

**O trabalho docente na Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa (Dourados/MS):
narrativas de docentes Terena**

**Teaching work in the Francisco Horta Barbosa Indigenous Reserve (Dourados/MS):
narratives of Terena teachers**

**El trabajo docente en la Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa (Dourados/MS):
narrativas de docentes Terena**

Keity Gonçalves Maciel¹
Andréia Nunes Militão²
Ivan Fortunato³

Resumo: Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa qualitativa sobre a docência indígena Terena na Reserva Indígena de Dourados, no Mato Grosso do Sul. A investigação articula levantamento de dados institucionais das escolas da reserva e narrativas (auto)biográficas de professores e professoras Terena em exercício. Os resultados evidenciam que o trabalho docente Terena ocorre em contexto marcado por desigualdades estruturais, tensões interculturais e processos históricos de invisibilização, mas também por resistência, memória e afirmação identitária. Conclui-se que a docência Terena ultrapassa a dimensão pedagógica, constituindo-se como prática cultural, comunitária e política, fundamental para o fortalecimento da educação escolar indígena Terena local.

Palavras-chave: Docência indígena. Povo Terena. Narrativas (auto)biográficas.

Abstract: This article presents results of a qualitative study on Terena Indigenous teaching in the Dourados Indigenous Reserve, Mato Grosso do Sul, Brazil. The research combines institutional data from reserve schools with (auto)biographical narratives of practicing Terena teachers. Findings show that Terena teaching develops in a context marked by structural inequalities, intercultural tensions, and historical processes of invisibilization, but also by resistance, memory, and identity affirmation. It is concluded that Terena teaching goes beyond the pedagogical dimension, constituting a cultural, community-based, and political practice, fundamental to strengthening Terena Indigenous school education in the local territory.

Keywords: Indigenous teaching. Terena people. (Auto)biographical narratives.

Resumen: Este artículo presenta resultados de una investigación cualitativa sobre la docencia indígena Terena en la Reserva Indígena de Dourados, en Mato Grosso do Sul, Brasil. La investigación articula datos institucionales de las escuelas de la reserva con narrativas (auto)biográficas de docentes Terena en ejercicio. Los resultados evidencian que la docencia Terena se desarrolla en un contexto marcado por desigualdades estructurales, tensiones interculturales y procesos históricos de invisibilización, pero también por resistencia, memoria y afirmación identitaria. Se concluye que la docencia Terena trasciende la dimensión pedagógica, constituyéndose como una práctica cultural, comunitaria y política, fundamental para fortalecer la educación escolar indígena.

Palabras-clave: Docencia indígena. Pueblo Terena. Narrativas (auto)biográficas.

Submetido 10/01/2026

Aceito 27/03/2026

Publicado 07/04/2026

¹ Licencianda em Pedagogia pela UEMS. Grupo de Estudo e Pesquisa Políticas Educacionais e Formação de Professores (GEPPEF). <https://orcid.org/0009-0005-5841-7276>. E-mail: keythpedagogia@gmail.com

² Professora Associada da UEMS. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFGD Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa Políticas Educacionais e Formação de Professores (GEPPEF). <https://orcid.org/0000-0002-1494-8375>. E-mail: andreiamilitao@ufgd.edu.br

³ Licenciando em Letras (UNICV). Professor do Instituto Federal de São Paulo, Campus Itapetininga. <https://orcid.org/0000-0002-1870-7528>. E-mail: ivanfrt@yahoo.com.br

Considerações iniciais

Este artigo apresenta os principais resultados da monografia de conclusão de curso de licenciatura em Pedagogia da primeira autora (Maciel, 2025). Trata-se de uma pesquisa sobre trabalho docente indígena na reserva Francisco Horta Barbosa, localizada em Dourados, no Mato Grosso do Sul, especificamente sobre o povo Terena.

O interesse pela temática do trabalho surgiu a partir da vivência da autora enquanto mulher indígena pertencente a esse povo e, ao mesmo tempo, estudante da licenciatura em Pedagogia, na Universidade Estadual do Mato Grosso, na cidade de Dourados. Crescida na referida reserva, na aldeia Jaguapiru, em Dourados (MS), região marcada pela convivência de três povos indígenas (Guarani, Kaiowá e Terena), foi percebido que, embora compartilhem o mesmo território, os Terena enfrentam desafios particulares relacionados à afirmação cultural, à visibilidade e ao reconhecimento de sua identidade, especialmente em espaços nos quais Guarani e Kaiowá constituem a maioria histórica e demográfica.

Mais tarde, como acadêmica do curso de licenciatura em Pedagogia, pode-se constatar que essas dificuldades se refletem também no ambiente escolar, no qual professores Terena, muitas vezes, precisam lutar para garantir espaço e voz no processo educativo, enfrentando barreiras relacionadas à língua, à cultura e à organização política dentro da própria comunidade escolar. Nesse sentido, pesquisar a docência Terena é uma forma de (re)ligar a trajetória vivida ao desejo de compreender e fortalecer o papel dessas professoras e desses professores que atuam entre tensões, resistências e reinvenções constantes.

Daí a pergunta que problematiza a pesquisa: sob quais condições tem se desenvolvido o trabalho de docentes da etnia Terena na Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa, em Dourados/MS?

Para responder a essa questão, desenvolveu-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, que incluiu o levantamento de dados institucionais das escolas da Reserva Indígena de Dourados (RID), realizado *in loco* e junto à Secretaria Municipal de Educação, bem como a produção de entrevistas escritas em ambiente digital, fundamentadas na perspectiva das narrativas (auto)biográficas, com docentes Terena em exercício⁴.

⁴ A presente proposta integra projeto guarda-chuva “A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como indutora das Políticas Educacionais” inscrito no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas Educacionais e Formação de Professores (GEPPEF), aprovado pelo Conselho de Ética pelo Parecer n. 4.683.305 / CAEE 44461521.3.0000.8030 e aportam diversos projetos de Iniciação Científica.

O objetivo central da pesquisa é compreender como se constroem práticas pedagógicas em diálogo com a realidade local, bem como os desafios e as estratégias de afirmação cultural mobilizadas no contexto educacional, contribuindo para o fortalecimento de uma educação significativa e comprometida com a valorização das identidades indígenas Terena presentes no território. Esta pesquisa busca dar visibilidade às práticas, aos desafios e às potências do trabalho de professores/as Terena em seu próprio território, entendendo que suas experiências são fundamentais para o fortalecimento da educação escolar indígena e para a construção de uma escola que respeite a diversidade e garanta o direito a uma educação verdadeiramente diferenciada, bilíngue e intercultural

Para alcançar o objetivo proposto, o artigo estrutura-se em três seções. Na primeira, contextualiza-se a RID e a docência indígena na cidade de Dourados/MS, em duas partes, considerando sua história e interculturalidade e, na sequência, abordando o território educacional e as escolas. Na segunda seção, delinea-se a abordagem de narrativas (auto)biográficas, que dá base para as entrevistas escritas e suas análises. Na terceira seção, apresentam-se trechos de narrativas de professores e professoras Terena, que estão em exercício docente na RID, buscando identificar como se reconhecem e como são percebidos no ofício.

Ao final, espera-se que este artigo mobilize outras pesquisas sobre docência indígena, trazendo mais vozes de professoras e professores que, cotidianamente, vivem os desafios de resistência pela preservação e o compromisso da partilha dos saberes, da história e da cultura de seu povo.

Contexto da Reserva Indígena de Dourados (RID) e a docência indígena em Dourados/MS

2.1 História e interculturalidade na RID

O contexto histórico, as relações étnicas e as dinâmicas políticas que envolvem os povos indígenas na região do Mato Grosso do Sul, com destaque para os grupos Terena, Kaiowá e Guarani, constituem elementos fundamentais para a compreensão da formação da RID. Um aspecto central abordado é o processo de formação dessa Reserva, marcado por uma história de resistência dos povos indígenas às políticas de remoção forçada e à imposição de reservas pelo Estado brasileiro. Os relatos históricos indicam que, apesar do reconhecimento formal da posse de terras e da concessão de títulos definitivos, muitas das terras tradicionalmente ocupadas pelos povos Kaiowá, Guarani e Terena continuaram sendo objeto de protestos, denúncias e conflitos

ao longo das décadas, sobretudo nas décadas de 1950 e posteriores, refletindo a resistência contínua desses povos às intervenções externas que buscavam limitar ou controlar suas terras e suas culturas (Lourenço, 2019; Troquez, 2019)

No contexto das relações sociais e étnicas na RID, observa-se uma complexa rede de conflitos, alianças e diferenças culturais entre os grupos. Os Terena, por exemplo, são frequentemente relacionados a uma condição de maior integração com o Estado e de maior desenvolvimento econômico, o que lhes conferiria uma posição de maior receptividade às iniciativas de desenvolvimento e de contato com o mercado regional; por outro lado, os Kaiowá e Guarani mantêm fortes vínculos com suas tradições e valores, resistindo às tentativas de assimilação e às políticas de segregação. Essas relações, além de marcadas por conflitos de interesses, também incluem casamentos interétnicos e negociações culturais, que acompanham as transformações ao longo do tempo (Machado, 2019; Troquez, 2019).

Nesse cenário, a interculturalidade não se limita ao simples convívio entre diferentes povos, mas se configura como uma prática de diálogo profundo, respeito e reconhecimento mútuo entre culturas que coexistem, resistem e se transformam. É a possibilidade de que cada povo Terena, Guarani, Kaiowá mantenha sua identidade, sua memória e seus saberes, ao mesmo tempo em que constrói caminhos de convivência, aprendizagem e cooperação. A interculturalidade é uma postura ética, que busca não hierarquizar culturas, mas promover encontros nos quais cada grupo possa existir com dignidade, expressar sua língua, fortalecer seus modos de vida e participar das decisões que afetam seu território. Assim, dentro das dinâmicas da RID, a interculturalidade se revela tanto como desafio quanto como horizonte de justiça, pois aponta para relações menos desiguais e mais abertas à escuta, à reciprocidade e ao reconhecimento das diferenças (Machado, 2019; Troquez, 2019).

A realidade da RID, marcada por desafios estruturais e sociais, exige um olhar atento e fundamentado para compreender as desigualdades enfrentadas pelos povos indígenas no acesso a direitos básicos como saúde, educação e qualidade de vida (Almeida, 2019; Lourenço, 2019). Dentre os principais problemas que permeiam a vida na RID, podem-se citar a exclusão social, as desigualdades estruturais e a insuficiência de políticas públicas voltadas à formação docente e à educação escolar indígena (Martins et al., 2019; Meyer; Pereira, 2019).

Assim, a pesquisa bibliográfica contribui para a reflexão crítica sobre o papel da educação como instrumento de transformação social e de valorização das culturas indígenas,

permitindo compreender os efeitos históricos e atuais da marginalização dos povos originários, bem como reconhecer a importância da escuta das comunidades indígenas na construção de políticas públicas eficazes e respeitadas às suas especificidades.

2.2 O território educacional da RID e as escolas indígenas

Considera-se que a oferta de formação específica para professoras/es indígenas vem sendo ampliada, ainda que de forma gradual, no cenário de Mato Grosso do Sul. Esse movimento ocorre tanto por meio do magistério indígena como o Projeto Ara Verá quanto pela formação superior, a exemplo da Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu, que historicamente desempenha um papel fundamental na formação de docentes para atuação nos territórios indígenas. Mais recentemente, houve avanços significativos com a criação de licenciaturas específicas em Pedagogia: em 2024, a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) aprovou o curso de Pedagogia Indígena na Unidade Universitária de Amambai, além da Pedagogia Intercultural Indígena. É importante destacar, contudo, que todos esses cursos foram estruturados prioritariamente para atender os povos Guarani e Kaiowá, não contemplando diretamente as demandas formativas do povo Terena (Martins et al., 2019).

Embora existam, em outras regiões do estado, formações específicas para os Terena, como o Magistério dos Povos do Pantanal e a Licenciatura Indígena e Pedagogia Intercultural da UFMS, ambos em Campo Grande, nenhum desses cursos é ofertado no município de Dourados, onde se localiza parte expressiva do povo Terena do estado. Essa ausência dificulta significativamente o acesso de estudantes Terena à formação inicial docente, evidenciando a necessidade de políticas educacionais que considerem a realidade territorial e garantam condições de acesso, permanência e conclusão no ensino superior.

O trabalho docente realizado por indígenas Terena vai além da simples transmissão de conteúdos: carrega sentidos ligados à resistência, à preservação cultural, ao cuidado com a língua, aos valores comunitários e à luta por reconhecimento dentro de uma estrutura escolar que ainda carrega marcas colonizadoras. É por meio desse trabalho que as crianças e os jovens têm a possibilidade de se reconhecer como pertencentes a uma história e a um povo que resiste (Brostolin, 2012; Figueiredo, 2017; 2020).

Nesse sentido, é importante destacar que as reflexões sobre a docência indígena não se restringem apenas ao contexto da RID, mas também se expressam em narrativas de professores

de outras comunidades, que compartilham trajetórias marcadas pela luta em defesa da cultura e pela atuação na educação escolar indígena.

No campo das pesquisas que abordam a docência Terena, um estudo que retrata essa perspectiva é a pesquisa de Marta Regina Brostolin (2012), realizada entre 2008 e 2010 na Aldeia Buriti, em Mato Grosso do Sul, intitulada *A aprendizagem da docência do professor indígena terena*. A autora investigou como os professores indígenas Terena constroem seus saberes profissionais a partir de suas trajetórias de vida, do contato com conhecimentos tradicionais e da aprendizagem observacional, destacando que sua formação não se limita ao espaço acadêmico, mas também se fundamenta na vivência comunitária e na transmissão de saberes ancestrais.

A autora evidenciou a relevância da produção de materiais bilíngues em Terena e português, elaborados de forma colaborativa entre professores, estudantes e comunidade, como uma estratégia essencial para fortalecer a identidade cultural, valorizar a língua materna e promover uma prática pedagógica contextualizada e significativa. Dessa forma, a pesquisa de Brustolini (2010) ressalta que o papel dos professores indígenas vai além da sala de aula, assumindo funções de mediadores culturais e agentes de resistência, o que contribui para a preservação da memória coletiva e para a construção de uma educação crítica, autônoma e culturalmente enraizada.

Outro texto que trata do tema é a dissertação de mestrado de Maioque Rodrigues Figueiredo (2017), intitulada *O protagonismo dos professores Terena da Aldeia Tereré – Terra Buriti – Sidrolândia/MS: na construção do bem viver comunitário*. O autor investigou o papel ativo dos professores Terena na consolidação da escola indígena Cacique João Batista Figueiredo, compreendendo-a como um espaço central de resistência, organização social e autonomia da comunidade.

O protagonismo dos professores indígena é bem complexo, pois sua tarefa vai além de dar aula, pois é necessário ousar, arriscar, qual método mais adequado para se trabalhar na sala de aula, estudar para defender seus direitos enquanto professor e enquanto integrante da comunidade, suas habilidades vai além das salas de aulas, pois é preciso também estruturar o sistema, as Secretárias municipais de Educação que não estão preparadas para realizar essa modalidade de educação (Figueiredo, 2017, p. 26).

Além disso, o trabalho de Figueiredo (2017) também destacou a importância da organização comunitária e do diálogo com lideranças político-tradicionais, promovendo uma resistência ativa contra o encarceramento de direitos e a colonização cultural. Nesse contexto, o autor discutiu, ainda, a história da escolarização indígena, os obstáculos enfrentados e as conquistas alcançadas com a criação da escola. Ressaltou o papel dos professores como agentes de transformação social e cultural, capazes de promover autonomia, resistência e reconstrução do seu território e cultura.

O autor conclui que a centralidade da atuação dos professores Terena é um elemento decisivo na construção do bem viver, no fortalecimento da comunidade e na manutenção de suas tradições. Assim, o trabalho revela que essa atuação não se limita à sala de aula, mas se estende para o campo político, territorial e cultural, sendo expressiva na resistência indígena e na afirmação de seus direitos, promovendo uma educação de resistência e de autodeterminação.

Outro escrito de Figueiredo (2021), intitulado *Ser Terena, professor e liderança indígena: minhas histórias, minhas memórias*, fortalece ainda mais os resultados obtidos em sua dissertação. Trata-se de uma narrativa na qual o autor relatou sua formação, militância e liderança enquanto professor Terena. Sua experiência evidencia como a educação formal pode se articular à valorização da cultura tradicional e à resistência social, mostrando que a presença de docentes indígenas nas escolas não apenas fortalece a aprendizagem acadêmica, mas também reafirma identidades e promove o empoderamento coletivo.

Essa narrativa é construída a partir daquilo que me tornei, daquilo que consigo enxergar, onde estou situado, de onde falo. Pois sou parte da construção dos sonhos desse povo, que por séculos foram submetidos à imposição colonial ocidental, é a partir desse entendimento que é o meu ponto de partida (Figueiredo, 2021, p. 77).

Nessa mesma direção, o autor reforça a importância da resistência e do reconhecimento dos conhecimentos tradicionais ao dizer:

Entre mudanças e resistência, a minha identidade já possui um repertório híbrido. Sou Terena, os ditos excluídos da sociedade, os subalternos, colonizados, oprimidos. Pois nesse caminho conturbado, ainda não concluído, posso dizer que não sou mais a mesma pessoa, sou outra, em uma palavra resumo tudo o que estou sentindo, me sinto libertado (Figueiredo, 2021, p. 77).

Vimos, assim, que o trabalho docente Terena tem sido objeto de reflexão em diferentes aldeias e comunidades. Pesquisadores(as) e professores(as) indígenas vêm registrando suas memórias, práticas e desafios, contribuindo para a construção de uma narrativa coletiva sobre a docência indígena no Brasil. Nesse sentido, revisar essas pesquisas permitiu ampliar o olhar para além do povo Terena em Dourados, articulando experiências de outros territórios indígenas que enfrentam desafios semelhantes no que diz respeito à formação docente, à valorização da cultura e ao reconhecimento profissional.

2.3 As escolas da RID e o cenário educacional local

Para compreender a docência Terena na RID tornou-se necessário realizar um levantamento das escolas na reserva, entendendo que o mapeamento das unidades escolares e de seus quadros docentes permite observar as condições estruturais, os desafios institucionais e o cenário que atravessa e molda a atuação desses profissionais.

O levantamento de dados referentes às escolas da RID, foi realizado entre os dias 06/11/2025 a 10/11/2025 por meio de visitas presenciais as escolas indígenas.

Entretanto, houve dificuldades significativas que impactaram diretamente o desenvolvimento desta pesquisa: ausência de registros sistematizados, dificuldade de comunicação com algumas unidades escolares e, inclusive, a falta de retorno por parte da Secretaria Municipal de Educação. Isso resultou na impossibilidade de reunir informações completas sobre todas as escolas da reserva.

Esse cenário revela fragilidades estruturais na gestão dos dados educacionais, evidenciando um fluxo de informações fragmentado e pouco formalizado, o que interfere tanto na organização interna das escolas quanto na realização de pesquisas acadêmicas voltadas à educação indígena. A dificuldade de acesso a dados não se reduz a um problema administrativo, pois expressa um quadro histórico de invisibilização das escolas indígenas nos sistemas oficiais, o que dificulta a construção de diagnósticos e a elaboração de políticas públicas eficazes.

Apesar desses obstáculos, foi possível reunir informações sobre parte das escolas da RID:

- A Escola Municipal Indígena Lacu'i Roque Isnard, localizada na Aldeia Bororo, possui cinco professores (quatro da etnia Kaiowá, um Guarani) além de três docentes não indígenas, atendendo um total de 148 alunos.

- A Escola Municipal Indígena Tengatú Marangatu, situada na Aldeia Jaguapiru, é uma das maiores da região e atende 947 estudantes provenientes tanto da Aldeia Bororo quanto da Aldeia Jaguapiru. Seu quadro docente reforça o caráter multicultural da instituição, contando com 38 professores Terena, 12 Kaiowá e 13 Guarani, configurando um ambiente altamente intercultural.
- A Escola Municipal Francisco Meireles, embora não seja oficialmente classificada como escola indígena, está localizada próxima a Aldeia Jaguapiru, atendendo majoritariamente estudantes indígenas das duas aldeias da RID. A escola também disponibilizou dados consistentes: atende 860 alunos e conta com 19 professores Terena, 10 Kaiowá e 9 Guarani.

Esses números revelam a presença de docentes indígenas nas escolas da RID e evidenciam a complexidade das relações e da convivência entre diferentes etnias no ambiente escolar, reforçando análises que apontam para a constante negociação cultural vivenciada em territórios multiétnicos.

Por outro lado, algumas unidades como as Escolas Municipais Agostinho, Ramão Martins e a Escola Estadual Indígena Guateka Marçal de Souza não retornaram os contatos realizados, ficando de fora do levantamento. Essa falta de comunicação reforça a fragilidade institucional da gestão escolar e sugere uma lacuna na articulação entre escolas, órgãos públicos e pesquisadores, mostrando que a sistematização dos dados educacionais ainda é um grande desafio.

Assim, considerando apenas as escolas que disponibilizaram informações, identificaram-se 1.955 alunos e 92 professores, entre indígenas e não indígenas, sendo a maior parte pertencente às etnias Kaiowá, Guarani e, especialmente, Terena. Esses dados, embora parciais, permitem compreender a dimensão do sistema educacional da RID e a centralidade da atuação de docentes indígenas na condução dos processos educativos locais. Os dados coletados indicam que nas escolas localizadas na Aldeia Jaguapiru ou proximidades, como é o caso da Escola Municipal Francisco Meireles, existe uma maior concentração de professores da etnia Terena, devido a maior concentração de famílias da etnia nesta aldeia.

O levantamento das escolas que compõem a Reserva Indígena de Dourados (RID) situam as trajetórias de docentes Terena dentro da realidade educacional, política e sociocultural na qual atuam. O mapeamento das unidades escolares e de seus quadros docentes permite observar as condições estruturais, os desafios institucionais e o cenário que atravessa e molda a atuação desses profissionais.

Dessa forma, a revisão bibliográfica e o levantamento das escolas somam-se às experiências da primeira autora e ao contexto analisado na RID, contribuindo para fundamentar teoricamente a pesquisa e, ao mesmo tempo, reforçando a centralidade da escuta das vozes dos próprios docentes indígenas na produção do conhecimento acadêmico. Assim, as reflexões aqui apresentadas criam as bases para a seção seguinte, na qual se delineia a pesquisa realizada com abordagem de narrativas (auto)biográficas, que tem como fundamento dar voz às pessoas que vivem as circunstâncias descritas.

Sobre a abordagem (auto)biográfica para compreender a docência Terena na RID

A pesquisa com narrativas (auto)biográfica tem se consolidado como uma abordagem relevante no campo da pesquisa em Educação, inclusive nos estudos sobre docência e formação de professores. Conforme apontam Passeggi, Nascimento e Oliveira (2016), as narrativas autobiográficas constituem simultaneamente fonte e método de pesquisa qualitativa, permitindo compreender experiências subjetivas e processos formativos a partir da voz das próprias pessoas envolvidas nos processos educacionais. Nessa perspectiva, narrar implica produzir conhecimento, ressignificar experiências e transformar práticas, configurando-se como uma prática de pesquisa-ação-formação.

Essa concepção dialoga com os fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica discutidos por Delory-Momberger (2011), para quem a narrativa autobiográfica opera como uma hermenêutica da experiência. Ao organizar a própria trajetória, a pessoa interpreta o vivido, constrói sentidos e elabora sua identidade em um processo formativo contínuo, historicamente e culturalmente situado. Assim, a narrativa articula experiência, memória e formação, compreendendo a vida como um percurso em devir, e não como uma sequência linear de fatos.

Diversos estudos no campo educacional reforçam essa compreensão ao destacar o papel da memória como elemento constitutivo das narrativas autobiográficas. Autores como Abrahão (2004), Saveli (2006) e Moraes (2013) evidenciam que a memória não se configura como reprodução fiel do passado, mas como um processo seletivo, reconstrutivo e atravessado por condições subjetivas, sociais, culturais e históricas. Dessa forma, as narrativas revelam tanto experiências individuais quanto dimensões coletivas, funcionando como espaços de reflexão, resistência e afirmação identitária.

Nesse horizonte, Santos e Torga (2020) destacam o potencial das narrativas em ressignificar a experiência vivida. A reflexão de Natali (2016) amplia essa compreensão ao nos lembrar que até mesmo os instantes de silêncio e de expectativa carregam significados, constituindo parte das memórias e autobiografias docentes. Assim, o silêncio que antecede a fala, bem como os gestos e as presenças que marcam o cotidiano da sala de aula, revelam que a prática educativa é atravessada por subjetividades, memórias e sentidos que se constroem continuamente.

No âmbito da formação docente, pesquisas de Freitas e Galvão (2007), Gastal e Avanzi (2015), Bueno (2002) e Veiga (2007) indicam que as histórias de vida possibilitam compreender a constituição do ser professor a partir da indissociabilidade entre vida pessoal e prática profissional. Nessa direção, narrativas (auto)biográficas permitem reconhecer saberes construídos na experiência, evidenciar momentos de crise, transformação e amadurecimento, além de fortalecer processos de autoconhecimento e profissionalização docente.

Essas reflexões ganham especial relevância no contexto da educação escolar indígena. As narrativas de professores indígenas, como as analisadas nos estudos já mencionados de Brostolin (2012) e Figueiredo (2017; 2020), evidenciam que narrar a própria trajetória é também um ato político, de resistência e de afirmação cultural. Ao contar suas histórias de vida, esses docentes articulam memória, identidade, formação e luta coletiva, transformando experiências individuais em saberes pedagógicos situados.

Ao relacionar essa perspectiva com as narrativas dos professores indígenas, percebe-se que a docência não é feita apenas de conteúdo ou métodos, mas também de momentos subjetivos que marcam a presença do(a) professor(a) diante os(as) estudantes, reforçando a dimensão humana, cultural e existencial do ato de ensinar. Dessa forma, ao adotar a pesquisa (auto)biográfica como abordagem metodológica, este estudo reconhece a centralidade da experiência vivida, da memória e da palavra na constituição do sujeito docente indígena. É a partir dessa perspectiva que são apresentados e analisados trechos significativos das narrativas (auto)biográficas de professoras e professores Terena da RID, considerando as circunstâncias históricas, sociais e culturais em que essas experiências se inscrevem.

Narrativas (auto)biográficas de professores(as) Terena da RID

Dessa maneira, cinco professores(as) que atuam nas escolas em que foi levantado as pesquisas, que são da etnia Terena da RID foram convidados(as) através de um link enviado pelo *whatsapp* a relatar suas memórias, trajetórias escolares, processos formativos e percepções sobre a docência no território. Seus relatos foram realizados durante o mês de setembro de 2025 por meio do *Google Forms* como ferramenta de registro. O uso do formulário digital possibilitou que os participantes respondessem com autonomia, liberdade e profundidade, respeitando o tempo e a forma de expressão de cada docente.

As narrativas resultantes foram analisadas com base nos referenciais teóricos delineados aqui no artigo, que discutem memória, identidade, formação de professores indígenas e interculturalidade, permitindo captar não apenas fatos, mas os sentidos atribuídos por cada docente às experiências vividas. As narrativas desses(as) professores(as) revelam trajetórias marcadas por desafios estruturais, desigualdades, resistência e afirmação identitária.

Uma das professoras recordou uma infância permeada por longos deslocamentos até a escola e responsabilidades domésticas que dificultavam a continuidade dos estudos: *“Na idade escolar tudo era muito difícil, não havia ônibus. Quem estudava teria que ir a pé para escola. Sendo assim só estudava mesmo quem tinha vontade de estudar porque ficar em casa tinha muito afazeres como ajudar nas tarefas domésticos e roça: capinar, plantar...”* (Professora Terena 1).

Outro professor relatou episódios de racismo e violência simbólica vivenciados em escolas urbanas, que deslegitimavam sua identidade indígena e tornavam seu percurso escolar ainda mais adverso:

[...] quando eu fui estudar nas escolas da área urbana foi um período muito difícil onde a maioria dos professores não conseguiram me compreender, eu achava muito difícil a conversa dos professores eles não davam muita atenção pra nós indígena que ali estudavam, éramos na época seis (6) crianças indígenas mas não nos tratavam bem ,os próprios professores não indígenas chamavam nos de BUGRES e o comentários sobre nós entre próprios professores (O QUE ESSES BUGRES VEM FAZER AQUI NA CIDADE, PORQUE ELES NÃO FICAM NA ALDEIA) na época meus pais moravam na chácara para trabalha. Saí da reserva porque meus pais precisavam trabalhar, me reprovaram na quinta série cinco (5) vezes eu não queria mais ir pra escola não tinha amigos os meninos cortavam os pneus das nossas bicicletas só por causa de ser indígenas. Chegávamos em casa e reclamava

para meus pais, mas a resposta era (filho você vai ter que superar tudo isso pra ser alguém na vida) (Professor Terena 2).

Uma docente mais jovem menciona experiências de trânsito entre aldeia e a cidade: *“fui criada na cidade tendo alternância na Comunidade Indígena de Dourados, já que a minha família paterna está no território”* (Professora Terena 3). Outra docente indígena Terena destaca a vivência marcada por conflitos culturais, linguísticos e identitários desde cedo: *“Infelizmente não há letramento indígenas em muitos espaços, e algumas pessoas adquirem esse conhecimento sozinha, sozinho. Então hoje eu tenho consciência de classe, de identidade de protagonismo de luta e dentre outros! Tive muitas experiências boas e ruins! Sei, 'mais ou menos' o que quero e o que nunca mais quero”* (Professora Terena 4). Esses relatos confirmam as análises sobre o caráter seletivo e reorganizador da memória, que ressignifica a experiência à luz do presente e das lutas individuais e coletivas.

No campo da formação docente, os relatos apontam barreiras persistentes enfrentadas pelos(as) professores(as) indígenas no acesso ao ensino superior. Os(as) docentes narram experiências de discriminação: *“Preconceito por ser indígenas. Comentário desta natureza, POR QUE ÍNDIO QUER UMA FAZER UMA FACULDADE? KKKKK”* (Professora Terena 5). Esse relato evidencia a falta de acolhimento institucional.

Minha formação foi pela UEMS/Letras/Inglês, nos primeiros anos enfrentei algumas dificuldades que minha família já tinha me preparado e ensinado como se posicionar diante desses obstáculos (discriminação em sala de aula, estudar mais do que o normal pra sempre provar que eu capaz etc...). Minha maior dificuldade foi na formação e aulas de Língua Inglesa pois o que eu tinha de conhecimento era ínfimo em relação aos outros alunos, mas pra mim foi uma superação conseguir sair da faculdade habilitada (Professora Terena 5).

Com isso, denota-se a ausência de cursos voltados especificamente às demandas formativas dos povos indígenas, especialmente, para os Terena da região de Dourados. A professora mais jovem, por exemplo, enfatizou a relevância do curso Normal Médio Povos do Pantanal para sua trajetória, ao mesmo tempo em que denuncia a exclusão frequente dos Terena em políticas de formação: *“o que nos dificulta enquanto Terenas, é não sermos contemplados com o Curso Povos do Pantanal em Dourados-MS, um curso que é direito nosso, já que somos Terenas! Independente do território, somos Terenas onde quer que vá. Curso esse que é*

pontuado no processo seletivo no início do ano” (Professora Terena 3). E ainda completa:

Gostaria que nossos patrícios percebessem a URGÊNCIA de estarmos ocupando esses espaços, e não se limitando a educação básica, mas sim no ensino superior! Existem poucos, POUCOS indígenas docentes nas universidades! Pelo número de egressos nas academias, os professores indígenas NÃO SÃO SUFICIENTES! Precisamos utilizar a ferramenta do *purutuye*⁵ ao nosso favor! Precisamos estar nesses espaços, é um apelo que faço (Professora Terena 3).

Esses relatos dialogam com pesquisas que evidenciam a insuficiência de políticas públicas voltadas à formação de professores indígenas e a necessidade de propostas que articulem saberes tradicionais e acadêmicos. Apesar das adversidades, a formação aparece nas narrativas como espaço de fortalecimento identitário, político e epistemológico.

Sou natural da Aldeia Jaguapiru e aqui resido até os dias de hoje, minha infância foi junto aos meus pais, meus avós, tios, tias e primos pois assim se constituem as famílias Terena, meu avô Guilherme Valério sempre reforçou em nós filhos e netos a importância de estudar, segundo ele pra o Purutuye poder respeitar e não sermos enganados por eles, ele foi meu grande incentivador. Minhas aulas são de língua inglesa, mas, quando posso sempre estou conversando com os alunos sobre sonharem com uma faculdade, nunca deixar ou terem vergonha da sua identidade independente de qual seja, dentro da comunidade o professor é respeitado então uso isso divulgando a cultura do meu povo juntamente com a comunidade Terena aqui existente (Professora Terena 4).

Para esses(as) professores(as), a universidade representou não apenas uma oportunidade de ascensão acadêmica, mas um processo de descoberta, reflexão e reposicionamento crítico sobre sua realidade territorial, confirmando a noção de que a formação é também um movimento de autoconstrução.

No cotidiano escolar, as práticas pedagógicas relatadas revelam um processo constante de articulação entre saberes culturais e conhecimentos escolares. Há quem atribua a outros docentes a responsabilidade pelo ensino de conteúdos culturais específicos, enquanto outros integram diretamente elementos culturais, como grafismos, mitos, danças, instrumentos tradicionais, cerâmica e língua às suas aulas, evidenciando diferentes níveis de apropriação

⁵ Termo usado entre povos indígenas de Mato Grosso do Sul para se referir ao não indígena, ao ser humano “branco”.

cultural. Assim escreveu uma professora:

[...] estou em uma escola evangélica e alguns aspectos das culturas não posso abordar nas aulas. Mas trabalho dança, cerâmica, grafismo, palavras na língua, instrumentos (palavra que chega mais perto do real significado em português) sagrados e os significados. Os outros professores não sei ao certo... mas eu, trabalho cumprimento nas línguas, e busco sempre demarcar as diferenças entre as etnias, para os estudantes saber: isso é Terena, isso não é Terena. Isso é da mulher Terena, isso é do homem casado Terena (Professora Terena 3).

Essas práticas reforçam a compreensão de que a docência indígena se estrutura de forma coletiva, contextualizada e profundamente ligada à memória social do povo.

Minhas aulas são de língua inglesa mais quando posso sempre estou conversando com os alunos sobre sonharem com uma faculdade, nunca deixar ou terem vergonha da sua identidade independente de qual seja, dentro da comunidade o professor é respeitado então uso isso divulgando a cultura do meu povo juntamente com a comunidade Terena aqui existente (Professora Terena 4).

As narrativas também evidenciam a complexidade da interculturalidade vivenciada na RID. Uma professora ressalta: “*Na nossa comunidade da RID não tem como não ser intercultural porque tem vários saberes e no mínimo três povos étnicos então a questão do respeito uns aos outros e a cultura de cada um é sempre importante reforçar*” (Professora Terena 4).

A presença de professores e estudantes Terena no mesmo espaço escolar implica diálogo, convivência e respeito: “*Sempre valorizando num todo porque nós somos um conjunto de valores de conhecimento de culturas onde aprendemos a respeitar cada ser humano*” (Professora Terena 2). Mas, também existem tensões decorrentes de disputas simbólicas e processos históricos de invisibilização: “*Na verdade, me reconheço Terena em tudo, amo o meu Povo, suas lutas e trajetória dentro desse território dentro da RID, muito tempo foram invisibilizados pelos órgãos governamentais, universidades, tentando esconder a nossa existência aqui na RID*” (Professora Terena 4). Outra professora relata episódios em que sua identidade e Terena foi questionada: “*ah mais aqui nem tem mais terena puro, você tem certeza de que é Terena?*”. Acrescenta: “*Sim, sempre o Terena vai ouvir que esse território não é dele, que é invasor etc*” (Professora Terena 5), Além de serem constantemente questionados(as)

quanto ao seu pertencimento territorial à RID de Dourados, esses(as) docentes vivenciam mecanismos de deslegitimação ainda presentes no cotidiano das escolas. Assim, a interculturalidade na RID não se apresenta como uma relação harmônica, mas como um espaço de negociação permanente.

Os relatos mostram, ainda, desafios estruturais enfrentados diariamente pelos docentes, como salas multisseriadas, falta de água, redução do tempo pedagógico, escassez de materiais escolares “*Salas multisseriadas, falta de água na comunidade, falta estrutura, pouquíssimo tempo de aula (45 minutos)*” (Professora Terena 2). Outro aspecto que foi destacado, pela mesma Professora, foi o desinteresse dos estudantes: “*A falta de interesse do aluno, tá muito difícil ser professor inclusive dentro da aldeia [...] as crianças nos tempos atrás tinham mais interesses nos estudos os pais incentivam mais tinham mais apoio dos pais. Hoje acho que tudo é o contrário. Poucos pais têm esse olhar para os filhos*”, refletindo desigualdades sociais que ultrapassam o espaço escolar e ecoam nas práticas docentes. Reforça a docente “*Infelizmente o sistema não tem o conhecimento da causa indígena ou a própria política não permite que está educação avance*”.

Em meio a esse contexto, emergem estratégias de resistência cultural, como o uso de lendas, danças, grafismos e a participação da comunidade nas decisões escolares, reforçando o papel do professor indígena como mediador cultural e agente político de resistência. Os relatos expressam: “*E a valorização do indivíduo, a partir da valorização do seu EU você conhece e se identifica como pessoa assim você trabalha a importância da cultura da língua do grafismo*” (Professora Terena 2). Outra professora também menciona isso quando diz: “*Com certeza! Gersem Baniwa⁶ relata sobre a importância da escola para além de formas cidadãs, tens um papel crucial que vai bem além disto. Uma vez nos docentes conscientizamos nossos estudantes em vários aspectos: direitos, identidade, o bem viver, e outro*” (Professora Terena 3).

As memórias marcantes relatadas pelos(as) participantes, que envolvem ver ex-estudantes formados(as), lecionar para seus próprios filhos e suas próprias filhas, superar episódios de racismo e perceber o reconhecimento dos saberes culturais pelos estudantes, revelam a dimensão afetiva e subjetiva da docência indígena. Essas experiências demonstram que, mais do que uma atividade profissional, a docência Terena é construída como prática

⁶ Em referência ao intelectual indígena Prof. Dr. Gersem José dos Santos Luciano, mais conhecido como Baniwa <https://lattes.cnpq.br/1021166118431706>

identitária, comunitária e política, profundamente enraizada na memória, na resistência e no compromisso com o bem viver coletivo.

Tem um momento em particular que deixou meu 'coração quentinho', eu dou aula uma vez por semana em cada sala, foi então quando entrei em uma sala de 2º ano que eu tinha lecionado há uma semana em relação o significado da palavra 'Terena'. Quando entrei cumprimentei na língua Materna Terena e Guarani-Kaiowá, e perguntei: o que significa a palavra Terena? achei que ninguém iria saber me responder, pois fazia tanto tempo (uma semana) que não entrava na sala, e aí, um estudante me respondeu 'Terra professora, povo que veio da Terra', caraca meus olhos encheu de lágrimas, poxa ele realmente prestou atenção, ele realmente entendeu a mensagem daquela aula, e por ele ser Terena me deixou extremamente feliz e me deu mais um 'gás' para continuar (Professora Terena 3).

Nesse ponto, torna-se fundamental compreender como essas narrativas contribuem para evidenciar a atuação fundamental dos professores Terena dentro da Reserva Indígena de Dourados (RID), especialmente considerando que se trata de um território historicamente pertencente aos povos Guarani e Kaiowá. A RID carrega marcas profundas dessas duas etnias, que possuem vínculos ancestrais com o território e que ainda hoje afirmam sua territorialidade e sua espiritualidade ligadas à terra. A presença e a atuação dos professores Terena, portanto, não se constroem de forma neutra, mas emergem como parte de um processo histórico de convivência, reorganização social e transformações que tornaram a reserva um espaço multiétnico.

As narrativas revelam que essa atuação pelos(as) docentes Terena não se reduz à ocupação de cargos ou ao desempenho técnico da função. Ela se manifesta, sobretudo, na forma como esses(as) professores(as) ressignificam suas trajetórias e afirmam sua identidade em um território originalmente habitado por outras etnias. Ao narrarem sua infância, sua escolarização, os desafios de formação e o cotidiano da docência, os(as) professores(as) Terena também constroem sentidos sobre seu lugar na RID, mostrando que sua participação é legitimada não apenas pela presença, mas pela ação, pela formação e pela contribuição concreta ao desenvolvimento educacional da comunidade.

Embora alguns enfrentem episódios de questionamento identitário ou de invisibilização como relatado, as narrativas mostram que esses conflitos não impedem a afirmação de sua identidade. Ao contrário: fortalecem o compromisso com a educação intercultural e reforçam a

necessidade de construir relações baseadas no respeito entre as diferentes etnias que convivem no mesmo território. Dessa forma, as narrativas evidenciam que a presença Terena não é uma disputa com Guarani e Kaiowá, mas um processo intercultural de reconhecimento mútuo e de fortalecimento coletivo em um território compartilhado.

Essas histórias também revelam que a atuação dos(as) professores(as) Terena ocorre em múltiplas dimensões. Como educadores(as), lidam com estruturas precárias, salas multisseriadas e materiais insuficientes; como mediadores(as) culturais, articulam saberes tradicionais às práticas pedagógicas; como agentes políticos, enfrentam desigualdades, afirmam suas identidades e participam da construção de uma educação que respeite as diferenças. É nesse entrelaçamento entre memória, identidade e prática docente que essa ação coletiva se torna visível e significativa.

Assim, ao ampliar a compreensão sobre suas vivências, as narrativas de docentes Terena demonstram que sua atuação vai além da sala de aula, consolidando-se como força formadora dentro de um território complexo, marcado pela pluralidade étnica. As narrativas mostram que a força formadora desses(as) docentes não decorre apenas de condições históricas ou administrativas, mas da forma como interpretam, narram e vivenciam sua própria história, reafirmando que a docência indígena é, acima de tudo, um espaço de resistência, diálogo e construção coletiva do bem viver na RID.

Considerações finais

Ao final deste estudo, evidencia-se que o trabalho docente desenvolvido por professores e professoras Terena ocorre em um contexto complexo e desafiador, marcado por assimetrias históricas, tensões interculturais e desigualdades estruturais, mas também sustentado por processos de resistência, memória e afirmação identitária. A partir da leitura dos referenciais teóricos, da análise dos documentos e do acolhimento das narrativas dos(as) docentes entrevistados(as), compreende-se que a docência Terena na RID transcende a dimensão pedagógica tradicional e se constitui como uma prática política, cultural e comunitária.

As reflexões teóricas mobilizadas ao longo do estudo fundamentaram de maneira sólida a compreensão de que a memória e as histórias de vida não são apenas métodos de pesquisa, mas também dispositivos de formação, reflexão e compreensão de si. Esses autores e essas

autoras reforçam que a narrativa é um ato de produção de sentidos: ao narrar-se, o sujeito se reconhece, se reinscreve na própria história e elabora novos significados para suas experiências

Essa concepção mostrou-se plenamente coerente com as narrativas dos(as) professores(as) Terena entrevistados(as). Suas memórias revelam trajetórias marcadas por desigualdades no acesso à educação, longos deslocamentos, ausência de políticas públicas específicas e escassez de cursos voltados às demandas formativas dos povos indígenas. Os relatos de episódios de racismo e de questionamentos identitários evidenciam a persistência de processos de deslegitimação da identidade Terena, tanto no espaço escolar quanto fora dele. Essas experiências demonstram que as narrativas indígenas carregam marcas de violências históricas, mas também se constituem como formas de resistência e de enfrentamento ao silenciamento.

Ao mesmo tempo, as narrativas revelam experiências de orgulho, conquista e fortalecimento comunitário. O ingresso em cursos específicos, como o Normal Médio Povos do Pantanal, ou a participação em formações continuadas, aparece como um divisor de águas para muitos docentes. Isso confirma o que apontam Brostolin (2010) e Figueiredo (2017; 2021): a formação indígena é um processo coletivo, que articula saberes acadêmicos com saberes tradicionais e que precisa estar ancorada na memória, na espiritualidade e no pertencimento étnico.

Além disso, os dados colhidos nas narrativas evidenciam que a centralidade da presença Terena na docência da RID não se define apenas por aspectos quantitativos, mas, sobretudo, pela forma como esses docentes interpretam, narram e vivenciam sua prática pedagógica. Os (as) docentes se reconhecem como mediadores(as) culturais, articuladores(as) de saberes e pessoas comprometidos com a construção de uma educação vinculada ao território, à cultura e à história de seu povo. Ao relatarem o uso da língua, dos grafismos, dos rituais, das narrativas orais, da cerâmica e das danças em suas práticas pedagógicas, reforçam a compreensão de que a docência indígena se realiza plenamente quando enraizada na coletividade e na cultura.

As condições estruturais descritas, como salas multisseriadas, falta de água, redução do tempo pedagógico e escassez de materiais didáticos, revelam que a educação indígena na RID é atravessada por desigualdades que extrapolam o espaço escolar. Essas dificuldades evidenciam que o trabalho docente em contextos de vulnerabilidade está intrinsecamente ligado às lutas por direitos básicos, reconhecimento e condições dignas de ensino. Ainda assim, as

narrativas mostram que tais obstáculos não impedem a construção de estratégias de resistência e reinvenção pedagógica.

Dessa forma, esta pesquisa permite concluir que o trabalho docente desenvolvido por professores e professoras Terena na RID constitui uma prática profundamente significativa, atravessada por dimensões políticas, identitárias e comunitárias. Ao narrar suas trajetórias, esses(as) docentes afirmam que ser professor Terena implica atuar na escola e, simultaneamente, sustentar a continuidade de uma história marcada por resistências. O ensino, nesse contexto, configura-se como gesto de preservação cultural, instrumento de afirmação identitária e força de reorganização coletiva.

Mais do que responder aos objetivos da pesquisa, este trabalho reforça a compreensão de que a educação escolar indígena, especialmente na RID, só pode ser plenamente compreendida quando se reconhece o valor das narrativas das próprias pessoas que a constroem. Ouvir os(as) professores(as) Terena é reconhecer que cada história de vida carrega um projeto de futuro, sustentado pela luta, pela memória, pelo pertencimento e pelo compromisso com o bem viver coletivo.

Referências

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Pesquisa (auto)biográfica - Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 201-224.

ALMEIDA, Marco Antonio Delfino de. Reserva Indígena de Dourados: deslocados internos entre inimigos e/ou indiferentes. *In*: MOTA, Juliana Grasiéli Bueno; CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira (orgs.). **Reserva Indígena de Dourados: histórias e desafios contemporâneos**. São Leopoldo: Editora Karywa, 2019. p. 135-159.

BROSTOLIN, Marta Regina. A aprendizagem da docência do professor indígena Terena. **Tellus**, Campo Grande, v. 12, n. 23, p. 163-175, 2012.
<https://doi.org/10.20435/tellus.v0i23.264>

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, 2002.
<https://doi.org/10.1590/S1517-97022002000100002>

DELORY-MOMBERGER, Christine. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 333-346, 2011.
<https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000100015>

FIGUEIREDO, Maioque Rodrigues. **O protagonismo dos professores Terena da Aldeia Tereré – Terra Buriti – Sidrolândia-MS: na construção do bem viver comunitário.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2017.

FIGUEIREDO, Maioque Rodrigues. Ser Terena, professor e liderança indígena: minhas histórias, minhas memórias. **Tellus**, Campo Grande, v. 20, n. 43, p. 77–85, 2020.
<https://doi.org/10.20435/tellus.v20i43.715>

FREITAS, Denise de; GALVÃO, Cecília. O uso de narrativas autobiográficas no desenvolvimento profissional de professores. **Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro, v. 12, p. 219-233, 2007. <https://revista.cienciasecognicao.org/index.php/cec/article/view/648>

GASTAL, Maria Luiza de Araújo; AVANZI, Maria Rita. Saber da experiência e narrativas autobiográficas na formação inicial de professores de biologia. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 21, n. 1, p. 149-158, 2015. <https://doi.org/10.1590/1516-731320150010010>

LOURENÇO, Renata. A Reserva Indígena de Dourados: o derradeiro esbulho do patrimônio indígena. *In*: MOTA, Juliana Grasiéli Bueno; CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira (orgs.). **Reserva Indígena de Dourados: histórias e desafios contemporâneos.** São Leopoldo: Editora Karywa, 2019. p. 77-94.

MACHADO, Almires Martins. Terena, Guarani, Kaiowá e Guateka: convivência entre nós e os outros. *In*: MOTA, Juliana Grasiéli Bueno; CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira (orgs.). **Reserva Indígena de Dourados: histórias e desafios contemporâneos.** São Leopoldo: Editora Karywa, 2019. p. 59-76.

MARTINS, Andérbio Márcio Silva; SILVA, Rossandra Cabreira da; FERREIRA, Cleberson; KNAPP, Cássio. Formação específica e diferenciada de professores indígenas da Reserva Indígena de Dourados: avaliando experiências e superando expectativas. *In*: MOTA, Juliana Grasiéli Bueno; CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira (orgs.). **Reserva Indígena de Dourados: histórias e desafios contemporâneos.** São Leopoldo: Editora Karywa, 2019. p. 161-184.

MEYER, Luiza Gabriela Oliveira; PEREIRA, Levi Marques. Novos direitos e velhas práticas de Estado: o direito à consulta prévia na Reserva Indígena de Dourados, MS. *In*: MOTA, Juliana Grasiéli Bueno; CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira (orgs.). **Reserva Indígena de Dourados: histórias e desafios contemporâneos.** São Leopoldo: Editora Karywa, 2019. p. 111-133.

MORAES, Maria Lygia Quartim de. O que é possível lembrar? **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 40, p. 141-167, 2013.
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8645073>

NATALI, Marcos. Autobiografias do começo de uma aula. **Magma**, São Paulo, v. 32, n. 13, p. 19-33, 2016. <https://doi.org/10.11606/issn.2448-1769.mag.2016.126764>

PASSEGGI, Maria; NASCIMENTO, Gilcilene; OLIVEIRA, Roberta Antunes Medeiros de. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em educação.

Revista Lusófona de Educação, Lisboa, v. 33, n. 33, p. 111-125, 2016.

<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5682/3579>

SANTOS, Yuri Andrei Batista; TORGA, Vânia Lúcia Menezes. Autobiografia e (res)significação. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 119-144, 2020.

<http://dx.doi.org/10.1590/2176-457342467>

SAVELI, Esméria de Lourdes. Narrativas autobiográficas de professores: um caminho para a compreensão do processo de formação. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 1, n. 1, p. 94-105, 2006. <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/354/362>

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. Reserva Indígena de Dourados (1917-2017): composição multiétnica, apropriações culturais e desafios da subsistência. *In*: MOTA, Juliana Grasiéli Bueno; CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira (orgs.). **Reserva Indígena de Dourados: histórias e desafios contemporâneos**. São Leopoldo: Editora Karywa, 2019. p. 43-58.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Eu, professora: uma narrativa autobiográfica. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 16, n. 30, p. 183-191, 2010.

<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3582>