta os Kaiowá. A Cia Matte Laranjeiras se interessava pela extração da erva dentro da terra dos Kaiowá e pela mão de obra necessária para exploração da erva. Os colonos confrontavam-se com índios em busca de propriedades, “portanto, o conflito entre as comunidades indígenas e a CAND foi imediato e total”. A criação da CAND atingiu “diretamente uma série de *tekoha* kaiowá, em especial, Panambi e Panambizinho” (Ibid., p. 76, 77).

---

<sup>5</sup> De acordo com Brand (1997, p.75), a Colônia Agrícola Nacional de Dourados - CAND, instituída pelo Decreto-lei nº 5941/1943, abarcava uma área a ser retirada da União, no então território Federal de Ponta Porã não inferior a 300.000 ha. No entanto, somente em julho de 1948, o Governo Federal demarcou a área, sendo os trabalhos concluídos após treze anos. Foi encontrado um total de 409.000 ha de terra. Portanto, com um excedente de 109.000, ha referente à área do Decreto. O estado de Mato Grosso do Sul, reduziu, posteriormente, a área da Colônia para 267.000 há.

Relatos transcritos reportam o horror que foi a chegada da CAND ao território ocupado pelos índios. João Martins, da Reserva de Dourados, descreve que a CAND foi cortando os lotes e, às vezes, cortava a própria roça. O funcionário do Serviço de Proteção ao Índio – SPI, Mário de Oliveira, em correspondência ao Ministro da Agricultura deixa evidente que sabia da existência de índios no território a ser ocupado pela Colônia Agrícola Nacional.

As três alternativas propostas e discutidas para solução do problema dos índios foram:

[...] reservar aos índios lotes facultando aos mesmos o direito de dispor de suas benfeitorias e lotes, em favor de terceiros; doação de 500 ha entre o rio Brilhante e o córrego Panambi, para localização de índios que nessa área queiram viver aglomerado; - finalmente, ao invés de 500 ha, a proposta de doar 2.000 ha, o que não representa nenhum favor, visto que o direito de posse das terras de Panambi, pelos índios Caiuás, está garantido por lei pela ocupação, pacificamente, de há mais de quarentanos (Ibid., p.77-78).

A Lei nº 87, de 20 de julho de 1948, evidenciava em seu artigo 4º que o direito adquirido por terceiros deveria ser respeitado dentro da área da Colônia Federal, mas condicionava esses direitos a títulos de domínio, o que não era o caso dos Kaiowá. Diante deste cenário e a partir da,

[...] implantação da Colônia em áreas de aldeias Kaiowá marcou o início de uma longa e difícil luta dos índios pela manutenção e recuperação de sua terra. Negavam-se a deixar estas terras, que foram vendidas pelo governo a colonos. Estes, por sua vez, buscavam constantemente obter a expulsão dos índios, através de ações na justiça, ou através de meios mais escusos (Ibid., p. 78).

Em 1946, em carta enviada ao General Rondon, o representante dos índios, Capitão Henrique, fez um apelo para que o General dividisse a terra que toca para os índios, pois estes temiam perdê-las. Os agentes do SPI tinham conhecimento que no caso do Panambi, ou seja, da invasão das terras indígenas pelos colonos, os índios tinham direito “natural e secular” sobre aquelas terras, mas nenhuma ação efetiva aconteceu.

Com o acirramento dos conflitos entre índios e colonos, tornou-se urgente encontrar uma saída para a situação. “Foram infundáveis as tentativas para transferir para o P.I. Francisco Horta, ou resguardar-lhes uma área no próprio local, que ia de 500 a 2.000 ha, ou dar-lhes lotes individuais, como se colono fossem”. (Ibid., p. 81). Tampouco os índios aceitaram ser transferidos para o Posto Indígena Francisco Horta. No ofício 4724/51, o diretor da colônia recebeu notícias que muitos índios tinham retornados para as matas do Panambi, chamando a atenção para a evidência dos índios ao confinamento nas reservas (Ibid., p.82-83).

A partir daí a situação dos índios se deteriorou. No Relatório de julho de 1952, dirigido ao diretor do SPI,

[...] o Chefe da I. R. 5º, Dr. Iridiano Amarinho de Oliveira, relatou sua visita à Colônia e aos índios de Panambi. Constatou que os índios estavam na mais lastimável situação de seres humanos, agravada pelo clima de insegurança que paira sobre eles com a ameaça constante por parte de terceiros, de abandonarem o que lhes resta de sua aldeia, onde seus antepassados, como eles, ali nasceram viveram e se encontram enterrados os seus entes mais queridos. E continua dizendo ser este: o crime dos homens civilizados e de negócios Públicos, na tentativa de banicção pacífica dos índios do Panambi (Ibid., p. 83 -84).

Neste mesmo ofício, o chefe descartou a alternativa de deslocá-los para as margens do rio Brilhante, “onde só há abundância de mosquitos, febre e aridez” (Ibid., p. 84).

A implantação da Colônia Agrícola fez parte de um plano de colonização promovido pelo Governo Federal, visando o desenvolvimento econômico e a integração da região e não seria admissível que um grupo de índios atrapalhasse essa implantação do referido plano. Porém, Brand (1997) questiona o que foi feito dos 109.000 hectares sobrantes da medição da área reservada para instalação da Colônia e conclui que “o excesso de terras foi também destinado à especulação, enquanto não foi possível, nem ao próprio SPI, garantir os lotes ocupados pelos índios Kaiowá” (Ibid., p. 85). Apesar de a Constituição Federal garantir amplamente o respeito aos direitos indígenas, “o problema das terras indígenas, usurpadas pela Colônia Agrícola Nacional de Dourados, a partir de 1943, permanece sem solução até a presente data” (Ibid. p. 85).

A Cia Matte Laranjeiras teve seu monopólio de extração da erva mate quebrado em 1915, embora seu domínio tivesse seguido até 1943, ano em que Getúlio Vargas criou o Território Federal de Ponta Porã e anulou os direitos da Companhia. O objetivo era liberar essas terras para a colonização (Ibid. p. 86-87). Com o fim do predomínio da Cia, outras atividades vão surgir, como a coleta do palmito, mas nada vai afetar mais a vida dos Kaiowá do que as derrubadas e a implantação de fazendas.

Se fora na extração da erva que os Kaiowá mais trabalharam, na derrubada do mato que mais sofreram, pois, a derrubada foi feita na foice e no machado. Brand (1997), aponta,

[...] a profunda diferença entre o trabalho na colheita da erva-mate, durante o domínio da Cia Matte laranjeiras e o engajamento nas derrubadas de mata para a abertura de fazendas, sob a ótica dos Kaiowá/Guarani, vem bem formulada por João Martins. Diz ele: a Cia não esparramava. Levava o grupo inteiro e o fazendeiro esparramava tudo (Ibid., p.88).

Ao analisar o termo “esparramo”, constata-se que ele expressa fielmente a realidade. Mais do que a perda da terra, significa a dispersão das aldeias e o desmantelamento das famílias extensas. Ou seja, a perda da terra traduziu-se na dispersão dos seus moradores e não simplesmente em sua transferência para dentro das Reservas. Além da derrubada da mata, que teve seu auge entre as décadas de 1960 e 1970, os Kaiowá também trabalharam na abertura de estradas, roçada dos pastos e, durante a década de 1980, passaram a trabalhar na colheita de cana nas usinas de álcool. O esparramo é situado no período,

[...] que vai aproximadamente da década de 1950 a 1970, período, também, de implantação das fazendas, inúmeras aldeias kaiowá/guarani foram destruídas e seus moradores dispersos. Famílias extensas foram desarticuladas. Evidentemente que esses moradores dispersos não encontravam mais as condições necessárias para manterem suas práticas religiosas coletivas e, especialmente os rituais de iniciação de meninos e das meninas. Por essa razão, inúmeros adultos hoje não são portadores do tembetá (BRAND, 1997, p.90).

Segundo Brand (1997), com o fim do desmatamento e do esparramo, as famílias indígenas que habitavam os fundões das fazendas, passaram a representar “atrapalho”. Sendo assim, a solução foi confiná-los compulsoriamente nas reservas, extinguindo-se qualquer tentativa de caminhar ou buscar novos refúgios. Ressalta que as razões do esparramo e posteriormente o confinamento estão relacionados com a submissão da política indigenista aos interesses maiores da economia regional. Restava então, aos Kaiowá, a fome, a miséria e o desalento.

Apesar desse cenário e de acordo com Almeida (2012), os índios vão lentamente abandonando o lugar de invisibilidade onde foram colocados contra sua vontade, resistindo, se reorganizando e passam a ser protagonistas no processo de reafirmação de sua identidade e na luta por seus direitos.

Ao observar o protagonismo encampado pelos índios, especialmente, no momento da elaboração da Constituição de 1988, nota-se que estes não aceitaram de bom grado serem relegados à invisibilidade e ao esquecimento. Almeida (2012) analisa que na atualidade,

[...] no palco da História, os índios vão, lentamente, passando da invisibilidade construída no século XIX para o protagonismo conquistado e restituído nos séculos XX e XXI por movimentos políticos e intelectuais nos quais eles próprios têm tido intensa participação. Desde a década de 1990, os historiadores no Brasil têm se voltado para o estudo, valorizando-os como sujeitos de processos históricos por eles vivenciados (ALMEIDA, 2012, p. 22).

Somado ao protagonismo conquistado e restituído, outros fatores tem contribuído para repensar a trajetória de inúmeros povos que, por muito tempo foram considerados misturados e extintos: as pesquisas atuais que evidenciam e valorizam a compreensão dos próprios índios como sujeitos dos processos históricos por eles vivenciados e a aproximação da História com a Antropologia, que historicizou alguns conceitos básicos e permitiu entender a cultura como algo dinâmico, flexível e que se constroem através das relações sociais (ALMEIDA, 2012). Além dos fatores apontados, a historiadora cita os movimentos sociais protagonizado pelos índios como outro elemento constitutivo das abordagens atuais. Esse protagonismo e a participação dos índios nos movimentos sociais fizeram com que a teoria assimilacionista, que previa o seu desaparecimento não se concretizasse, pelo contrário, ao final do século XX, os índios foram crescendo e se multiplicando, conquistando espaços, entre eles o direito de ocupar o seu lugar na História.

Antônio Hilario Aguilera Urquiza e José Henrique Prado (2015) estimam que a população<sup>6</sup> Kaiowá e Guarani, que habita a região sul do estado de Mato Grosso do Sul é em torno de 52.000 pessoas, das quais 2.700 vivem em acampamento à beira de estradas ou em pequenas áreas de seus antigos territórios; 38.700 em reservas criadas nas primeiras décadas do século XX e 11.000 em Terras Indígenas demarcadas após os anos 1980 (CAVALCANTE, 2013, p.88). Porém, o estudo não registra a população indígena que vive na zona urbana.

Esses dados apontam que, ao contrário do se esperava, os povos indígenas não desapareceram, e a suposta mestiçagem não os fez perderam sua identidade. Pelo contrário, estudos apontam que povos considerados “extintos” resistiram, são atuantes na mobilização pelo reconhecimento de seus direitos e garantia de terras para realizarem suas atividades culturais, sociais e cosmológicas.

---

<sup>6</sup> De acordo com dados publicados em 04/07/2019, segundo a Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI/MS), em Mato Grosso do Sul, a população indígena soma 80.459 habitantes, presentes em 29 municípios e representados por 08 etnias: Guarani, Kaiowá, Terena, Kadiwéu, Kinikinaw, Atikun, Ofaié e Guató.

## 2 JEROSY PUKU E O SIGNIFICADO DO MILHO BRANCO PARA OS KAIOWÁ

Na história da alimentação de muitos países da América Latina, o milho ocupa posição de destaque. Já era cultivado há cerca de sete mil anos atrás em regiões que hoje compreendem a América Central e o México. “No Brasil, também se constituiu, juntamente com o arroz e a mandioca, um dos três mantimentos utilizados durante os cem primeiros anos da colonização” (CASCUDO, 2004, p. 108). O milho há muito tempo é utilizado e referenciado por algumas sociedades, como a sociedade asteca, para alimentação devido ao seu alto valor nutricional. Está presente na mesa de muitos povos, assim como nas suas festas tradicionais. Todavia, de acordo com a cultura Kaiowá, o milho branco foi criado pela divindade denominada *Jakaira* e, graças a sua sabedoria, tal criação não demandou esforço físico, pois a esta se deu pela reza. Para os Kaiowá, o plantio, a colheita e batismo são marcados por ritos impregnados de significados que remetem ao sagrado, a sabedoria e aos modos de viver, plantar e criar.

De acordo com Chamorro (2015, p. 179), “na língua kaiowá, não há um termo equivalente ao que nós chamamos de religião; o que há são expressões que podem nos aproximar desses conceito-experiência”. Todavia, isso não significa que os Kaiowá não possuam rituais, práticas religiosas, divindades, rezas, cantos sagrados. A explicação mítica para a origem do milho saboró é a que,

O milho saboró é uma planta retirada de uma das partes da vestimenta usada na cintura do *jakaira*, o *ku'akuaha*, do qual uma pequena parte se transformou, de maneira mágica, na semente do milho branco que, através da reza, germinou. Isso significa que, para o Kaiowá, o milho saboró, desde o princípio de sua criação, precisa seguir as mesmas etapas de trabalho, desde seu cultivo até a colheita, instituídas pelo *jakaira*, através da força da reza: deve-se cantar para plantar, para ser protegido das pragas e, por último, na colheita, quando ainda está verde (*avati kyry*), para que possa ser consumido sem riscos para a saúde (JOÃO, 2011, p. 28).

O milho branco ou milho saboró é um importante alimento para os kaiowá, e o seu consumo se dá somente após a cerimônia do *avatikyry* (festa do milho). Não serve apenas como alimento para o corpo, mas também como importante elemento do universo mágico religioso dos Kaiowá que, transformado através do ritual sagrado do *Jerosy Puku*, representa a reafirmação do modo ser dos Kaiowá. Nas palavras do Professor Izaque João, o ritual do *Jerosy Puku*, assim como o próprio milho, é importante porque:

Por meio deste ritual, o milho se torna apto para ser consumido socialmente, também servindo como forma de reafirmação do modo de ser kaiowá e para o fortalecimento das relações sociais entre membros de uma mesma comunidade e aliados de outras

comunidades indígenas. Além disso, também serve para a reprodução física dos Kaiowá, sobretudo no sentido de perpetuar a continuidade do povo e o nascimento de crianças sem qualquer tipo de anomalia, e para manter o equilíbrio de elementos climáticos, como a chuva, imprescindível para as práticas agrícolas tradicionais (JOÃO, 2011, p. 10).

Embora possa parecer que comida e alimento tenha o mesmo significado, DaMatta destaca a diferença entre o conceito de comida e alimentação:

O alimento é algo universal e geral. Algo que diz respeito a todos os seres humanos: amigos ou inimigos, gente de perto ou de longe, da rua ou de casa, do céu ou da terra. Mas a comida é algo que define um domínio e põe as coisas em foco, assim, a comida é correspondente ao antigo “de comer” expressão equivalente à refeição, como de resto é a palavra comida. Por outro lado, comida se refere a algo costumeiro e sadio, alguma coisa que ajuda a estabelecer uma identidade, definido, por isso mesmo, um grupo, classe ou pessoa (DA MATTA, 1998, p. 55).

Se por um lado temos comida, que ajuda a estabelecer uma identidade e é tudo que se come com prazer de acordo com as regras mais sagradas de comunhão e comensalidade, por outro, temos alimento que, segundo o autor é tudo aquilo que pode ser ingerido para manter uma pessoa viva e é algo universal e geral.

É nesse sentido, de construção e reconstrução e fortalecimento da identidade dos indígenas da etnia Kaiowá que vivem na aldeia *Guyra Kambi'y*, município de Douradina, Mato Grosso do Sul, que o ritual da cerimônia do milho será discutido neste trabalho. Optei por discutir a comida, no caso o milho, como comida ritual e o seu significado no processo identitário dos Kaiowá.

Para os Kaiowá, o plantio, a colheita e batismo são marcados por ritos impregnados de significados que remetem ao sagrado, a sabedoria e aos modos de viver e criar. A preparação da chicha, bebida feita a partir do milho socado no pilão e servida durante o ritual, é um importante elemento do *Jerosy Puku*.





**Figura 1.** Pilão – Aldeia Guyra Kambi’y – Douradina/MS/2019.  
**Fonte:** Produzido pela própria pesquisadora.

Durante a cerimônia, a bebida fermentada é consumida pelos participantes tanto na primeira noite (da sexta para o sábado), quanto na segunda noite (do sábado para domingo), *Guahu*. Toda a celebração tem como objetivo honrar a divindade do milho (*Avati Jára*) e os pedidos realizados são para que tenham milho e boas sementes.

### 2.1 O ritual na Terra Indígena *Laranjeira Nhanderu*

O convite para assistir à cerimônia do batismo do milho foi feito por uma então aluna indígena, do terceiro ano do ensino médio, da escola estadual onde leciono. A aluna mora com seus familiares na Terra Indígena Laranjeira Nhanderu - Brilhantepeguá, no município de Rio Brilhante. No dia combinado fui recebida no portão de entrada da aldeia por algumas pessoas que me orientaram brevemente sobre como deveria me portar, como seria a recepção desde a chegada naquele local.



**Figura 2.** Faixa fixada na entrada da aldeia Laranjeira Nhanderu.

**Fonte:** Produzido pela própria pesquisadora.

Meu rosto foi pintado com urucum e fui recebida por homens tocando *mbaraká* e mulheres que batiam suas taquaras (*takuapu*) no chão, fazendo um som grave, característico. Esse foi então, meu primeiro contato com os elementos da cerimônia.

Após a “autorização” para entrar, comecei a explorar o local. Chamou-me a atenção as placas que evidenciam o caráter político e o espírito combativo dos Kaiowá (como nas figuras 3 e 4). Nelas era possível ver o anúncio da cerimônia, mas também a disposição desse povo para lutar por sua terra ancestral. Ostentavam altivamente o orgulho pela resistência por muitos anos. Compreendi que, de certa forma, que a cerimônia do batismo do milho é uma forma de resistir à invasão de suas terras e a fome que constantemente ronda a aldeia. Não tinham plantado milho, mas uma parenta da mãe da aluna que me convidou levou; não tinha casa de reza adequada, fizeram uma improvisada. Ao fundo da figura 4 abaixo é possível visualizar a tenda improvisada onde ocorreu a cerimônia do *Jerosy Puku*, no dia 01 de fevereiro de 2019. E, mais ao fundo ainda, os galões onde estava armazenada a chicha, que seria consumida durante o ritual.



**Figura 3.** Faixa fixada em árvores da aldeia Laranjeira Nhanderu.

**Fonte:** Produzido pela própria pesquisadora.

Conforme a Portaria 793 - 15/08/2017, a situação jurídica da área da Terra Indígena Laranjeira Nhanderu está na fase de identificação. O processo de retomada dessa área pelos Kaiowá é explicado por Katya Vietta como resultantes de acirradas disputas sucessórias e atritos políticos, sociais ou rituais e que:

Desde 2008, com uma população de cerca de 100 pessoas oriundas de Panambi-Lagoa Rica, Laranjeira Nhanderu, um acampamento localizado próximo à margem esquerda do rio Brilhante, engrossa essa lista. Ao modo dos antigos Kaiowá, desgastes políticos e rituais desencadearam o êxodo dos descontentes. Assim, algumas famílias conjugais, lideradas por Faride Mariano de Lima e José Barbosa Almeida (ou Zezinho) atravessaram o rio Brilhante decididos a reivindicar a posse de Laranjeira Nhanderu, terras alienadas de seus antepassados na segunda década do século XX, que hoje encontram-se em processo demarcatório (VIETTA, 2015, p 358).

Sobre a cerimônia do batismo do milho na Terra Indígena *Laranjeira Nhanderu*, assisti somente a primeira parte do ritual (de sexta para sábado), descrita acima. Dessa forma, a compreensão da totalidade da cerimônia ficou prejudicada. Porém, fui convidada para assistir à cerimônia na aldeia *Guyra Kambi'y*, no município de Douradina, Mato Grosso do Sul (foco dessa pesquisa), que se realizou nos dias 15 e 16 de fevereiro de 2019. Ali, pude acompanhar e assistir à cerimônia completa, inclusive, aquela que é realizada quatro semanas depois, o *Jerosy Mbyky*.

## 2.2 O primeiro dia da cerimônia na aldeia *Guyra Kambi'y*

A aldeia *Guyra Kambi'y*, Terra Indígena (TI) Panambi-Lagoa Rica, localiza-se no distrito de Bocajá, município de Douradina, Mato Grosso do Sul. A área foi reconhecida como de ocupação tradicional indígena por um relatório de identificação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), de 2011. De acordo com os dados apresentados pelo Instituto Sócio Ambiental (ISA), a população da aldeia é de 1016 habitantes,<sup>7</sup> em uma área de 12 mil hectares.

O sol ainda estava alto no céu quando chegamos à aldeia *Guyra Kambi'y*. Tudo já estava pronto para a cerimônia do *Jerusu Puku* daquele ano. Antes de entrar no espaço onde a celebração acontece, os convidados são recebidos à entrada da aldeia e passam por uma espécie de ritual de boas-vindas ou purificação, e só depois podem adentrar ao local. Nem mesmo os moradores da aldeia tem permissão para entrar sem passar por tal ritual. O grupo que foi nos receber no portão que dá acesso à aldeia também foi submetido ao ritual.

Olhando ao redor, é impossível não perceber uma profusão de plantas, como mamão, manga, mandioca, bananas, abóbora e milho. É no pátio entre essas plantações e a casa de reza, que tem início a cerimônia do batismo do milho. Uma espécie de altar foi cuidadosamente montado com bastões coloridos assinalados com círculos vermelhos que marcam cada uma das etapas da reza. E ali, enfeitando o altar, espigas de milho saboró que carregam toda a simbologia e significados vitais para a existência do povo kaiowá, “considerado um cereal sagrado, pois é através da sua representação que se realiza o ritual denominado *Jerosy Puku*” (JOÃO, 2011, p. 29).

Antes do início da cerimônia, dentro da casa de reza, (*og gusu*) as pessoas que chegavam iam se acomodando nos espaços disponíveis, armando suas redes e estendendo panos no chão, marcando um lugar e aguardando o início da longa reza que se estenderia por toda a noite.

---

<sup>7</sup> Conforme o site Instituto Sócio Ambiental, as informações sobre demografia “são produto de um levantamento feito a partir de fontes diversas e constrói uma espécie de panorama sobre a dinâmica populacional nas Terras Indígenas (TIs) no Brasil. Entre as principais fontes deste levantamento estão os dados provenientes dos Distritos Sanitários Especiais Indígenas (DSEI) e das Coordenações Regionais e Coordenações Técnicas Locais da Funai; além de uma rede de colaboradores que trabalham diretamente com os povos. Inúmeras dificuldades se impõem à produção de um censo das populações indígenas no Brasil. Além da diversidade de fontes e da falta de regularidade na coleta dos dados, o “quebra-cabeça” da demografia ainda conta com dinâmicas populacionais específicas, como fissões e migrações, e com os processos de retomada de identidades indígenas por parte de grupos mais conhecidos como “emergentes” ou “ressurgentes” (ISA, 2020).



**Figura 4.** Casa de reza (*og gusu*), aldeia *Guyra Kambi'y*.  
**Fonte:** Produzido pela própria pesquisadora.

Um pouco antes do início do evento foi servida uma saborosa refeição aos convidados, providenciada pelo anfitrião. Essa refeição foi preparada em uma cozinha especialmente organizada para a festa. Enormes panelas contendo macarrão com frango, arroz e mandioca exalavam um cheiro tentador. Em outro canto da casa de reza era possível observar um recipiente coberto com folhas de bananeiras contendo a chicha, bebida feita a partir da fermentação do milho e preparada pelas mulheres. Ao redor da casa de reza, os convidados se acomodaram em barracas instaladas especialmente para a ocasião, e aguardavam com expectativa o início da cerimônia.

Quando inicia a cerimônia, os homens, já vestidos com suas roupas típicas e enfeites coloridos se posicionam do lado de fora da casa de rezas. O *Nhanderu*, ostenta o *mbaraka* enfeitado e uma cruz (*Chiru*). Chamorro sugere:

Que o contato dos ascendentes dos Kaiowá com o cristianismo teria se dado de forma esporádica e marginal. É provável, contudo, que essa marginalidade não tenha impedido os xamãs de se apoderarem dos elementos da cultura material e de “palavras” cristãs em seu benefício e de suas comunidades. Eles teriam se apropriado do alheio para resistir ao alheio, agregando-lhes novos significados e integrando-o ao corpus tradicional. Tal pode ter sido o caso da cruz, que consta nos cantos como *kurusu*, *kurusuva'y* e *kurundaju*. A importância destes termos nos cantos e nas rezas, somada ao uso ostensivo da cruz pelos Kaiowá, mostra certamente que esse símbolo pode ser um exemplo da presença “do alheio” nas práticas religiosas kaiowá (CHAMORRO, 2017, p. 208).

Se o *Chiru* foi um item ressignificado pelos Kaiowá, o seu significado não o foi. Para a cosmologia Kaiowá a cruz está relacionada com algo que “está presente em todas as coisas,

como estrutura criadora que mantém e dá suporte às pessoas, às criações e a outros seres” significado este que difere, portanto, de elementos característicos do cristianismo. Mura, em seu estudo sobre o papel dos *Chiru* na construção da tradição de conhecimento kaiowá, aponta que a importância dada pelos índios a essas cruzes “deve-se ao fato de estes não serem considerados meros objetos, nem meros veículos, mas também sujeitos de ação” (MURA, 2010, p. 124).

Se o contato com o colonizador permitiu um contato marginal entre as culturas, porque somente a cruz foi assimilada pelos Kaiowá? A mesma autora afirma que apesar de os kaiowá utilizarem o *pochito* - pequeno poncho de uso ritual feito de algodão cru – também de origem cristã, este não aparece nos cantos rituais. A explicação para o lugar pouco destacado do *pochito* nos cantos rituais do *avatykyry* – festa do milho - e do *kunumi pepy* – festa de iniciação dos meninos - é “provavelmente por não terem sido assimilados de forma profunda e singular no sistema do grupo ou por não estar estado associado a poder” (CHAMORRO, 2017, p. 209).

O ritual realizado no primeiro dia de cerimônia inicia com os homens – somente homens, como se pode observar na figura 4 - fora da casa de reza (*og gusu*), posicionados no começo do caminho formado pelo altar, que é composto pelos pares de *yvyra’i*, bastões de madeira delicadamente pintados com urucum. Quando tem início a celebração, o som característico dos *mbaraka* e a voz solene do *Nhanderu* provocam uma animação geral que contagia a todos. Segundo o pesquisador Izaque João,

É preciso rezar de maneira específica para cada *yvyra’i*, que agrega o espírito de guardião da divindade. Diante de cada *yvyra’i*, o *xamã* canta um *yvyra’i nhemongeta* (conversa com o *yvyra’i*) até chegar ao último, onde acontece a reza introdutória, chamada *ogueroota*, através da qual o *xamã* entrega a responsabilidade a outro rezador, que vai comandar o ritual dentro da casa grande. A reza, em toda festa de *jakaira*, é comandada por um rezador experiente. O líder espiritual atua em companhia de um grupo composto de ambos os sexos para efetuar a reza de *ogueroota*, que é essencial para o *jakaira*. O *yvyra’i* exposto no terreiro da casa, para o rezador, significa uma forma de chegar junto à divindade, de acordo com o regulamento do ritual (JOÃO, 2011, p. 20).

Na figura 5 abaixo é possível perceber a disposição cuidadosa dos pares de *yvyra’i* (bastões de cedro enfeitados com urucum sagrado e com o próprio milho saboró) à frente da entrada da casa de rezas da aldeia. Acima do altar, observamos os enfeites tradicionais dos Kaiowá.



**Figura 5.** Pares de *yvyra'i*, aldeia Guyra Kambi'y.

**Fonte:** Produzido pela própria pesquisadora.

No interior da casa de reza, as mulheres, enfileiradas em uma única fila, tocam o chão batido da casa de reza com suas taquaras, com som grave e envolvente. Bem no centro, um recipiente contendo *chicha*. É em torno desse recipiente que ocorre o “longo canto-dança”, que compõem a primeira noite do *Jerosy Puku*. Conforme João,

[...] o canto do *Jerosy* é considerado infinito, porém, cada xamã, durante a noite até o amanhecer, procura alcançar sua meta de trabalho que é chegar ao canto de pa'i kuara. O canto exige a sua plenitude para não causar inúmeros problemas na comunidade ou para o desenvolvimento do *jakaira* (milho saboró) (JOÃO, 2011, p. 59).

O *Jerosy* é composto por etapas e se inicia com os homens reunidos no espaço ritual externo, um pouco mais à frente encontra-se o altar, e dentro da casa de reza as mulheres, crianças e convidados. O conjunto de rezas introdutório ao batismo do milho saboró é denominado *Ogueroata*, feito aos cinco *Yvyra'i* individualmente. O *Jerosy* é considerado um canto que busca negociação com os deuses e essa negociação é sempre coletiva. Nesse sentido, o movimento dos participantes dentro da casa de reza, o som do *mbaraka* e o canto melodioso, respeitoso e solene envolvem os participantes em um clima de comunhão. À medida que o tempo vai passando, mulheres e crianças vão entrando nessa roda de canto-dança hipnótico, que dura toda a noite e termina às seis horas do dia seguinte.

### 2.3 Bebida ritual x comida ritual

O ritual do *Avatikyry* (festa do milho), ocorre entre o período de janeiro a março, em que se celebra a colheita do milho. Compreende três dias de festa, inicia na sexta-feira com o *Jerosy Puku* e termina no domingo com o *Kotyhu*. Soma-se a esses três dias o ritual do *Jerosy Mbyky*, celebrado quatro semanas após o ritual do *Jerosy Puku*, somando, portanto, quatro dias. No entanto, para este trabalho vou contemplar os dois primeiros dias do *Avatikyry* e o *Jerosy Mbyky*.

O milho branco é sagrado para os Kaiowá. Eles acreditam que sem o milho eles não existiriam. A cerimônia do batismo do milho branco praticada por eles, assim como qualquer outra festa, envolve comida e bebida. As mulheres preparam para esse dia, a chicha, bebida feita com grãos de milho seco socado no pilão e que será servida na festa. Elas colhem o milho e levam, sempre entoando rezas, para ser abençoado pelo rezador. No pilão juntamente com o milho seco, também socam a batata doce dando origem a uma espécie de farelo. Em seguida, colocam água em uma panela e depois o farelo do milho e colocam para ferver. Ao trazer o farelo do pilão para a panela, as mulheres entoam rezas.

O modo de preparação da bebida foi modificado com o passar do tempo. Segundo Graciela Chamorro,

No passado, eles eram mastigados por algumas mulheres, coados e colocados para repousar em coxos e tambores, que logo eram cobertos com panos ou com folhas de bananeira. A saliva deixava a bebida doce. Por constrangimento, deixaram esse costume e passara a adoçar com açúcar (CHAMORRO, 2017, p. 141).

A bebida fica armazenada em barris de plástico coberto com folhas de bananeira, em seguida é coado e transferido para um vasilhame menor (ver figura 6) e depois servido com um utensílio (*hi'a*)<sup>8</sup> de formato côncavo, semelhante a uma cuia feita de porongo. Conforme João (2011, p. 59), “o *Jakaira*, dono da festa e protetor do milho, precisa ser alimentado com a *chicha* feita a partir do milho saboró.”

---

<sup>8</sup> Vasilha feita de porongo (VIETTA, 2007, p.199).





**Figura 6.** Barris de *chicha* – Aldeia *Guyra Kambi'y*.

**Fonte:** Produzido pela própria pesquisadora.

O milho saboró, transformado em *chicha* é a comida e a bebida ritual após a cerimônia do *Jerosy Puku* e carrega uma simbologia que remete a própria existência dos Kaiowá. Ao descrever como a comunidade Kaiowá interpreta o *Avatikyry*, Chamorro registra a reflexão desse povo sobre a simbiose que entrelaça a vida humana e a vegetal.

Os humanos são sementes que brotam, crescem e maduram. Já o milho verdadeiro, quando alcança a estatura de um homem adulto, se despede, vai descansar, até o próximo plantio. Em sua homenagem se faz a festa. Nessa festa, a comunidade dança seu presente conta o que foi e diz querer voltar a ser. Enquanto aguarda o próximo *Avatikyry*, ela rememora as celebrações passadas e fala com interesse sobre elas (CHAMORRO, 2017, p. 168).

Em relação ao *Jerosy*, o professor Izaque João (2011) aponta que no início dos seus estudos e de acordo com os xamãs, encontrou evidência da existência de três categorias de canto de *Jerosy*, mas que no decorrer da sua pesquisa observou apenas uma categoria em operação pela comunidade.

Ao analisar o canto reza-longo do *Jerosy*, Chamorro (2017) observa que no começo é um canto comum, mas que, quando avança a noite, este fica mais específico, perigoso e se entristece quando chega a madrugada. Essa tristeza é explicada pelos próprios caminhos do *Jerosy*, pela sua história e pelos infortúnios vividos pelos Kaiowá e pelos seus ancestrais míticos e históricos.

Ao final da noite do *Jerosy Puku*, com o dia amanhecendo e após longas horas de concentração, observei que algumas pessoas permaneceram no local se alimentaram, e outras se retiraram para suas casas. Durante a manhã de sábado, o tempo transcorreu de forma

agradável, uma parte das pessoas continuou descansando e outro grupo já se preparava para servir o almoço. No período da tarde, após o descanso, iniciaram os preparativos para o segundo dia de festa, o *guahu* ou *guachire*.

#### 2.4 O segundo dia de cerimônia: *Guahu et e Kotyhu*

O segundo dia da cerimônia do batismo do milho ocorre no sábado. Neste dia, o ritual de reza é mais curto e menos formal, mas nem por isso menos importante. Inicia às 18:00 horas e termina às 06:00 horas do domingo. O *guahu*, cerimônia que corresponde ao segundo dia do *Avatikyry* compreende, na primeira parte, uma reza seguida de cânticos e danças. A primeira leva os participantes a um sentimento triste que provoca fortes emoções. Nesse momento, a despeito de essa ser a primeira vez que observo a cerimônia, noto que esta parte apresenta características semelhantes ao primeiro dia: solene, envolvente e hipnótica. Já a segunda parte provoca “risadas, gritos, correria e uma certa desordem” (CHAMORRO, 2017, p. 164). A impressão que tenho é que neste momento ocorreu uma cisão ou uma distinção em relação à etapa anterior, evidenciada no comportamento alegre e festivo dos participantes.

Como no primeiro dia, o ritual começa no terreiro sagrado e, após a reza em cada um dos pares de *yvyra'i*, os participantes entram na *ogusu*, e, em círculo, começam a cantar e a dançar no sentido anti-horário. Dançam e entoam canto forte, marcado por sentimentos. Segundo a mesma historiadora, os cantos entoados na primeira parte do segundo dia são considerados “verdadeiros”, *guahu ete*, por provocarem sentimentos doídos nas pessoas e também por estarem ligados a uma história triste que provoca emoções fortes.

Neste momento da cerimônia, observei que só havia homens no círculo. Em movimento posterior, eles se dão as mãos e as mulheres e as crianças também passam a participar da dança. Em seguida, a roda de dança se desdobra em outras rodas, nas quais as pessoas dançam de forma aleatória pelo espaço. Tem início os *guahu ei* mais alegres e espontâneos. Neste momento, os pares de *yvyra'i* já haviam sido retirados. Os *kotyhu* são cantos que divertem homens, mulheres e crianças, e não estão vinculados a temas religiosos (CHAMORRO, 2017).

As pessoas cantam e se divertem consumindo *chicha*, até o amanhecer. Quando o sol nasce se afastam para suas casas ou barracas improvisadas, onde tomam mate e/ou fazem a primeira refeição do dia. De acordo com Chamorro (2017), algumas pessoas vão embora e outras ficam para aproveitar o terceiro dia da festa no domingo. Como não permaneci no local, não pude registrar e relatar os acontecimentos desse dia.

Quatro semanas após a cerimônia do *Jerosy Puku* ocorre o *Jerosy Mbyky*, canto-reza curta entoado por homens e mulheres, que dura em torno de duas horas. Retornei à Aldeia *Guyra Kambi'y* em 09 de março de dois mil e dezenove e pude observar a cerimônia *in loco*. Conversando com Karolaine, uma interlocutora e moradora do local, fui informada que esse ritual completa àquele iniciado quatro semanas antes, o *Jerosy Puku*. Como apontou Chamorro (Ibidem), esse ritual expressa que a celebração chegou ao seu destino, quando terminou de contar sua história (do milho), aquela iniciada na primeira noite do *Jerosy Puku*. Assim como no *Jerosy Puku*, o canto é entoado ao som dos bastões de ritmo e das *mbaraka* até o dia amanhecer. A partir do momento que se anuncia o *Jerosy Puku* do próximo ano, as pessoas passam a esperar ansiosamente a sua chegada, que vai permitir a propagação do *teko joja* (vida fraterna) e do *teko marane'y* (vida sem maldade) na sociedade onde vivem (JOÃO, 2011).

### 3 O ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA NAS ESCOLAS

Para Luisa Wittmann (2015), a escassez de saberes a respeito dos povos indígenas brasileiros revela o desconhecimento de nossa sociedade sobre a própria história. Contudo, há diversos motivos para tal insciência, sendo o principal deles a ausência ou a insuficiente abordagem de histórias e culturas indígenas em instituições educacionais.

Nos últimos anos, o ensino de História Indígena passou por transformações, especialmente, após a visibilidade política desses povos no momento da elaboração da Constituição de 1988 e da promulgação da Lei 11.645/2008, que estabeleceu a inclusão do ensino de História e das culturas indígenas nos currículos. Essas transformações recentes apontam para a necessidade de novas pesquisas acadêmicas com novos enfoques sobre a temática.

Para Bittencourt (2012), as transformações no nível da história, enquanto área científica, têm sido transpostas para o ensino, afetando tanto os conteúdos como os métodos tradicionais de aprendizagem. As transformações do ensino de História não são provenientes exclusivamente das mudanças historiográficas, mas relacionam-se evidentemente com outras questões, incluindo o fortalecimento dos movimentos indígenas e a expansão escolar para um público culturalmente diversificado.

Sem dúvida, as novas tendências historiográficas foram marcantes nos processos de renovação dos livros didáticos e de retomada da disciplina de História como espaço para um ensino crítico. Porém, muitos livros didáticos continuaram (e ainda continuam) representando estereótipos sobre determinados grupos étnicos. Preconceitos contra ‘os índios’ são grandes desafios para o ensino da história indígena e para as reflexões sobre esse tema.

Edson Silva (2012), ao tratar do ensino de História Indígena, apresenta os desafios e levanta uma série de questionamentos sobre como trabalhar esse assunto em sala de aula. Como lecionar sobre povos indígenas quando a maioria dos professores da Educação Básica nem sabe quantos brasileiros se autodeclararam índios no censo IBGE/2010? Como tratar dos povos indígenas se no senso comum acredita-se que somente os povos indígenas da região Norte e do Xingu são considerados portadores de “cultura pura”, enquanto outros têm sua identidade negada? Como superar a visão comumente exótica sobre o índio e substituir por uma visão crítica em sala de aula? Ainda conforme o autor, essas questões, permeadas de preconceito, desinformação e ignorância generalizada são os desafios para o ensino da História Indígena e para a reflexão sobre o assunto.

Ao responder o questionamento sobre onde os indígenas estão, Silva (2012) aponta que a maioria da população brasileira não sabe e o pouco que se sabe está relacionado aquela visão tradicional veiculada pela imprensa de um “índio genérico, com biótipo que remete aos povos da região Amazônica ou do Xingu, caracterizado por cabelos lisos, pinturas corporais, cultura exótica e falando uma língua estranha” (2012, p. 215). Para esse autor, os índios

[...] também são chamados de ‘tribos’ na perspectiva etnocêntrica e evolucionista de uma suposta hierarquia de raças pela qual os índios ocupariam obviamente o último degrau. São ainda imortalizados pela literatura romântica produzida no século XIX, como nos livros de José de Alencar, onde são apresentados índios belos e ingênuos, ou valentes guerreiros e ameaçadores canibais. Ou seja, bárbaros, bons selvagens ou heróis (Ibid., p.215).

As percepções sobre os povos indígenas são completamente estereotipadas, descoladas da realidade vivenciada por esses povos nos diferentes momentos históricos da história do país. Mas, essa visão vem mudando nos últimos anos, provocada, sobretudo pelas,

[...] mobilizações dos povos indígenas em torno dos debates para a elaboração da Constituição de 1988 e as conquistas dos direitos indígenas fixados na lei maior do país possibilitaram a garantia dos direitos (demarcação das terras, saúde e educação diferenciadas e específicas etc.), para que a sociedade em geral (re) descobrisse os indígenas (Ibid., p.215).

O reconhecimento ao direito específico e diferenciado conquistado recentemente pelos povos indígenas “exige também novas posturas e medidas das autoridades governamentais em ouvir dos diferentes sujeitos sociais a demanda por novas políticas públicas que reconheçam, respeitem e garantam essas diferenças” (Ibid., p. 2017). Dessa forma, caberia à Educação formular políticas inclusivas das histórias e expressões socioculturais no currículo escolar, nas práticas pedagógicas. Essa exigência deve ter a participação e a contribuição dos índios na formação dos futuros docentes e na formação daqueles que já discutem a temática nas secretarias municipais e estaduais de educação.

Reconhecer que os povos indígenas têm direitos de possuir expressões próprias é uma forma de contribuir para a eliminação de percepções que considerem a sociodiversidade indígena como estranhas, exóticas e folclóricas. Além disso, Silva (2012), afirma que o Brasil é um país plural, que não tem uma identidade nacional única, que somos um país de muitos rostos e expressões socioculturais, étnicas, religiosas. É preciso desconstruir a ideia de uma suposta identidade nacional, questionar afirmações que negam, ignoram e mascaram essas diferenças.

Também se faz necessário “problematizar as ideias e afirmações de identidades gerais como a mestiçagem no Brasil – um discurso bastante utilizado para negar, desprezar e suprimir as sociodiversidade existentes no país” (Ibid., p. 2019). Respeitar as diferenças e questionar o discurso da mestiçagem, utilizado como identidade nacional é a forma usada para escamotear a história dos índios na História do Brasil.

Conforme citado no início desse tópico, o ensino de História Indígena vem passando por transformações, sobretudo após a promulgação da Lei 11.645/2008, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de história e culturas indígenas nos currículos escolares do Brasil. Essa lei,

[...] ainda que careça de definições mais completas, possibilita a superação dessa lacuna na formação escolar. Contribui para o reconhecimento e a inclusão das diferenças étnicas dos povos indígenas, buscando pensar um novo desenho do Brasil em sua sociodiversidade (Ibid., p. 220).

De acordo com o mesmo autor, quatro anos após a promulgação da referida lei federal, o ensino de história indígena apresentou os seguintes desafios a serem superados: a fundamental importância de capacitar os quadros técnicos de instâncias governamentais a nível federal, estadual e municipal como forma de combater racismos institucionais e, talvez o maior de todos os desafios, a capacitação de professores, tanto daqueles que ainda estão na academia quanto aqueles que já estão atuando. Além disso,

[...] é preciso que as secretarias municipais e estadual 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 (Ibid., p. 220).

Outros aspectos dizem respeito à aquisição de livros que tratem da temática indígena para compor as bibliotecas escolares; a produção – com assessorias de pesquisadores e especialistas - de vídeos, textos, subsídios didáticos sobre os povos indígenas para utilização em sala de aula e, por fim, o acesso a publicações de livros, jornais e revistas, fontes de informações e pesquisas sobre os povos indígenas.

Para o historiador, a efetivação da lei permitirá superar desinformações, equívocos e a ignorância que resultam em preconceitos sobre os povos indígenas, reconhecendo e respeitando-os. Mudará antigas práticas pedagógicas e favorecerá novos olhares para a História

e a Sociedade. A escola, apesar das dificuldades no processo de ensino-aprendizagem é o local onde a lei possibilitará viabilizar “espaços que favoreçam o reconhecimento da diversidade e uma convivência respeitosa baseada no diálogo entre os diferentes atores sociopolíticos, oportunizando igualmente o acesso e a socialização dos múltiplos saberes” (Ibid., p.221).

Antônia Terra Fernandes (2012), ao relatar sua experiência de ministrar a disciplina Ensino de história e a questão indígena, no curso de graduação em História da Universidade de São Paulo (USP), registra que inicialmente a intenção era organizar um programa para o estudo da produção historiográfica sobre o tema, mas posteriormente, ao avaliar o domínio dos alunos e notar valores arraigados historicamente na cultura brasileira, a proposta do curso foi reconstruída. A turma de alunos que optou por essa disciplina, quando questionada, relatou que considerava o tema importante, mas que “nada sabiam” sobre o mesmo, a não ser a imagem estereotipada veiculada ao “Dia do Índio”. Isso demonstra como a constatação de Silva (2012) é pertinente no que se refere ao desconhecimento, ao equívoco, ao preconceito, ao senso comum dos brasileiros em relação aos índios.

Silva (2002) apresenta propostas e um roteiro de estudos para abordar a temática nas escolas e superar equívocos, preconceitos e omissões. Observa, no entanto, que essas sugestões “devem estar baseadas antes de tudo nos esforços do conhecimento da situação em que vivem e a superação de toda e qualquer forma de discriminação contra os povos indígenas, bem como e pelo reconhecimento de seus direitos históricos” (p. 54). Entre as sugestões elencadas pelo professor estão: incluir a temática indígena nas capacitações dos professores na perspectiva de abordagem da pluralidade cultural historicamente existente no Brasil; estimular o conhecimento sobre os povos indígenas, através de cursos, seminários, encontros de estudos destinados a professores e trabalhadores/as em educação da escola, com assessoria de especialista; intensificar a produção de materiais didáticos para serem utilizados em sala de aula; promover estudos específicos para professores para conhecer os povos indígenas principalmente onde habitam povos indígenas; estimular professores que tenham interesse em aprofundar os estudos sobre os povos indígenas; promover o intercâmbio entre os povos indígenas e as escolas, através de visitas dos alunos à aldeia e de indígenas à escola; ampliar o Dia do Índio para uma “Semana dos Povos Indígenas” com debates e exposições; discutir e propor apoio aos povos indígenas; estimular apoio às campanhas de demarcação de terras e garantia dos direitos dos povos indígenas e, promover ações pautadas na perspectiva da diversidade cultural e do direito dos povos indígenas.

No roteiro para o estudo dos povos indígenas no ensino de História, o estudioso propõe como opção teórico-metodológica: iniciar o estudo a partir do conhecimento sobre a atual situação dos povos indígenas; utilizar mapas e apontar a localização dos povos indígenas pelo Brasil; focar a diversidade sociocultural dos povos indígenas no período anterior e após a colonização em 1500, superando a dicotomia simplista “tupi x tapuia”, utilizando fotografias para demonstrar essa diversidade; discutir a antiguidade da presença indígena no Brasil e as teorias do povoamento da América e do Brasil; estudar a história da resistência dos indígenas do Brasil, superando a visão da colonização como uma tragédia histórica, uma suposta assimilação, integração e “desaparecimento” dos povos indígenas; e, como última sugestão, discutir o sentido dos 500 anos na História do Brasil do ponto de vista oficial e do ponto de vista indígena, de resistência e de reivindicações para o reconhecimento e garantias de seus direitos violados (SILVA, 2002).

A aprovação da Lei 11.645/2008 estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura indígena nos currículos escolares, porém, a aprovação da lei por si só não é garantia para o efetivo reconhecimento da sociodiversidade no Brasil e dos direitos dos indígenas. Como mencionamos anteriormente, um obstáculo que se apresenta é a inexistência de formação continuada voltada para essa temática. É necessário, portanto, que os professores e funcionários administrativos das escolas sejam capacitados para lidar com esse público, que estejam preparados para lidar e respeitar a diversidade e a cultura do outro. Nesse sentido, é fundamental a capacitação dos profissionais da escola, principalmente dos municípios onde atualmente habitam povos indígenas, e a interação de alunos não índios com os indígenas para conhecerem e valorizarem seus saberes, culturas e modo de vida.

Os manuais didáticos utilizados nas escolas ainda apresentam os indígenas como seres exóticos que habitavam o Brasil quando da invasão dos portugueses e que, como consequência do processo de colonização foram miscigenando e acabaram por desaparecer. Contudo, estudos historiográficos recentes, com a contribuição de outras ciências, como a Antropologia, mostram que os indígenas não só não desapareceram como ainda se nota um aumento dessas populações. Os povos indígenas estão em todos os espaços, entre eles, as escolas, universidades, hospitais e centros de pesquisas.

Avaliamos que os materiais didáticos utilizados nas escolas devem possuir certa especificidade, pois a generalização já existe nos livros didáticos atuais. No estado de Mato Grosso do Sul, os alunos indígenas e não indígenas deveriam estudar sobre os Kaiowá, Terena, Kadiwéu, Guató, enfim, os povos que ocuparam e ainda ocupam esse território. O que



certamente não impediria o conhecimento e a compreensão dos povos indígenas do Nordeste, da Amazônia, do Sul.

Além disso, os alunos indígenas que estudam em escolas não indígenas se sentiriam representados e valorizados, fortalecendo, dessa forma, suas identidades e criando nesses estudantes um sentimento de que a escola reconhece e valoriza as diferenças étnicas, cosmológicas.

### 3.1 Educação Patrimonial e Diversidade

A aprovação da Lei 11.645/2008, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura indígena nos currículos escolares, levantou a necessidade de debater e construir ações de Educação Patrimonial voltada para os povos indígenas. Sabe-se que a Constituição Federal de 1988 nos artigos 215, 216 e 231, garantiu duas inovações no que se refere ao Patrimônio Cultural. Uma delas é assegurar que todos os grupos humanos que contribuíram para a formação da sociedade brasileira, especialmente negros e indígenas, tenham o direito de preservar, divulgar e ter reconhecido seu patrimônio cultural. A outra inovação se refere à valorização da cultura imaterial desses grupos humanos.

Além da Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96) também estabelece a importância de valorizar elementos culturais focando, principalmente, no acervo cultural local e regional. O artigo 26 estabelece que a parte diversificada dos currículos do Ensino Fundamental e Médio deve observar as características locais e regionais da sociedade e cultura, voltada para a divulgação do acervo cultural dos municípios e estados (ZARBATO, 2015). Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's/1997) também propõem ao aluno o conhecimento da diversidade do patrimônio etnocultural brasileiro com o objetivo de desenvolver atitude de respeito com as pessoas e grupos que a compõem.

Historicamente, a diversidade cultural foi um tema periférico nas agendas para escolarização na América Latina e nas diversas reformas estatais implementadas, sobretudo, na segunda metade do século XX. Entretanto, a temática não foi inserida ou considerada na pauta nacional. O modelo de escolarização implantado na América Latina originou-se a partir de uma mestiçagem uniformizadora, onde a escola tinha a função de promover a assimilação da cultura do colonizador e salvaguardar a memória e o patrimônio de origem europeia (SILVA; MORAES, 2016, p.22).

A recente agenda patrimonial e as atuais políticas públicas educacionais impõe um desafio às escolas e aos docentes que nelas atuam. Urge a necessidade de colocar em prática as ações governamentais instituídas, sobretudo a partir da aprovação da lei 11.645/2008. Encarar esse desafio significa romper com o preconceito e a invisibilidade dispensados aos povos indígenas, inclusive, dentro da escola.

Uma das características da identidade cultural brasileira é a sua diversidade. A sociedade brasileira é constituída por uma rica diversidade, formada, especialmente, por saberes e práticas culturais de matriz indígena, africana e europeia. Ao impor a valorização e a preservação do patrimônio cultural de uma única vertente, a do colonizador europeu, tem-se uma visão que não condiz com o que é real, reforçando a desvalorização da cultura indígena.

Segundo Grunberg (2000), todos os povos produzem cultura e, ao reconhecer que todos os povos produzem cultura e que cada um expressa essa cultura de forma diferenciada, significa aceitar a diversidade. Significa que, ao aceitar a diversidade, há de se ter um entendimento de que não existe cultura superior ou cultura inferior bem como evita-se o julgamento de outras culturas a partir da nossa.

No tocante ao currículo do Ensino Médio da Rede Estadual de Mato Grosso do Sul,<sup>9</sup> este contempla de forma superficial a temática da história e do patrimonial cultural dos povos indígenas. Este assunto é abordado apenas no quarto bimestre do primeiro ano, como se fosse um apêndice das Conquistas e Colonização na América: chegada dos espanhóis e portugueses; integração e exclusão dos povos indígenas. Portanto, geralmente, é explorado a partir do binômio colonizador x colonizado, e não explicita as lutas, as resistências e os aspectos culturais relacionados aos povos indígenas.

No currículo do segundo ano do Ensino Médio, no primeiro e segundo bimestre, são contemplados apenas temas relativos à História da Europa. No terceiro bimestre, relaciona em um tópico apenas, a História da África e dos africanos; a luta dos negros no Brasil; cultura negra e comunidades quilombolas no Mato Grosso do Sul. E, no quarto bimestre, trata da crise do sistema colonial brasileiro, do Brasil monárquico e do movimento republicano e da proclamação da República. Ou seja, no segundo ano do Ensino Médio, o currículo não registra, em uma linha sequer, a temática do patrimônio cultural indígena.

Para o terceiro ano do Ensino Médio, o referencial curricular contempla, no primeiro bimestre, o Brasil republicano até a chamada Revolução de 30. No segundo bimestre, a Era

---

<sup>9</sup> O currículo do Ensino Médio de Mato Grosso do Sul será substituído em 2021 pela nova Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

Vargas (1930-1945), a ditadura militar e o processo de redemocratização do Brasil. No terceiro bimestre, apenas temas relativos à História Geral. Por fim, no quarto bimestre, considera a República Nova, de 1985 aos dias atuais; o processo de emancipação do Sul de Mato Grosso, as particularidades do norte e do sul; as populações indígenas, movimento divisionista e os rumos econômicos do Estado frente à globalização. Assim, a temática indígena é contemplada apenas em um tópico do quarto bimestre.

Diante do exposto, percebe-se que a Educação Patrimonial relacionada aos povos indígenas não faz parte do referencial curricular da rede estadual de Mato Grosso do Sul e, tampouco, está explícito no Projeto Pedagógico da escola onde atuo. Conforme Fernandes (2005, p. 380), “os currículos e manuais didáticos que silenciam e chegam até a omitir a condição de sujeitos históricos às populações negras e ameríndias contribuem para elevar os índices de repetência de crianças provenientes de estratos sociais mais pobres”, pois muitos abandonam os estudos antes de terminar o ensino fundamental porque não se identificam com a escola moldada nos padrões eurocêntricos.

Macena e Landa (2019, p. 100), ao avaliarem as dificuldades do ensino da temática indígena nas escolas da rede pública de Ponta Porã/MS, perceberam que a escola continua “reproduzindo um discurso monocultural, reforçando preconceitos e discriminação ao abordar de forma superficial a história e a cultura das diversas etnias indígenas que compõem o território brasileiro”. Entre as dificuldades apontadas pelos professores e professoras de Ponta Porã, estão a falta de material didático adequado e a falta de uma formação consistente que os prepare para ministrar o tema na sala de aula.

Diante da inadequação curricular e das dificuldades apresentadas pelo estudo das professoras, o autor apresenta como sugestão para abordar a temática, evidenciar a diversidade étnica e cultural do país e fortalecer as identidades de diversos grupos, a metodologia da Educação Patrimonial.

Conforme Grunberg (2000), o Brasil está vivendo um processo de homogeneização cultural provocado, sobretudo pelo papel dos meios de comunicação, o que está influenciando nas particularidades das culturas regionais, fundamentais para a construção da identidade nacional e do desenvolvimento econômico e cultural. “A homogeneização da cultura leva à estagnação e à alienação e, em decorrência, à anulação dos valores locais, permitindo a instalação de padrões oficiais representativos da ideologia da classe dominante” (p. 167).

Os bens culturais são fontes para observação e exploração da temática da diversidade cultural. Assim, é possível utilizá-los como recursos educacionais aplicando uma metodologia

de trabalho denominada “Educação Patrimonial”. Segundo Grunberg, essa metodologia pode ser definida,

[...] como o ensino centrado nos bens culturais, como a metodologia que toma estes bens como ponto de partida para desenvolver a tarefa pedagógica; que considera os bens culturais como fonte primária de ensino. Sendo assim, e dentro da definição anterior, os bens culturais funcionam como um recurso que pode se transformar num instrumento do processo de ensino (Ibid., p. 168).

A aplicação da metodologia da Educação Patrimonial pode ser feita em qualquer espaço e aplicada a qualquer faixa etária, mas a arquiteta menciona o trabalho com crianças brasileiras em plena etapa formativa ao indicar uma experiência que deverá levar em conta a necessidade de: desenvolver a habilidade de observação, pois aprender através do olhar não é tarefa simples; a motivação, isto é, fazer com que os alunos se interessem pelo passado e queiram conhecê-lo; “a memória, que modifica o nível de percepção e nos leva a registrar para sempre o que é importante, a emoção, que faz com que a criança se envolva, conheça e vivencie determinada situação” (GRUNBERG, 2000, p. 168-169).

De acordo com a mesma pesquisadora, o importante na aplicação da metodologia da educação patrimonial é que ela se inicie a partir do bem cultural e siga basicamente quatro etapas: a observação, o registro, a exploração e a apropriação. Dessa forma, ela possibilitaria um amplo campo de atuação e propõe uma nova maneira de utilizar os bens culturais e também uma nova postura do professor.

Conforme Rodrigo Silva (2015 p. 217, 218), no Brasil, a Educação Patrimonial “enquanto modalidade formativa voltada para a conservação do patrimônio histórico, cultural e artístico, surge no começo do século XX, em decorrência da criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional”. Ela surge em meio a discussões sobre a necessidade de conhecer e preservar o patrimônio histórico e cultural, e as primeiras ações ocorreram no I Seminário de uso educacional de museus e monumentos, em 1983, no museu Imperial do Rio de Janeiro. Silva aponta que,

[...] desde então, a educação patrimonial assume um lugar de metodologia para o desenvolvimento de atividades pedagógicas na escola e em outros espaços sociais. No ano de 1989, foi publicado o “Guia Básico da Educação Patrimonial” para subsidiar os debates, os estudos e as práticas sobre a temática. O documento enfatizava que a educação patrimonial, quando ativa na sociedade, desperta sentimentos de pertencimento, o que socorreria mediante conhecimento e vivência, por isso, as autoras enfatizavam que essa educação seria parte de um processo contínuo e sistemático (Ibid., p. 218).

A partir da mobilização pela ideia de democratização cultural e de reorganização institucional, diretrizes governamentais passam a considerar prerrogativas de grupos sociais, historicamente ausentes de plataformas governamentais, ao mesmo tempo em que se reivindicava a diversidade e o respeito a diferença. Este autor ainda observa que a partir da chegada de Luís Inácio Lula da Silva à Presidência da República e de Gilberto Gil no Ministério da Cultura, ocorreu uma reorientação das ações e políticas relativas à cultura. O Ministro estava então preocupado em desvelar as “múltiplas manifestações culturais, em suas variadas matrizes étnicas, religiosas, de gênero, regionais, etc.”. Esta diretriz, irá orientar a elaboração de novos programas governamentais “acerca das relações entre educação e patrimônio cultural” (Ibid., p. 219). Nessa conjuntura, a educação patrimonial passa a ser integrada em iniciativas de educação turística, de desenvolvimento regional, de educação ambiental.

Para destacar como essa nova diretriz foi colocada em prática, o autor toma como exemplo o “Programa Mais Educação.”<sup>10</sup> Ao analisar o documento Educação Patrimonial para o Programa Mais Educação, o autor verifica que “há uma nova ênfase nas definições de educação patrimonial, assim como suas estratégias de intervenção são modificadas”. Neste documento, a educação patrimonial está assim definida:

A educação patrimonial no Mais Educação propõe uma forma dinâmica e criativa da escola se relacionar com o patrimônio cultural de sua região e, a partir dessa ação ampliar o entendimento dos vários aspectos que constituem o nosso patrimônio cultural e que isso tem a ver com a formação de cidadania, identidade cultural, memória e outras tantas coisas que fazem parte da nossa vida, mas, muitas vezes, não nos damos conta do quão importante elas são (BRASIL, 2012, p. 4).

Essa definição propõe relacionar educação escolar e patrimônio cultural de forma plural. Propõe ainda desnaturalizar a ideia de patrimônio que desde o início estava associada a uma cultura de elite, ou seja, aquilo que Grunberg (2000) denominou de bens culturais consagrados, e a prevalência dos valores das classes dominantes. O documento sugere, também, que alunos e professores possam considerar elementos de sua comunidade e município como pertinentes para reflexão sobre identidade e construção da cidadania no ambiente de ensino.

Tal documento ao projetar a possibilidade dos estudantes se tornarem pesquisadores da história e memória das comunidades onde residem, difere das definições de educação escolar da Era Vargas, quando os estudantes passaram a reproduzir versões oficiais da História e Geografia nacional. Difere, igualmente

---

<sup>10</sup> O Programa Mais Educação foi uma política do Ministério da Educação dirigida à ampliação da jornada escolar no Ensino Fundamental.

[...] do entendimento estritamente metodológico atribuído à educação patrimonial no começo dos anos de 1990, quando a educação patrimonial acabou por assumir uma ênfase de conscientização dos estudantes para a salvaguarda das memórias e dos patrimônios. Tal interpretação permite o desvelar das “memórias subterrâneas” e de suas contradições e conflitualidades (SILVA, 2015, p. 221).

Conforme o mesmo autor, essas mudanças são orientadas pelo que foi chamado por Canclini (2006) de “dissolução das monoidentidades”. Essas mudanças passaram a articular a apropriação das memórias e dos patrimônios com lutas pela posse da terra, direitos sociais e cidadania. Em relação aos indígenas, os processos,

[...] evidenciam essa dissolução pela complexidade com que são elaborados os dossiês e laudos técnicos utilizados em inventários de suas referências culturais, tendo em vista que exteriorizam processos identitário e reivindicações político-econômicas, da mesma forma que os próprios atores se tornam sujeitos ativos e politicamente engajados em tais processos. Assim, os processos de patrimonialização deixaram de ser atributos de algumas falas autorizadas legitimadas no aparelho do Estado para se converterem em falas plurais tecidas em redes em que interagem diversos agentes (Ibid., p. 221).

O autor afirma que na Modernidade, o Estado intervém nos processos individuais e coletivos de identificação como forma de obter a coesão social e que, por isso, tende a monoidentificação, onde a ideologia nacionalista excluiu as diferenças culturais. Ora, estudos mostram que desde a inauguração do Estado brasileiro, há uma tentativa de apagar, ocultar as culturas indígenas.

Importa registrar que apesar dessa tentativa de apagamento, a cultura indígena resistiu e sofreu transformações e que estas também são uma forma de resistência. Transformar para não desaparecer. Compreender essas transformações é também uma forma de lançar luz às teorias de assimilação, desaparecimento, miscigenação. Silva (2015 p. 222) registra que “políticas democraticamente orientadas, são concebidas a partir da dissolução das monoidentidades”, mas que a transição das políticas culturais elaboradas em processo monoidentitários para as orientadas por processos de reconhecimento e democratização (multi-identitários) ainda está demasiada frouxa. No próximo tópico, enfatizaremos o patrimônio cultural imaterial indígena.

### 3.2 Patrimônio Cultural Imaterial Indígena

Em entrevista concedida ao Instituto Centro de Vida (ICV), a historiadora Thereza Martha Presotti, explica a importância do respeito ao patrimônio imaterial dos povos indígenas, com destaque as etnias que vivem na Bacia do Rio Teles Pires, na região norte mato-grossense divisa com o Pará, e o efeito da destruição das corredeiras de Sete Quedas (ICV.ORG, 2017). Sobre o significado de patrimônio imaterial indígena, Presotti menciona, primeiramente, a definição da Organização das Nações Unidas para a Cultura, UNESCO, de que patrimônio imaterial são práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas que os indivíduos reconhecem como parte integrante de sua cultura e,

[...] abrange as dimensões da complexidade das culturas nas suas diversas cerimônias com seus cantos e danças, nos rituais cotidianos dos modos de preparar e obtenção de seus alimentos (caças, pescas e roças), as línguas e tantos outros saberes; as dimensões do sagrado que mantêm essências de ser e de se expressar, os diversos lugares como cachoeiras e pedras míticas que remetem às cosmologias de origens. Os animais e plantas são seres míticos e mágicos, conectados nesta rede de vida e da cultura (PRESOTTI, 2017, p.3).

Nessa mesma entrevista, Presotti destaca que para a antropóloga Manuela Carneiro da Cunha,

[...] o patrimônio imaterial se compõe de recriação permanente que tem a ver com o sentimento de continuidade em relação às gerações anteriores, ou seja, que ele é ao mesmo tempo dinâmico e histórico; e que suas condições de reprodução, dependem entre outras coisas, do acesso a território e a recursos naturais (Ibid., p.3).

Presotti enfatiza a importância do patrimônio cultural para os povos indígenas. A primeira condição para a sua reprodução cultural é a conquista e garantia da terra e dos recursos que nela existem, sendo a terra, a própria expressão da vida para os indígenas. A percepção que a sociedade capitalista tem da terra, vista somente como recursos ou bens materiais, difere profundamente da percepção dos povos indígenas. Para eles a terra, rios, cachoeiras, matas, florestas e animais têm outra dimensão, relacionada ao sagrado.

As práticas e os saberes indígenas sobrevivem e resistem mesmo com algumas ressignificações devido às dinâmicas históricas. Segundo Presotti,

[...] são vigentes nas raízes das diversidades culturais indígenas e brasileira em especial nas comunidades tradicionais ribeirinhas e sertanejas, que também hoje estão nas periferias das cidades. [...] São muitos os jeitos de viver a ancestralidade indígena, que sequer damos conta. Basta lembrar da mandioca e do milho tão importantes na

dieta alimentar da população; e o preparo do beiju, tão “na moda” nos dias atuais, que desde épocas iniciais da colonização, salvou muito (e ainda salva) grande parte da população de fome. Também o modo de fazer as canoas e pescarias e receitas de preparar os peixes são patrimônios preciosos aprendidos com os indígenas. Estas práticas e saberes sobreviveram ou resistiram (Ibid., p.3).

A mesma autora cita exemplos dos patrimônios culturais relacionados aos povos Munduruku, Apiaká e Kaiaby que vivem na bacia do rio Teles Pires, no norte do estado de Mato Grosso. Aponta que na região há um rico e diversificado conjunto de patrimônios imateriais de cada etnia “fruto de experiências bem mais antigas naquelas terras e águas, de época de seus ancestrais míticos e bem anteriores das frentes colonizadoras extrativistas da borracha, madeiras, minérios e mais recentemente as usinas hidrelétricas” (Ibid., p.3).

Dos Munduruku, povo de tradição guerreira, destacou as pinturas corporais que são formas de expressão de beleza especial, que podem ser percebidas como roupas e também indicam o grupo clânico e familiares, além de significados simbólicos de rituais ou luta política; dos Apiaká destacou a origem mítica desse povo associada a um peixe, o modo de fazer canoas e as pescarias, a sustentabilidade alimentar, as trocas solidárias e as festas coletivas; dos Kaiaby relacionou as florestas e os igarapés entrelaçados de onde tiram suas sementes, plantas medicinais e fibras para confecção de lindos trançados.

Sobre o nome do rio Teles Pires, a historiadora lembrou que a origem do nome remete a uma homenagem ao militar que fazia estudos geográficos em fins do século XIX na região e que este era um representante da colonização. Porém, este é um exemplo de que existem nomes que remetem a outros significados. O significado do rio para os índios é muito mais amplo. Ao homenagear o militar, observa-se o mundo colonial em sua expressão mais evidente; o nome de alguém que está usurpando a terra indígena e o ocultamento do que é indígena, inclusive o nome do rio (PRESOTTI, 2017).

A destruição do Salto de Sete Quedas para a implementação da Usina Teles Pires, representou, segundo Presotti, “uma grande dor e perdas imensuráveis para a continuidade da vida de todas as comunidades que ali vivem”, pois, o local era um espaço sagrado, mítico e deveria ser profundamente respeitado e “reverenciado como um lugar de patrimônio imaterial” (Ibid. p., 4).

A implantação da Usina Teles Pires é um exemplo das consequências destrutivas do patrimônio imaterial de um povo.

Junto ao profundo desrespeito que desconsiderou por completo a importância de Sete Quedas como um lugar de patrimônio imaterial, um espaço sagrado, sendo ali a morada da “mãe do peixe”; o que se desconsiderou foi todo um modo de viver dos



povos Apiaká, Kayabi e Munduruku. Além de profanação de um lugar sagrado, onde também enterravam seus mortos e reverenciavam os ancestrais, este lugar é uma base mítica de sustentação de toda uma relação imaterial e material com o rio. O impacto atingiu a ‘alma’ destes povos. Sabe se lá também local para desova dos peixes, e não é por acaso que é considerado o lugar da “mãe do peixe”. Ao “matá-la”, se mata a continuidade de se ter este alimento no sentido material e imaterial! É muito grave o que está sendo feito em nome do “desenvolvimento energético” na Amazônia, entendem? (Ibid., p.4).

Indagada sobre como o homem “branco” pode auxiliar na preservação dos patrimônios imateriais, Presotti (2017) argumenta que, apesar do desrespeito ao patrimônio imaterial dos indígenas, é impressionante a capacidade de resistência e sobrevivência desses povos; a importância de se colocar no lugar do outro como forma de refletir sobre esses empreendimentos. Argumenta ainda sobre a necessidade de parar com as invasões e destruições das terras indígenas; a necessidade de construir uma política de respeito à diversidade, às fronteiras das terras e aos saberes indígenas. Os territórios tradicionais indígenas são lugares de memória e espaços de resistência, pois a história, o trabalho e a cultura dos indígenas são indissociáveis destes espaços, essenciais para reprodução cultural do grupo. Neles manifestam tradições, celebrações, saberes, costumes, laços de pertencimento e de luta pela sobrevivência.

O campo educacional tem um papel importante na conscientização da história de maneira sensibilizadora. Faz-se necessário respeitar, ouvir seus cantos e mitos e sua relação com a natureza, seus projetos de vida sustentável, acessar a imaterialidade e a espiritualidade da vida se quisermos de fato contribuir para a preservação do patrimônio imaterial indígena. Nesse sentido, essa pesquisa sobre a cerimônia do milho branco, celebração que faz parte do patrimônio cultural imaterial do povo Kaiowá, pretende refletir e sensibilizar sobre a importância de trabalhar com a história indígena na sala de aula, e oferecer ferramentas didáticas que visem contribuir para a abordagem dessa temática na educação básica. Por meio dos aportes teóricos e metodológicos oferecidos pelo campo da Educação Patrimonial, busca-se desconstruir preconceitos e estereótipos que povoam o imaginário dos não índios na escola, e incentivar a descoberta e valorização de aspectos da cultura indígena do estado de Mato Grosso do Sul.

### 3.3 Sequência didática: “História Indígena e Educação Patrimonial: os Kaiowá de Mato Grosso do Sul”

As transformações ocorridas na educação nos últimos anos, sobretudo em relação ao ensino de História, têm posto novos desafios a serem enfrentados pelos cursos de formação de

professores e, especialmente, pela prática pedagógica dos docentes em atuação no ensino básico, uma vez que não é mais possível negar ou silenciar a participação dos indígenas na construção da história e cultura do Brasil.

Essa nova realidade trouxe à tona a necessidade de discussão e revisão de temas, apontando para a urgência de estudos e abordagens historiográficas e pedagógicas que revejam a herança colonial de negação, silenciamento e exclusão a que foram submetidos os povos indígenas no contexto de formação da sociedade brasileira. As mudanças exigidas pela lei 11.645/08 e diretrizes curriculares colocam à prova as formas tradicionais de produção da História, os livros didáticos e, sobretudo, os projetos das escolas e práticas pedagógicas aplicadas na sala de aula.

Circe Maria Fernandes Bittencourt e Maria Aparecida Bergamaschi (2012), salientam que a obrigatoriedade do estudo da história e cultura indígena forjada por uma lei pode produzir certo desconforto, mas que a possibilidade de se debater um tema tão importante é necessária como forma de superar estereótipos e silêncios que acompanham a temática indígena na escola. A obrigatoriedade do estudo dessa temática também favoreceria “o diálogo étnico-cultural respeitoso embasado no reconhecimento dos saberes, histórias, culturas e modo de vida próprio dos povos originários”.

Conforme Bittencourt e Bergamaschi, e o depoimento de Vherá Poty Benitez, intelectual Guarani, a aprovação da lei 11.645/08, demanda alguns movimentos dos professores:

[...] em primeiro lugar a sensibilidade para reconhecer a necessidade e a importância do tema, inclusive para possibilitar aos alunos um encontro com a ancestralidade ameríndia [...] reconhece que vários professores necessitarão de muito estudo, pois considera que há um desconhecimento do tema que precisa ser tratado com profundidade [...] e um terceiro movimento, que é o de ouvir os próprios indígenas como autores de suas histórias (BITTENCOURT; BERGAMASCHI, 2012 p. 14).

O depoimento de Benitez traduz a necessidade de os professores reconhecerem a importância de estudar e trabalhar com o tema da história e cultura indígena na sala de aula, bem como a necessidade de possibilitar aos alunos um encontro com sua ancestralidade ameríndia. Tais necessidades correspondem ao objetivo dessa pesquisa, que é conhecer a história dos povos indígenas de Mato Grosso do Sul e o ritual sagrado de *Jerocy Puku*, realizado pelos indígenas Kaiowá.

Neste sentido, elaboramos uma sequência didática cuja pretensão é sua incorporação nas práticas pedagógicas dos docentes das escolas de Mato Grosso do Sul. Esta propõe abordar

a temática indígena segundo os preceitos da Educação Patrimonial e em conformidade com o Currículo da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul para as escolas públicas do sistema, com a pretensão de atingir as competências e habilidades elencadas na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, para a disciplina de História. Será realizada em quatro etapas, totalizando quatorze aulas, e contemplará as turmas de História do Ensino Médio. Cabe ressaltar que a Educação Patrimonial como metodologia pode ser aplicada em qualquer espaço e com qualquer faixa etária (GRUNBERG, 2000).

Assim, essa sequência didática propõe promover discussões e reflexões voltadas para o conhecimento, valorização e divulgação da história e do patrimônio cultural dos povos indígenas que habitam o estado de Mato Grosso do Sul e o município de Rio Brillhante, estimulando os alunos do Ensino Médio a conhecer, discutir e compreender a cultura do povo Kaiowá. A seguir, descreveremos as etapas que integram a sequência didática desenvolvida.

### **1º Etapa: Levantamento do conhecimento do aluno**

(Tempo previsto: duas aulas - 1h 40min)

#### **Apresentação da Proposta e Metodologia:**

Para a primeira intervenção em sala de aula recomendamos que seja realizado um debate com os alunos sobre o que eles entendem e conhecem sobre história indígena e patrimônio cultural, buscando compreender quais são as representações que eles possuem a respeito da história e cultura dos povos indígenas no Brasil e Mato Grosso do Sul. Assim, na primeira etapa propomos realizar uma roda de conversa para levantar questionamentos como:

1. O que sabemos e aprendemos sobre os povos indígenas no Brasil e em Mato Grosso do Sul?
2. O que é patrimônio cultural?
3. O que são bens culturais materiais e imateriais?
4. Quais são os patrimônios culturais indígenas de Mato Grosso do Sul?

Em conjunto com os alunos, sugerimos uma avaliação dos domínios que eles possuem em relação à temática, para que possam identificar e desconstruir, por meio de novas discussões historiográficas, alguns valores arraigados na sociedade brasileira e que refletem na cultura escolar, incluindo os livros didáticos. Pretende-se evidenciar a participação efetiva dos povos indígenas nos diversos momentos históricos ao longo da História do Brasil e de Mato Grosso do Sul, desnaturalizando a ideia equivocada da presença do ‘índio’ apenas na época do

‘Descobrimiento’ ou somente na ‘formação do Brasil’, e da passividade atribuída aos povos indígenas.

## **2º Etapa: Abordagem historiográfica**

(Tempo previsto: quatro aulas - 3h e 30 min)

### **Apresentação da Proposta e Metodologia:**

Nesta etapa, sugerimos levar para sala de aula algumas discussões da produção historiográfica sobre povos indígenas, problematizando e reavaliando conceitos, modificando o foco da análise para a perspectiva do protagonismo histórico e aprofundando estudos de determinados contextos, tomando como base os aportes teóricos e metodológicos propostos por Almeida (2012), Wittmann (2015), Pereira (2012) e Brand (1997). Além dessas discussões, propomos discutir os conceitos de cultura imaterial e material e o patrimônio imaterial indígena.

Almeida (2012, p. 22), ao analisar a política indigenista do Império, assinala que “predominava a proposta de incorporar o índio ao Império como cidadãos civilizados para servir ao novo Estado na condição de trabalhadores eficientes”. Era a construção do discurso e da ação de que os índios acabariam desaparecendo, seja pela miscigenação ou pela extinção. Os intelectuais que debatiam o tema no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) comungavam da ideia e construía histórias onde o índio era valorizado no passado, mas, no presente, era desconsiderado.

Contrariando a política traçada para eles no período, a mesma autora aponta que os índios agiram e reagiram de diferentes formas a essa política e, não só não desapareceram como resistiram e continuaram vivos no Brasil oitocentista. Ao analisar a luz da historicização de alguns conceitos básicos e mudanças culturais vividas pelos índios, conclui que as identidades indígenas transformadas e inviabilizadas, emergem hoje em conjunturas mais favoráveis graças aos inúmeros processos de etnogênese. Na atualidade, os índios vão passando da falácia da miscigenação, e da “invisibilidade construída no século XIX para o protagonismo conquistado e restituído nos séculos XX e XXI por movimentos políticos e intelectuais nos quais eles próprios tem tido intensa participação” (Ibid., p. 22).

Dessa forma, pretendemos investir na desconstrução de clichês como “o bom selvagem”, mostrando as resistências e organizações indígenas surgidas a partir das próprias populações originárias, as ideias que generalizam os povos indígenas, como se fossem todos iguais, evidenciando as diversas histórias e culturas presentes em várias regiões brasileiras, e

pôr em cheque a velha máxima de que esses povos estão desaparecendo, trazendo à tona reflexões acerca das identidades indígenas (WITTMANN, 2015).

Em Mato Grosso do Sul, a historiografia mostra que os Kaiowá tiveram seus territórios expropriados e foram obrigados a se recolher em reservas a partir da segunda metade do século XX, o que resultou em tragédias que perduram até os dias atuais. A perda do território significou riscos em relação à reprodução do seu modo de vida e de suas práticas culturais. Além disso, o deslocamento gerou inúmeros conflitos, pois o ajuntamento era artificial e compulsório (PEREIRA, 2012).

Antônio Hilário Aguilera Urquiza e José Henrique Prado (2015) estimam que a população Kaiowá e Guarani, que habita a região sul do estado de Mato Grosso do Sul é em torno de 52.000 pessoas, das quais 2.700, vivem em acampamento à beira de estradas ou em pequenas áreas de seus antigos territórios; 38.700 em reservas criadas nas primeiras décadas do século XX e 11.000 em Terras Indígenas demarcadas após os anos 1980. Esses dados apontam que, ao contrário do se esperava, os povos indígenas não desapareceram, e a suposta “mestiçagem” não os fez perderam sua identidade. Pelo contrário, estudos apontam que povos considerados “extintos” resistiram, são atuantes na mobilização pelo reconhecimento de seus direitos e garantia mínima de terras para sobreviverem.

No campo da Educação Patrimonial, Grunberg (2000), ao definir o conceito de cultura, afirma que este é um processo de comunicação e inter-relação e que todos os povos produzem cultura por meio de suas reações com o meio ambiente físico e social. Patrimônio Cultural seria um conjunto de bens de natureza material e imaterial produzidos por algum grupo. Mas, não são somente manifestações e expressões culturais que herdamos dos nossos antepassados. São também os bens que se produzem no presente, chamado de “Patrimônio Vivo”, e que fazem parte do dia a dia das pessoas como os modos de preparo de determinados alimentos, vocabulário, artesanatos, utilização de plantas como alimentos e remédios, formas de trabalhar, plantar, pescar, construir moradias, expressões artísticas, religiosas, etc.

Segundo Grunberg os bens culturais de um povo, aquilo que possui elementos que juntos formam uma identidade que os representa, podem ser classificados em bens materiais ou imateriais. Sobre os bens culturais materiais, define que:

A evidência material é aquele bem que posso pegar, tocar: um livro, uma casa, uma panela, um quadro, um documento, um instrumento musical, um jornal, uma fotografia, um ônibus, etc. O imaterial é aquele bem que acontece em determinado momento e não se materializa através do tempo, não se perpetua: a execução de uma música, uma procissão, um ritual de umbanda, uma forma de plantio, um processo de

fabricação de vinho etc. Somente através do seu registro, que pode ser escrito, falado, filmado, fotografado, é que se materializa (Ibid., p. 163).

As expressões imateriais das culturas indígenas precisam ser percebidas e valorizadas. Grupos detentores dos patrimônios imateriais indígenas tiveram suas histórias marcadas pelo preconceito, pela desigualdade e vulnerabilidade social e econômica. A valorização de seu patrimônio deve vir acompanhada por ações de reparação e reconhecimento, como o ensino de história indígena e educação antirracista. Neste sentido, a escola pode ocupar importante papel nas ações de salvaguarda dos patrimônios culturais de povos tradicionais. Há muito tempo ela é fundamental para a implantação de políticas de educação patrimonial, ensinando aos alunos o desenvolvimento do afeto pelas belezas do passado (PINHEIRO, 2017). Por que não pode ter um papel fundamental no reconhecimento e valorização da beleza de bens culturais imateriais presentes hoje entre os povos indígenas?

A preservação do Patrimônio Cultural deve ter o compromisso de contribuir para a reprodução da identidade cultural de diversos grupos que formam a identidade do país. Dessa forma, deve-se valorizar a diversidade, preservando o patrimônio cultural e a memória dos diferentes grupos formadores da sociedade sul mato-grossense, como o povo Kaiowá.

### **3º Etapa: Apresentação do *Jerosy Puku* e oficina de Educação Patrimonial**

(Tempo previsto: quatro aulas - 3h e 30 min)

#### **Apresentação da Proposta e Metodologia:**

Propomos uma discussão sobre patrimônio imaterial indígena por meio da apresentação do *Jerosy Puku*, cerimônia do milho branco, realizada na Terra Indígena *Laranjeira Nhanderu* e Aldeia *Guyra Kambi'y*, para que os alunos conheçam a celebração e as etapas do ritual. Para tanto, indicamos o trabalho com fotografias, mapas, relatos orais e vídeos. Muitos alunos das escolas de Mato Grosso do Sul pertencem às comunidades citadas acima, portanto, sugerimos dar voz a esses alunos indígenas para que eles próprios, se assim o desejarem possam descrever a celebração. Essa atividade leva o educando indígena a se perceber como sujeito ativo da sua própria História, valorizando e fortalecendo suas identidades e o sentimento de pertencimento. Após apresentação sugerimos, também, a participação do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN-MS) para realizar uma oficina de Educação Patrimonial, enfatizando o Patrimônio Cultural Indígena dos povos Kaiowá do Estado, como rezas, festas,

cantos, saberes, lugares, objetos e artefatos. Como alternativa a uma impossibilidade de contar com a participação do IPHAN-MS, propomos levar os jovens a museus e equipamentos culturais da cidade para ver como os índios estão retratados.

#### **4º Etapa: Visitas e intercâmbio de alunos**

(Tempo previsto: quatro aulas - 3h e 30 min)

##### **Apresentação da Proposta e Metodologia:**

Nesta última etapa, propomos visitas de intercâmbio entre os Kaiowá e os estudantes à Terra Indígena *Laranjeira Nhanderu*, com participação de lideranças, bem como de indígenas à escola. Nessas visitas, sugerimos a realização e experimentação de uma receita culinária feita a partir do milho. Quando os indígenas vierem à escola da cidade, os alunos farão a receita. Essa ação, além de promover a troca de conhecimentos e saberes, busca superar os preconceitos e as discriminações.

Landa e Noelli (1997), ao estudarem as receitas culinárias Guarani como base para a análise da dieta do grupo, concluíram, entre outros aspectos, que seis vegetais foram utilizados com maior frequência, na seguinte ordem: “milho, (*Zea mais*), mandioca (*Manihot esculenta*), frutas, pindó (*Arecastrum romanzoffianum*), pinhão (*Araucaria angustifolia*) e feijão (*Phaseolus sp.*)”. Ou seja, concluíram que o milho é dominante e é a base alimentar dos Guarani, segundo a hipótese corrente na etnologia Guarani.

Além da receita culinária, como avaliação final, propomos a elaboração de um relatório e material audiovisual. Para o relatório, os alunos deverão descrever seis pontos que mais chamaram a atenção durante a visita, partindo do ponto de vista de cada aluno. Os questionamentos abaixo elencados podem ser uma referência, mas o diálogo é livre e certamente outros pontos poderão ser discutidos. A última pergunta deverá ser feita às crianças e aos adultos. Um tempo poderá ser reservado para a discussão e o debate coletivo do último ponto elencado com o objetivo de dar significado a essa ação.

- O que as pessoas estavam fazendo durante a visita?
- O que vocês viram?
- Como o espaço estava organizado?
- Que tipos de plantas observaram?
- Havia animais domésticos no espaço?
- Onde as crianças estudam?

A elaboração do material audiovisual deverá estar relacionada a um bem cultural (de natureza material ou imaterial) que o estudante considere como Patrimônio Cultural Indígena da comunidade visitada. Após a seleção, o estudante (ou grupo) produzirá vídeos, desenhos, entrevistas, fotografias, etc. – podendo utilizar o seu próprio aparelho celular. A proposta dessa atividade pedagógica, que envolve a temática da Educação Patrimonial, leva o educando a se perceber como sujeito ativo da sua própria História, reforçando a construção da sua cidadania e a consciência sobre a importância da preservação do Patrimônio Cultural Indígena de Mato Grosso do Sul.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizar a pesquisa de campo sobre a cerimônia do *Jerosy Puku* e o seu significado para os Kaiowá, imaginei que bastaria um ou dois encontros para que se pudesse entender o processo. Para o observador de fora o que parece um simples canto e dança, na verdade é a expressão de uma complexa manifestação da identidade cultural dos Kaiowá. A preparação para a festa do *Avatikyry* (festa do milho) tem início com o plantio do milho saboró e demanda cuidados (cantos, rezas), desde a escolha do local até a época da colheita. Após o plantio do milho é necessário cantar para proteger das pragas e consumir. O significado do milho branco para os Kaiowá é complexo e se confunde com a própria divindade. O *Jerosy Puku*, canto-reza longa, é apenas um elemento complexo que compõem os quatro dias do *Avatikyry* e está profundamente ligado à identidade Kaiowá.

O professor e pesquisador Kaiowá Izaque João (2011), afirma que o ritual do *Jerosy Puku* é tão importante que, na visão dos xamãs, se algum dia deixar de ser praticado, a maior parte dos produtos agrícolas gradativamente perderão a força de desenvolvimento e sua qualidade. Entendem que ao consumir esse produto, sem que este tenha sido batizado, poderá haver inúmeras doenças, inclusive a formação imperfeita dos seres humanos.

Segundo Grunberg (2000), para que se possa alcançar uma identidade nacional igualitária, diversificada e justa é necessário que todos os grupos que formam o povo brasileiro estejam representados e participem da construção da sociedade a partir de seus próprios saberes históricos e culturais. Uma das características da identidade cultural brasileira é a sua diversidade. A sociedade brasileira é constituída por uma rica diversidade, formada especialmente por aquelas de matriz indígena, africana e europeia. Ao impor a valorização e a preservação do patrimônio cultural de uma única vertente, a do colonizador europeu, tem-se uma visão que não condiz com o que é real e reforça a histórica desvalorização da cultura indígena.

Ao finalizar a pesquisa foi possível compreender que, mesmo com a aprovação da Lei 11.645/08 e as propostas estabelecidas nos PCN's (1997), textos oficiais que endossam a necessidade de o aluno conhecer a diversidade do patrimônio etnocultural brasileiro, o estudo da cultura material e imaterial dos povos indígenas não está contemplado no principal documento norteador da Educação Básica - Ensino Médio – do estado de Mato Grosso do Sul. O Projeto Pedagógico da escola onde trabalho também não faz referência à Educação Patrimonial.

Portanto, como produto final para essa pesquisa, optamos por elaborar uma sequência didática detalhada, cujo objetivo é valorizar e divulgar a história e o patrimônio cultural imaterial dos Kaiowá que vivem na Terra Indígena Laranjeira Nhandaru, município de Rio Brillhante, estado de Mato Grosso do Sul, por meio da análise e abordagem da cerimônia do *Jerosy Puku*.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Os índios na História do Brasil no século XIX: da invisibilidade ao protagonismo. **Revista História Hoje**, v.1, nº 2, p.21-39, 2012.
- ALVES, Adriana de Carvalho. **Ensino de História e Cultura Indígena**: trabalhando com conceitos, desconstruindo estereótipos. Ano XIV, nº 168, p. 42-54, maio/2015.
- BRAND, Antônio J. **O impacto da perda da terra sobre a tradição Kaiowá/Guarani**: os difíceis caminhos da palavra. Tese de Doutorado em História – PUC/RS, Porto Alegre, 1997.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Apresentação. **Revista História Hoje**, v. 1, n. 2, p. 13 a 19. 2012.
- BURKE, Peter. **Testemunha Ocular**. Bauru, SP: EDUSC, 2004.
- CASCUDO, L. d. **História da Alimentação no Brasil**. São Paulo: Global, 2004.
- CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. **Colonialismo, território e territorialidade**: a luta pela terra dos Guarani e Kaiowa em Mato Grosso do Sul. Tese de Doutorado em História - UNESP/SP, Assis, 2013.
- CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL Pierre; tradução Ephraim F. Alves e Lúcia Endlich Orth. **A invenção do cotidiano**: 2. Morar, cozinhar. Petrópolis, RJ
- CHAMORRO, G. **História Kaiowá**. Das origens aos desafios contemporâneos. São Bernardo do Campo: Nhaduti Editora, 2015.
- \_\_\_\_\_. **História Kaiowá**. Das origens aos desafios contemporâneos. São Bernardo do Campo: Nhaduti Editora, 2015.
- \_\_\_\_\_. **Panambizinho**: lugar de cantos, danças, rezas e rituais kaiowá. São Leopoldo: Karywa, 2017.
- CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. **O futuro da questão indígena**. 1994.
- \_\_\_\_\_. **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- DAMATTA, R. **O que faz o Brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- FERNANDES, Antonia Terra de Calazans. Ensino de História e a questão indígena. **Revista História Hoje**, v.1, nº2, p.255-266, 2012.
- FERNANDES, José Ricardo Oriá. Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 378-388, dez. 2005.
- GRUMNBERG, Evelina. Educação Patrimonial. Utilização dos bens culturais como recursos educacionais. **Cadernos do CEOM**, Ano 14, nº 12. Unoesc-Chaçecó, p. 159-180. 06/2000.

HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**. A perspectiva dos estudos culturais. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org). Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

JOÃO, I. **Jakaira Reko Nheypyrũ Marangatu Mborahéi**: Origem e fundamentos do canto ritual Jerosy Puku entre os Kaiowá de Panambi, Panambizinho e Sucuri'y, Mato Grosso do Sul. Dissertação Mestrado em História – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2011.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O cru e o cozido**. tr. Beatriz Perrone Moisés, R.J.: Cosac e Naify, 2004.

MACENA, Elizabeth Vieira; LANDA, Beatriz dos Santos. O ensino da temática indígena nas escolas da rede pública de Ponta Porã/MS. *Fronteiras: Revista Catarinense de História*, n. 34, p. 100-114, 18 dez. 2019.

MATO GROSSO DO SUL. **Referencial Curricular para o Ensino Médio**. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS, 2012.

MAUAD, Ana M. Fotografia e História. *Revista do IEEE América Latina*, v. 1, 2006. Disponível em: <<http://www.bn.br/site/default.>>, Acesso em: 24 jul. 2020.

MENDONÇA, Ricardo; SANCHES Mariana. **Uma tragédia indígena**. 2011. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/tempo/noticia/2011/12/uma-tragedia-indigena.html>> Acesso em: 24 jul. 2020.

MURA Fábio. A trajetória dos chiru na construção da tradição de conhecimento kaiowá. *Mana*, v. 16, n. 1, p. 123-150. Rio de Janeiro, 2010.

PÉCLAT Gláucia Tahis da Silva Campos. **Empadão Goiano**: Expressão de valores e práticas tradicionais. Dissertação de Mestrado em Gestão do Patrimônio Cultural. Goiânia, 2003.

PEREIRA, Levi Marques. **Os Kaiowá em Mato Grosso do Sul**: módulos organizacionais e humanização do espaço habitado. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2016.

\_\_\_\_\_. Expropriação dos territórios Kaiowá e Guarani: Implicações nos processos de reprodução social e sentidos atribuídos às ações para reaver territórios – tekoharã. *Revista de Antropologia da UFSCar*, v. 4, nº 2, jul. - dez., p. 124-133, 2012.

\_\_\_\_\_. Demarcação de terras kaiowá e guarani em MS: ocupação tradicional, reordenamentos organizacionais e gestão territorial. *Tellus*, ano 10, n. 18, p. 115-137, jan. /jun. 2010. Campo Grande – MS.

PEREIRA, Júnia S.; ROZA, Luciano M. O ensino de história entre o dever de memória e o direito à história. *Revista História Hoje*, São Paulo: Anpuh, v. 1, n. 1, p. 89-110, 2012.

PRESOTTI Thereza Martha. **Historiadora fala sobre a riqueza do patrimônio Imaterial Indígena**. Entrevista concedida a Sucena Shkrada Resk. Série #UniversoindígenaMT\_ICV. Instituto Centro de Vida, Alta Floresta, p. 1-5. 06/06/2017.

SILVA, Edson. O ensino de História Indígena: possibilidades, exigências e desafios com base na Lei 11.645/2008. **Revista História Hoje**, vol. 1, nº2, p. 213 a 223.

\_\_\_\_\_. Povos indígenas e Ensino de História: subsídios para a abordagem da temática indígena em sala de aula. **História & Ensino**, Londrina, v. 8, p. 45-62, outubro 2002.

SILVA, Rodrigo Manoel Dias da; MORAES, Maria Amélia Cletes de. **Patrimônio, diversidade cultural e educação escolar**: a educação patrimonial no Programa Mais Educação. p. 22 a 35. 2016.

SILVA, Rodrigo Manoel Dias da. Educação Patrimonial e a dissolução das monoidentidades. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 56, p.207-224, abr./jun. 2015. Editora UFPR.

SUBSECRETARIA ESPECIAL DE CIDADANIA (SECID/MS) – **Comunidades Indígenas**. Disponível em: <<https://www.secid.ms.gov.br/comunidades-indigenas>> Acesso em: 24 jul. 2020.

TERRA INDIGENA LAGOA RICA PANAMBI. **Histórico jurídico, Povos e Demografia**. Disponível em: <<https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/3785>> Acesso em: 24 jul. 2020.

TERRA INDIGENA LARANJEIRA NHANDERU. Histórico jurídico, Povos e Demografia. Disponível em: <<https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/5462>> Acesso em: 24 jul. 2020.

URQUIZA, Antônio Hilário Aguilera; PRADO, José Henrique. O impacto do processo de territorialização dos Kaiowá e Guarani no sul de Mato Grosso do Sul. **Tellus**, ano 15, nº 29, p. 49-71, jul. /dez. 2015. Campo Grande.

VIETTA Katya. **Povos indígenas em mato Grosso do Sul**: história, cultura e transformações sociais. In CHAMORRO, Graciela; COMBÉS Isabelle (orgs). Dourados, 2015.

ZARBATO, Jaqueline Aparecida Martins. Ensino de História, Patrimônio Cultural e Currículo: reflexões sobre ações educativas em educação patrimonial. **Revista Labirinto**, ano XV. Vol. 22, p. 77-90, 2015.

WITTMANN, Luisa Tombini (Org.). **Ensino (d)e História Indígena**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.