

MARCELO CASARO NASCIMENTO

**A ESCOLA NA RETOMADA MÃE TERRA, MIRANDA/MS na
percepção dos donos da terra**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande
2019**

MARCELO CASARO NASCIMENTO

**A ESCOLA NA RETOMADA MÃE TERRA, MIRANDA/MS na
percepção dos donos da terra.**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, como parte dos requisitos para a obtenção do título de doutor.

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Diversidade Cultural e Educação Indígena.

Orientador: Prof. Prof. Dr. Antônio Hilário Aguilera Urquiza

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande
2019

N244e Nascimento, Marcelo Casaro

A escola na retomada mãe terra, Miranda/MS na percepção dos donos da terra/ Marcelo Casaro Nascimento, sob orientação do Prof. Dr. Antônio Hilário Aguilera Urquiza.-- Campo Grande, MS : 2020.

157 p. + anexos:

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande-MS, 2020
Bibliografia: p. 151 a 156

1. Terena (Índios de Mato Grosso do Sul). 2. Escola indígena. 3. Território. I. Urquiza, Antonio Hilário Aguilera. II. Título.

CDD: Ed. 21 -- 370

**A ESCOLA NA RETOMADA TERENA MÃE TERRA,
MIRANDA/MS: sua importância na percepção dos donos da terra.**

MARCELO CASARO NASCIMENTO

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Antônio Hilário Aguilera Urquiza (PPEG/UFMS) – Orientador e presidente da banca examinadora.

Prof. Dr. Carlos Magno Naglis Vieira (PPGE/UCDB) – Examinador Interno

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

Prof. Dr. Antônio Carlos Seizer da Silva (CEFFPI-MS / SEED-MS) – Examinador Externo

Prof. Dr. Jorge Luiz Gonzaga Vieira (PPGASA/CESMAC) – Examinador Externo

Prof^a. Dr^a. Beatriz dos Santos Landa (PPGA/UFGD) – Suplente Externa

Prof. Dr. José Licínio Backes (PPGE/UCDB) – Suplente Interno

CAMPO GRANDE, MS, outubro de 2019.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande
2019

AGRADECIMENTOS

Agradecer é um ato de amor, de carinho, de respeito, é nesse ato que a língua portuguesa se faz por meio do OBRIGADO, MUITO OBRIGADO! E essas no melhor sentido, é se colocar diante de quem se agradece e ver-se como um “devedor” de algo, de um favor, de uma amabilidade, de se obrigar com determinada pessoa, através da reciprocidade. Poder dizer na última linha deste momento, meu muito obrigado, é aumentar as minhas relações de amizade, carinho, dever e amor para os que estarão caminho a abaixo.

A Deus por ter me dado a chance de continuar meus estudos, por me dar saúde e paciência, a Deus meu MUITO OBRIGADO!

Aos meus familiares: meus pais, minha esposa, meus filhos, meu irmão, minhas cunhadas, cunhados e sobrinha, sogro, sogra, pela compreensão nos momentos de estudos e pela força nos momentos difíceis.

Ao meu orientador, professor Doutor. Antônio Hilário Aguilera Urquiza, pela paciência que teve, mesmo sabendo que eu não sou um acadêmico, que não sou cartesiano, que não tenho início→meio→fim! Mas, que o fim pode vir no meio, que o meio pode vir no fim, se expôs e se propôs a me ajudar. Por isso, meu MUITO OBRIGADO!

Aos meus amigos de caminhada na vida, no trabalho e no programa de Pós-Graduação em Educação, Doutor Antônio Carlos Seizer da Silva e professor Doutor Carlos Magno Naglis Vieira, pelas inúmeras horas de conversa/ajudas sobre o texto e as excelentes contribuições. Por isso meus prezados, meu MUITO OBRIGADO!

A comunidade Terena da Retomada Mãe Terra, por ter aceito participar desse trabalho de doutoramento. Mais que um trabalho que está sendo realizado o que sinto por essa retomada é a vontade de estar sempre por lá, gosto de lá, me sinto bem lá. Espero que sempre possa estar com vocês. Por isso comunidade, meu MUITO OBRIGADO!

A Luciana, muito mais que secretária, pelas inúmeras vezes que me ajudou de diversas formas. Por isso Lú, meu MUITO OBRIGADO!

Aos professores e professoras do programa de doutorado da UDCB com os quais muito aprendi: Adir Casaro Nascimento, Cristina Paniago, Carlos Magno Naglis, Celeida Maria, José Licínio, Ruth Pavan e Regina Cestari. A vocês, meu MUITO OBRIGADO!

Aos meus queridos colegas de turma do doutorado pelas horas que passamos juntos, pelas inúmeras contribuições no trabalho. A vocês, meu MUITO OBRIGADO!

Ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco.

Aos meus potes de ouro, Valentina e Bento. Ter passado pelo doutorado com vocês dois, pequeninos, foi a minha maior aprendizagem, a de aprender sobre o amor incondicional. Somente com professores como vocês seria possível ter esse ensinamento. Por isso criaturinhas, meu MUITO OBRIGADO!

RESUMO

Este trabalho de tese de doutoramento está vinculado à Linha de Pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena e ao Grupo de Pesquisa Educação e Interculturalidade, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco/UCDB. A pesquisa tem como objetivo descrever a importância da escola indígena em uma área de retomada de terra, na visão de membros Terena da Aldeia Mãe Terra, Município de Miranda/MS. Para tanto, o trabalho tem como objetivos específicos, informar acerca da história do povo terena nesta região pantaneira de Mato Grosso do Sul; como os Terena transitaram pela região, desde a sua movimentação pelo Chaco, a participação na Guerra da Tríplice Aliança e a perda territorial; A delimitação de suas terras pelo SPI no século XX; como um grupo de indígenas decide sair do processo de confinamento e começa a lutar pelas suas terras tradicionais a partir da retomada “Mãe Terra”; como a escola é demandada na área de retomada, e, até a atualidade, como ela tem desempenhado um papel importante, na organização desta comunidade, seja no sentido, social, político e cultural. Pesquisa de caráter qualitativo e tem como procedimento metodológico, além da pesquisa bibliográfica e documental, foram realizados um longo trabalho de campo, a realização da observação participante e realização de entrevistas: foi escrito com base em depoimentos de membros da comunidade que estão na retomada “Mãe Terra” e na Terra Indígena de Cachoeirinha, depoimentos orais e levantamento de referências bibliográficas que permeiam a história do povo Terena, para efetivar um diálogo e explicitar como os sujeitos desta pesquisa compreendem seu processo de luta. Dentre as muitas viagens a campo, as entrevistas que servem como suporte para a discussão deste trabalho foram realizadas durante os anos de 2017 e 2019, com lideranças da retomada “Mãe Terra” e professores da Aldeia Cachoeirinha (Terra Indígena de Cachoeirinha), que relataram suas histórias familiares de como os Terena se deslocaram no tempo e no espaço e de como eles se enxergam enquanto sujeitos da história do seu povo. A pesquisa evidencia a centralidade da escola, na retomada “Mãe Terra”, como espaço de fronteira e trânsito entre elementos simbólicos e de poder nas relações comunitárias. A escola, dentre outros elementos, significou a consolidação da retomada como espaço social terena.

Palavras-chave: povo terena, escola indígena, território tradicional, retomada, Mãe Terra.

ABSTRACT

This doctoral dissertation work is linked to the Research Line Cultural Diversity and Indigenous Education and the Research Group Education and Interculturality of the Postgraduate Program in Education - Master and Doctorate of the Catholic University Dom Bosco / UCDB. The research aims to describe the importance of the indigenous school in an area of land reclamation, in the view of Terena members of Village Mother Earth, Municipality of Miranda / MS. For such, the work has as specific objectives, to inform about the history of the Terena people in this Pantanal region of Mato Grosso do Sul; how the Terena have traveled through the region since their movement through the Chaco, participation in the Triple Alliance War and territorial loss; The delimitation of their lands by the SPI in the twentieth century; how a group of indigenous people decides to leave the confinement process and begins to fight for their traditional lands from the retaking of "Mother Earth"; how the school is demanded in the area of retaking, and, until today, how it has played an important role in the organization of this community, be it in the social, political and cultural sense. This qualitative research has as methodological procedure, in addition to the bibliographic and documentary research, a long field work was carried out and participant observation and interviews were conducted: it was written based on testimonials from community members who are taking over "Mother Earth" And in Cachoeirinha Indigenous Land, oral testimonies and survey of bibliographical references that permeate the history of the Terena people, to effect a dialogue and explain how the subjects of this research understand their struggle process. Among the many field trips, the interviews that support the discussion of this work were conducted during 2017 and 2019, with leaders of the resumption of "Mother Earth" and teachers from Cachoeirinha Village (Cachoeirinha Indigenous Land), who reported his family stories of how the Terena have moved in time and space and how they see themselves as subjects in the history of their people. The research highlights the centrality of the school, in the resumption of "Mother Earth", as a border space and transit between symbolic and power elements in community relations. The school, among other elements, meant the consolidation of the recovery as a Terena social space.

Keywords: Terena people, indigenous school, traditional territory, retaking, Mother Earth.

LISTA DE SIGLAS

ATL – Acampamentos Terra Livre

CEFPI – Centro Estadual de Formação de Professores Indígena

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CIMI – Conselho Indigenista Missionário

MS – Mato Grosso do Sul

NEPPI/UCDB – Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas da
Universidade Católica Dom Bosco

OPAN – Operação Amazônia Nativa

SED/MS – Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul

SPI – Serviço de Proteção ao Índio

TI – Terra Indígena

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UCDB – Universidade Católica Dom Bosco

LISTA DE FIGURAS E MAPAS

FIGURA 1	16
FIGURA 2	18
FIGURA 3	19
FIGURA 4	20
FIGURA 5	21
FIGURA 6	21
FIGURA 7	35
FIGURA 8	36
FIGURA 9	37
FIGURA 10	38
FIGURA 11	39
FIGURA 12	47
FIGURA 13	47
FIGURA 14	50
FIGURA 15	51
FIGURA 16	58
FIGURA 17	65
FIGURA 18	101
FIGURA 19	116
FIGURA 20	117
FIGURA 21	124
FIGURA 22	128
FIGURA 23	140
FIGURA 24	142
FIGURA 25	143
FIGURA 26	143
FIGURA 27	144
MAPA 1 Localização dos povos indígenas no Mato Grosso do Sul	83
MAPA 2 Mapa da ocupação terena na região do Mato Grosso	97
MAPA 3 Imagem de satélite da aldeia cachoeirinha	99
MAPA 4 Indicando a área de cachoeirinha e identificação e delimitação da área de 36.000 h/a	104

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I Caminhando com os povos indígenas Histórias, memórias e percursos metodológicos	28
1.1 Histórias e memórias	28
1.2 “É de laço, é de nó...” Os companheiros de viagem na construção do Conhecimento – o campo	44
1.2.1 O local da pesquisa e seus atores	45
1.3 Autores pós-coloniais – percursos teóricos e metodológicos	54
1.4 A escola da Mãe Terra como uma escola pós-colonial?	70
CAPÍTULO II O povo terena e a retomada Mãe Terra: uma história em construção	77
2.1 O Brasil indígena e seus contextos	78
2.2 O Mato Grosso do Sul e a presença indígena terena: apontamentos históricos	81
2.3 Como se originou esta comunidade	100
CAPÍTULO III A escola da Mãe Terra e a luta pela autonomia	110
3.1 O direito e a escola	110
3.2 A caminhada para a constituição da escola extensão na Mãe Terra	125
3.3 A importância da escola na percepção dos donos da terra	130
3.4 A escola com seus atores e fatores: a importância da escola na área de retomada	136
UMA PAUSA NAS ESCRITAS	144
REFERÊNCIAS	149
ANEXOS (ENTREVISTAS)	155

INTRODUÇÃO

Apesar de ter nascido em uma casa em que o estudo e o envolvimento com a temática dos povos indígenas sempre foram uma constante, nunca fui forçado a ter conhecimentos sobre as diferenças e a diversidade, ou me envolver com grupos indígenas no Mato Grosso do Sul. Eu cresci pensando que “índio” era “índio”! Como nasci e cresci em Dourados, sabia que ali existiam os índios devido à presença da reserva indígena de Dourados, demarcada em 1917 pelo SPI (Serviço de Proteção ao Índio) com a intenção de liberar as terras que ficavam ao lado da cidade para os colonizadores, conforme relata Brand (1997). E sabia da reserva porque lá havia a missão indígena – Missão Kaiowá¹, pois de vez em quando reuníamos um grupo de amigos e íamos de bicicleta até a Missão para jogar bola, e como não poderia ser diferente, lá víamos os indígenas.

Fora da reserva, a presença dos índios era muito forte, principalmente na região onde morávamos, pois era um dos caminhos de passagem destes para o centro da cidade. Uma das minhas lembranças de infância era a passagem das famílias com as crianças de todas as idades; iam passando e perguntando se tínhamos alguma coisa para dar, qualquer coisa era bem-vinda: pão novo ou velho, arroz, macarrão, qualquer coisa, e assim eles iam rua afora uma forma de atualizar as práticas tradicionais de coleta. Outros passavam de carroça vendendo milho, batata, mandioca, enquanto outros passavam a caminho do centro. Essa experiência, certamente, é a de inúmeras famílias mais antigas que vivem nos bairros de Dourados, especialmente do lado direito da Avenida Marcelino Pires (para quem entra vindo pela BR 163): a visão dos indígenas “pedintes”, passando a pé, em grupos ou em charretes. Em uma visão contemporânea e mais híbrida, conforme Canclini (1997), procurando entender as mudanças das práticas culturais, talvez pudéssemos dizer que os Guarani seguem sua tradição milenar de coleta, apenas que agora, com as transformações do meio ambiente e derrubada das áreas de matas, eles coletam nas ruas da cidade.

¹ Trata-se de uma missão evangélica, presbiteriana, de raiz norte-americana, e que está nesta área, da Reserva de Dourados, desde o início do século XX, oferecendo atendimento nas áreas de saúde e educação e agenciando a evangelização cristã dos indígenas. Cf.: BRAND, Antonio; VIETTA, Katya. Missões Evangélicas e Igrejas Neopentecostais entre os Kaiowá e os Guarani em Mato Grosso do Sul. In: WRIGHT, Robin M. (org.). **Transformando os deuses: os múltiplos sentidos da conversão entre os povos indígenas no Brasil**. Campinas: Ed. Unicamp, 2004. 2. v.

Conforme o tempo passou, como qualquer cidadão “médio”, fui notando outras dificuldades vividas no dia a dia dos indígenas, até porque em Dourados parece ser um tabu falar que dentro da reserva existe algo de bom (mais à frente trataremos desse “tabu”). Nunca iria saber as razões do porquê isso acontecia se fosse depender das escolas pelas quais passei, pois nelas também não se falava nada dos indígenas, ou nada de bom que pudesse existir na reserva de Dourados. Assim, fui um privilegiado, por posteriormente ter construído esse conhecimento, pois passei por muitas escolas no período de meu ensino fundamental e médio (1883 até 1994); e os povos indígenas não faziam parte das disciplinas de história e geografia, muito menos do município de Dourados.

De certa forma, posso dizer que não era muito adepto aos livros e aos conhecimentos que batiam em minha porta. Essa vontade de conhecimento só despertou já no final do ensino médio em 1994, e posteriormente quando já estava fazendo o curso de formação de oficiais da reserva em Dourados no vigésimo oitavo batalhão logístico, nos anos de 1995 e 1996. Durante esse período comecei a perceber os estudos que minha mãe realizava na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – Campus de Dourados – e com quem ela realizava, mas mesmo assim eu não tinha a compreensão da diferença entre índio e indígena, e por isso, para mim, eles ainda eram índios.

Com o tempo começo a ir a algumas aldeias junto com minha mãe, e em uma dessas começam as primeiras descobertas: existiam indígenas fora do município de Dourados. Fui começando a perceber que no sul do estado de Mato Grosso do Sul havia a presença intensa dos Guarani e Kaiowá. Com o início do curso de formação Ará Verá², no qual minha mãe participava, tive os primeiros contatos mais intensos com a questão indígena. Foi, talvez, verdadeiramente meu período de iniciação na temática, de maneira acadêmica e também pessoal, com base na convivência com professores e professoras indígenas. Inicialmente eu apenas acompanhava minha mãe, mas com o tempo e alicerçado na minha experiência no curso de biologia da UFMS, passei a participar também como professor no curso Ara verá, o que ampliou meu círculo de relações com professores e professoras indígenas, bem como com indigenistas.

² Primeiro curso de formação específica, em nível médio, para professores e professoras Guarani e Kaiowá, no final dos anos de 1990. Passou a funcionar a partir da coordenação do Estado e na metodologia da alternância (tempos de estudos na cidade e tempos de experiência nas aldeias), pois a quase totalidade dos professores/as já estava atuando em sala de aula nas aldeias.

No ano de 1997 fui chamado pelo Exército Brasileiro para servir como oficial temporário e por lá servi até o ano 2000, quando fui designado novamente, dessa vez para Uruguaiana-RS, onde permaneci até o ano de 2001. Durante esse período tive pouco contato com as questões indígenas. Após sair do meu período de serviço militar volto a morar em Dourados-MS e lá volto a ter um pouco de contato com a temática indígena, até meu ingresso, no ano 2002, no curso de ciências biológicas no campus da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul em Campo Grande, o qual concluí em 2006.

No ano de 2003 minha mãe começa a trabalhar na Universidade Católica Dom Bosco - UCDB, no Programa de Pós-Graduação em Educação, especificamente com a temática educação escolar indígena e diversidade. Aproveito para pegar carona em suas viagens para as terras indígenas do norte do estado, onde pude conhecer os povos terena e kadiwéu, e descobri que eles não falavam Guarani.

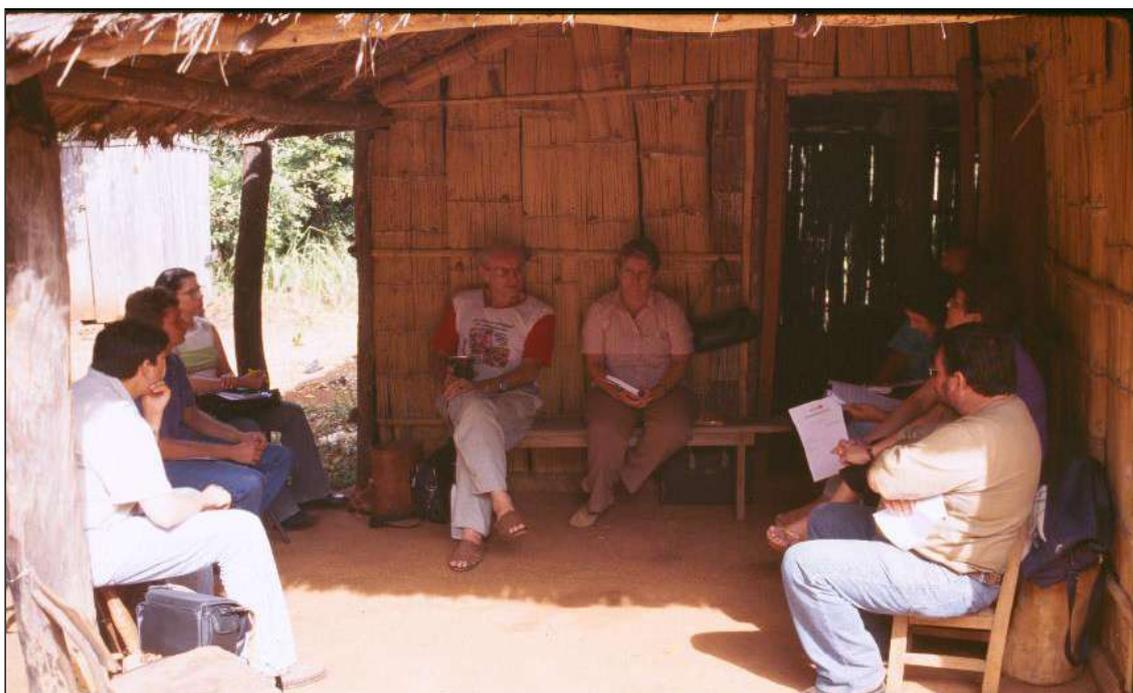


FIGURA 1³: reunião da equipe de trabalho do NEPPI Fonte: Foto entre os anos de 2004 a 2005. Arquivo do autor.

³ Uma de nossas inúmeras idas para a aldeia de Caarapó para os acompanhamentos dos trabalhos do NEPPI. Nesse momento era um dos fóruns anuais de educação realizado pela escola em parceria com o NEPPI. Da esquerda para a direita encontram-se: Antônio Hilário, Leandro, não identificada, Antônio Brand, Adir Casaro, Fernando Azambuja, Kátia, Terezinha e Teodoro.

Nesse período, conheci o programa de pós-graduação em Desenvolvimento Local da UCDB, no qual tive a oportunidade de ter como orientador de mestrado o professor Antônio Jacó Brand, durante os anos de 2007 a 2009. Durante o período do mestrado em desenvolvimento local, pude estar mais presente nas discussões sobre as realidades indígenas, pois constantemente viajava com a equipe do Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas da Universidade Católica Dom Bosco (NEPPI/UCDB), que mantinha como base de trabalho a aldeia Tei'ykuê, no município de Caarapó/MS, conforme Figura (1).

Durante essas andanças tive a oportunidade de conhecer o Conselho Indigenista Missionário/CIMI⁴. Em razão do meu envolvimento fui convidado pelo amigo Egon Heck, missionário do CIMI, para ajudar nas atividades do conselho aqui no MS, para o qual prestei serviços de 2005 a 2009, e tive a grata satisfação de adentrar no mundo do indigenismo, e graças a isso conhecer, dentre outras retomadas⁵, aquela que seria meu local de pesquisa de doutorado, a retomada Mãe Terra⁶.

Nesse processo de atividade com o CIMI, durante os anos de 2005 e 2006 tive a oportunidade de trabalhar com os indígenas da retomada Mãe Terra, o qual ocorreu logo no início do processo de retomada. Trabalhava no acompanhamento e formação no sentido da legalidade dos direitos à terra, saúde e educação. Em razão dessa atividade, fiquei muito próximo das lideranças que iniciaram aquele processo. Eram muitas reuniões e encontros, de conversas e, especialmente, de trocas e conhecimentos; eles falavam sobre a “vida apertada” dentro da reserva indígena Cachoeirinha e as dificuldades para viver e produzir, e nós falávamos dos direitos constitucionais dos

4 O CIMI – Conselho Indigenista Missionário, é um organismo vinculado à CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil) que, em sua atuação missionária, conferiu um novo sentido ao trabalho da igreja católica com os povos indígenas. Criado em 1972, no auge da Ditadura Militar, quando o Estado brasileiro adotava como centrais os grandes projetos de infraestrutura e assumia abertamente a integração dos povos indígenas à sociedade majoritária como perspectiva única, o CIMI procurou favorecer a articulação entre aldeias e povos, promovendo as grandes assembleias indígenas, onde se desenharam os primeiros contornos da luta pela garantia do direito à diversidade cultural. Consulta: <https://cimi.org.br/o-cimi/> 20 de agosto de 2019.

⁵ Retomada (*jeike jey*) é o processo de retorno dos povos indígenas às suas terras tradicionais após o esbulho que sofreram em passado recente, em que suas terras foram griladas, roubadas ou vendidas/compradas-doadas de forma indevida pelo Estado brasileiro. Cf.: BENITES, Tonico. Recuperação dos territórios tradicionais guarani-kaiowá. Crônica das táticas e estratégias. **Journal de la société des américanistes**, 100-2, 2014, p. 229-240.

⁶ A retomada Mãe Terra está localizada no município de Miranda/MS, na Terra Indígena Cachoeirinha, distante aproximadamente 230 km da cidade de Campo Grande.

povos indígenas, principalmente, o direito inalienável às suas terras tradicionais. Nesse contexto, acabei conhecendo a maioria das famílias do primeiro grupo que participou do processo de organização e resistência da retomada Mãe Terra.



FIGURA 2: Reunião de formação na comunidade retomada Mãe Terra
Fonte: Foto de 03/12/2006. Arquivo do autor.

A figura número três apresenta um encontro de formação política organizado pela comunidade e pelo CIMI, na retomada Mãe Terra. Nesse encontro conseguimos trazer várias lideranças de outras aldeias Terena dos municípios de Miranda, Aquidauana, Dois Irmãos do Buriti, e também algumas representações dos Guarani e Kaiowá.



FIGURA 3: abertura do seminário Terra Terena – Mãe Terra 2006
 Fonte: Foto do mês de maio de 2006. Arquivo do autor.

Após o trabalho realizado com comunidade Mãe Terra, durante os anos de 2005 a início de 2007, recebi convite da regional do CIMI em Dourados para ajudar a organizar a campanha Guarani Continental, voltada para a visibilidade da situação do Povo Guarani e Kaiowá, que posteriormente foi denominada Povo Guarani, Grande Povo! Envolveu viagens pelas áreas dos Guarani do Cone Sul: Brasil, Argentina e Paraguai.

No mês de novembro de 2008 a regional do CIMI de Dourados com a colaboração de um grupo familiar kaiowá, na Terra indígena de Dourados/MS, aldeia Bororó, começou a realizar uma proposta de construção comunitária com o viés de fortalecimento contra a fome (figura 4) e a cesta básica; a autonomia organizacional (figura 5); a liberdade econômica (figura 6); enfim, como falávamos em nossas reuniões, trabalharmos juntos para que eles pudessem sair de situação de precariedade e dependência na qual viviam.

Penso que a palavra insegurança alimentar é a que mais descreve o que, enquanto equipe, encontramos na realidade daquelas famílias. A falta de comida era uma constante, a exemplo das reclamações das mulheres por causa dos conflitos,

resultado do consumo de bebidas alcóolicas. As crianças tinham sinais de doenças intestinal, e de pele, não obstante, o que mais chamava atenção, segundo relatos, era o fato das crianças não gostarem das férias escolares, pois em casa não tinham o que comer.



FIGURA 4: Produção de milho e ao fundo um dos mandiocais da comunidade Vida Kaiowá, reserva indígena de Dourados Fonte: Foto de 22/08/2011. Arquivo do autor.

Nesse contexto, juntamente com o grupo de família extensa, foi desenvolvido um projeto de produção agrícola, visando à melhoria da qualidade de vida, à autonomia e à segurança alimentar. O projeto Vida Kaiowá ainda segue naquela aldeia até os dias atuais.



FIGURA 05: Reuniões realizadas na comunidade Vida Kaiowá, reserva indígena de Dourados, para o planejamento semana. Fonte: Foto de 19/06/2008. Arquivo do autor.



FIGURA 6: Equipamentos para a comercialização de mandioca descascada
Fonte: Foto de 10/02/2009. Arquivo do autor

Em virtude da minha constante presença na terra indígena de Dourados, certo dia fui convidado para assumir as aulas de ciências biológicas na Escola Estadual de Ensino

Médio GUATEKA⁷, no ano de 2010. Conforme fui desenvolvendo minhas aulas comecei a ser observado pela Secretaria de Estado de Educação, pois nas minhas atividades com os estudantes, passamos a ter mais aulas práticas voltadas aos conteúdos que eram cobrados pelo currículo, mas com a intenção de fazer com que os estudantes conseguissem fazer uma relação dos conhecimentos não indígenas com os conhecimentos indígenas voltados para a realidade de seu entorno. Por mais simples que fosse, ações de reflorestamento que os estudantes realizavam em suas casas, com o projeto uma árvore para um estudante, em que semanalmente as mudas eram doadas pela prefeitura e os estudantes escolhiam uma muda de frutífera e uma muda de não frutífera para o entorno de suas casas.

Esse trabalho na escola acabou possibilitando uma forma diferente de construção do conhecimento na área de ciências biológicas em diálogo com os conhecimentos indígenas. Nessa conjuntura, no ano de 2012 fui convidado para ministrar aulas no curso de formação de professores indígenas no Povos do Pantanal, curso promovido pelo Centro Estadual de Formação de Professores Indígenas do Mato Grosso do Sul – CEFPI/MS.

Esse contexto de ensino e aprendizagem em um nível mais amplo de exigência, possibilitou após anos retornar à vida acadêmica e voltar aos estudos para realizar meu doutoramento, com enfoque sobre a escola indígena em área de retomada. Considerando o passar dos anos e o meu trabalho como professor formador no Curso Normal Médio Intercultural Povos do Pantanal, senti a necessidade de obter mais conhecimentos sobre a perspectiva da diferença, da identidade, da interculturalidade, para melhorar minha forma de trabalhar no processo de formação, eis que então procuro fazer o doutorado em Educação na linha de pesquisa III, Diversidade Cultural e Educação Indígena, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, passando pelo processo de seleção no ano de 2015 e iniciando os créditos em 2016.

Esse processo longo de mudança de olhar para com os povos indígenas parte do constructo de minha caminhante identidade, me levou a pensar sobre os porquês de uma

⁷ A escola GUATEKA está localizada na Aldeia Jaguapirú, na Terra Indígena de Dourados-MS. Atende os jovens Guarani, Kaiowá e Terena da Terra Indígena.

tese de doutorado sobre a relação da escola com a retomada, e nessa perspectiva, junto com meu orientador, nos colocamos a pensar nas justificativas e objetivos da pesquisa, procedimentos metodológicos, e usando aqui um bordão do personagem de desenho da minha infância, o Leão da Montanha, as possibilidades de “uma saída pela esquerda!”

Para me orientar no trabalho, partimos do seguinte problema: qual o papel da escola em uma área de retomada? Ou ainda, a escola é importante em um espaço de retomada? Iniciando com essas questões, formulamos os seguintes objetivos para a pesquisa: Objetivo geral: Destacar como a escola indígena desempenha um papel central na área de retomada, como também influencia no processo de autonomia e construção da comunidade; objetivos específicos: Evidenciar os processos de enfrentamento para a obtenção da área de retomada; Descrever como os fazeres do processo de retomada contribuíram para a conquista da escola; Entender como os membros da comunidade observam o espaço escolar na retomada e analisar a função da escola na área de retomada.

Como orientações teóricas iniciais para a base do pensar acadêmico e empírico, trouxemos os seguintes autores para o diálogo: em um primeiro momento, autores clássicos e de referência, como Bauman (2001); Bhabha (1998); Cardoso de Oliveira (2000), Castro-Gómez (2005), Geertz (1989), Hall (2004), Meyer (2012), Paraíso (2012), Porto-Gonçalves (2012), Walsh (2009), Klein e Damico (2012), Woodward (2000); e autores regionais: Aguilera Urquiza (2016), Andrade (2012), Nascimento (2006), Vieira (2008), Vieira (2004), dentre outros. São presenças teóricas que auxiliam no diálogo com a realidade e na tentativa de compreensão dos significados da escola no contexto de retomada.

Os fundamentos teóricos caminham de mãos dadas com a base metodológica, que é exatamente uma postura de deixar o “outro” falar, apresentar sua compreensão da realidade e sua *episteme*, com vistas a perceber os processos decoloniais. Dessa forma, um dos procedimentos centrais no desenvolvimento desta tese foi o trabalho de campo e o desenvolvimento da experiência etnográfica.

Através da prática da etnografia, o que se pretendeu foi buscar compreender o significado da escola, que é conquistada pela comunidade, e que de certa forma lhe confere um novo sentido nesse ambiente de retomada; leva a pensar um futuro melhor e

de mais protagonismo aos indígenas frequentadores daquele espaço escolar e de retomada. Quanto ao método etnográfico, entendo que é muito mais do que o simples diálogo com as pessoas que vivem ou se relacionam no ambiente a ser pesquisado. Trata-se, certamente, da prática da observação direta da vida social e das práticas culturais dos grupos humanos que aí interagem (GEERTZ, 1989; MALINOWSKI, 1978), nesse caso, a escola no contexto da retomada Mãe Terra, o que exigiu convivência com os indígenas e a prática da *observação participante*. Neste estudo, especificamente, tal método foi utilizado na interlocução com as pessoas envolvidas no processo de constituição da escola e com outros membros da comunidade indígena Mãe Terra.

Além do trabalho de campo, e com a intenção de me orientar sobre os objetivos que foram pensados para esse trabalho, tive que me aprofundar na pesquisa bibliográfica, que sem dúvida foi um momento longo de disciplina e resiliência. Durante minhas idas à comunidade percebi que abrir muito meu campo de pesquisa (colaboradores), como havia pensado nos meus objetivos na proposta inicial, poderia me levar a um embaralhamento metodológico. Observei que alguns dos colaboradores assumiam múltiplas identidades no contexto da comunidade e também no contexto de pesquisa, sendo ao mesmo tempo: pai, avô, ancião, professor. Situação que me levou a rever os sujeitos envolvidos no meu trabalho.

Outra dificuldade no trabalho de campo foi a minha relação de proximidade com as famílias. Se de um lado, o fato de ser amigo e conhecido, facilitou a pesquisa e abriu portas, por outro lado, provocou em mim uma certa dispersão e falta de foco na pesquisa. Muitas vezes acabava me envolvendo no cotidiano da comunidade e acabava esquecendo o porquê estava ali.

Ainda com relação aos procedimentos metodológicos, posso dizer que todas as ações procuraram ter como referência as orientações pós-críticas e pós-coloniais de pesquisa, nos aproximando ao que propõe Gastaldo (2012, p. 9), qual seja, “desconstruir discursos e também métodos de produção de conhecimento, se o desejo for o de promover transformações em prol da equidade educacional e social”. Nessa perspectiva tive como referências principais Meyer e Paraíso (2012); Andrade (2012); Silveira (2002); Garcia (2011); Berry e Kincheloe (2007); Maraschin (2012).

Ao longo desses anos de pesquisa de doutorado, penso poder contribuir para a academia com algumas análises sobre a importância da escola indígena em uma área de retomada. Foi possível, rever as atividades que um dia foram desenvolvidas nesta retomada (comunidade) e poder voltar a transitar por seus vários espaços, tanto os materiais quanto os simbólicos, como a escola, a roça, o gado, as reuniões e as casas das famílias. E para isso penso que a melhor forma de me contextualizar e contextualizar os possíveis leitores, talvez tenha sido organizar o cerne do trabalho em três capítulos.

Partindo do entendimento que a minha trajetória de vida faz parte do meu doutoramento e que dificilmente eu seria esse sujeito que sou se não estivesse escolhido estar com os povos indígenas nos últimos anos, penso que relatar a minha vivência com os povos indígenas no primeiro capítulo, faz parte desta tese. Falar do meu conviver com indígenas, com todos os povos indígenas do Mato Grosso do Sul, das minhas relações com as diferentes comunidades por onde passei e com as quais interagi, e como a minha identidade foi borrada por essas relações interétnicas, são fundamentais até mesmo para que eu possa entender este trabalho.

Ainda no primeiro capítulo, procuro realizar o meu embasamento teórico referente aos autores que estão presentes na escrita, em especial os pós-coloniais com os quais ao longo das aulas e das leituras penso serem os que mais permitiam dialogar, tanto comigo como com os colaboradores deste trabalho. Começar por desconstruir as “verdades e certezas históricas”, assim como as relações de poder deixadas pela colonialidade, foi um caminho que encontrei para iluminar a trajetória dessa pesquisa.

Essa influência se faz sentir, desde a parte metodológica, de como realizar os escritos, às pesquisas e às análises das informações resultantes de minhas observações e entrevistas. Procedo, ainda nesse capítulo, a situar o meu local da pesquisa e alguns pensamentos de lideranças da comunidade em relação à escola, as relações da escola colonial e os desdobramentos subversivos realizados pelos indígenas em seus pensamentos para a escola de retomada. Em vista disso, entendo como Meyer e Paraíso (2012, p 16-17), que o modo de pesquisar nos permite movimentos variados:

Para lá e para cá, de um lado para o outro, dos lados para o centro, fazendo contornos, curvas, afastando-nos e aproximando-nos. Afastando-nos daquilo que é rígido, das essências, das convicções, dos

universais, da tarefa de prescrever e de todos os conceitos e pensamentos que não nos ajudam a construir imagens de pensamentos potentes para interrogar e descrever-analisar nosso objeto.

Como estou escrevendo sobre uma comunidade indígena, no segundo capítulo dediquei-me a apresentar parte da história desse povo fundamentado nas bibliografias consultadas, e diante disso trazer os principais momentos do povo terena, que se destacam em quatro partes: Tempos Antigos, Tempos de Servidão, Tempos Atuais e Tempo de Despertar (MIRANDA, 2006); e, segundo Alves (2009), um novo tempo, o tempo de protagonizar. Feita a trajetória histórica deles, passo a descrever os relatos em relação à luta pela terra como intenção de retomar seus territórios tradicionais que sofreram esbulho no período pós-guerra da Tríplice Aliança⁸ e as consequências dessa realidade para as relações de poder estabelecidas com a sociedade não indígena na região de Miranda. E como a intenção é afunilar para o meu local de pesquisa, descrevo como os indígenas voltam a ocupar seu território tradicional, que vem a se tornar a retomada Mãe Terra e o porquê desse processo segundo algumas lideranças que estavam no início dessa caminhada no ano de 2005, procurando contextualizar a ocupação dessa retomada na atualidade pelos Terena e Kinikinau que resistem na área e lutam pela sua legitimidade e ampliação.

No terceiro capítulo, como ponto-chave da proposta deste trabalho, trago elementos legais sobre o direito à escola indígena, dentre eles, a legislação em níveis federal e estadual, que nos últimos anos tem proporcionado aos povos indígenas respostas às suas reivindicações nessa seara; de como a comunidade demonstra a sua relação de poder diante do poder público e conquista um espaço escolar dentro da área de litígio. A aplicabilidade dessa legislação acaba favorecendo os mecanismos de uma nova identidade para eles mesmos, como as próprias falas relatam que eles são diferentes dos demais por serem um grupo de retomada de terra.

⁸ Enquanto parte dos Terena lutaram ao lado do exército brasileiro, muitas famílias se refugiaram nos altos da Serra de Maracaju. Ao final do conflito, muitos oficiais decidiram por ficar na região e se apropriar de muitas das áreas tradicionais dos povos indígenas, especialmente os Terena e Kinikinau. Sobre o tema, consulte: EREMITES DE OLIVEIRA, Jorge; PEREIRA, Levi Marques. – “Duas no pé e uma na bunda”: da participação Terena na guerra entre o Paraguai e a Tríplice Aliança à luta pela ampliação dos limites da Terra Indígena Buriti. **Revista Eletrônica História em Reflexão**, v. 1, n. 2 – UFGD - Dourados Jul/Dez 2007.

Nesse contexto de relação com a identidade procuro descrever a percepção dos colaboradores desse trabalho de como essa escola estabelece laços no fortalecimento do movimento em relação ao atual contexto político que estamos atravessando. Pois ela se torna um espaço de possível formação de lideranças, pessoas que praticamente cresceram no movimento de luta pela terra, fora do confinamento ao qual muitas outras crianças indígenas estão crescendo dentro das reservas indígenas no estado. E por fim, tentei observar se a escola contribui como local de amplificação para o processo de autonomia daquela comunidade.

Percebi que aquela escola indígena é fruto de muita luta e anos de estudos e formações por parte das lideranças e de algumas pessoas mais velhas da comunidade, já que ela foi construída estruturada no conhecimento sobre a legislação na perspectiva dos direitos reservados aos povos indígenas, fruto das inúmeras reuniões locais, regionais e nacionais frequentadas por eles. Portanto, a escola já começa com a expectativa de dar continuidade às lógicas dos direitos indígenas para os frequentadores daquela escola.

Desse modo, relacionando alguns fatores como o convívio com aquele grupo e as leituras feitas, principalmente ao longo desses últimos três anos, posso dizer que esse espaço escolar na visão dos envolvidos na pesquisa é um ponto de referência de formação e fortalecimento de identidade para que aquela comunidade: fortaleça os seus laços com os conhecimentos tradicionais, com a cultura, por meio dos seus anciãos; dará possibilidade às crianças e até mesmo aos jovens para viverem naquela retomada e a capacidade de transitar entre lugares; reverter o paradigma dos livros que tratam os indígenas como sujeitos imutáveis; tornar-se no grande ponto de encontro entre os saberes tradicionais os saberes ocidentais.

Na perspectiva dos anseios dos envolvidos na pesquisa e dos demais membros da comunidade a escola na área de retomada apresenta alguns elementos: o desejo de que a escola tenha possibilidade de formar futuras lideranças envolvidas com o território tradicional; que as crianças e jovens compreendam que para eles não serve qualquer terra e sim as suas terras tradicionais.

CAPÍTULO I – Caminhando com os povos indígenas – Histórias, memórias e percursos metodológicos

*“É de sonho e de pó, o destino de um só
Feito eu perdido em pensamentos
Sobre o meu cavalo
É de laço e de nó, de gibeira ou jiló
Dessa vida cumprida a sol”*

Renato Teixeira

1.1 Histórias e Memórias

Penso que as pesquisas nascem de inquietações de nossa alma, do nosso coração ou da razão, algumas, frutos de nossa história de vida, recheadas de borrões durante a caminhada, como já dizia o poeta português Fernando Pessoa: “navegar é preciso”! Usando a poética frase de Pessoa, penso que inquietar-se é preciso, e este inquietar-se nos leva a todos os tipos de caminho na vida, e eu tive e tenho o prazer de ser um “sujeito” inquieto, situação que me levou a extremos contextos sociais e históricos, pois “sobre o meu cavalo” fui de oficial do Exército a membro do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), situações que poderiam ser comparadas como a água e o óleo, elementos que não se misturam, ou quase não se misturam, pois eu me misturei. Se isso é bom ou ruim eu não sei dizer, mas pude viver experiências que me forjaram – e forjam ainda –, como mais um “outro” em um dinâmico processo de construção.

Como outros tantos, vivo em constante “confronto” com todos os eventos que me afetaram e atravessaram (BHABHA, 1998). Posso mencionar que sou um sujeito “outro”, transformado – e transformando-se – pelas experiências da vida, dentre elas a vivenciadas com os povos indígenas. Desse modo, pretendo apresentar nessas próximas linhas como o meu andar pela vida, e também nesses últimos três anos e meio, como acadêmico de um Programa de Pós-Graduação em Educação, foi me desconstruindo e me ressignificando.

Chegar a este doutorado em Educação, com a proposta de estudar a escola indígena em área de retomada, não foi uma tarefa tão fácil. Por isso, entendo que seja importante falar como cheguei até este momento, pois como já mencionei, faz parte da minha identidade o movimento, a constante construção, algo que nunca estará pronto e

acabado. E para tanto, gostaria de me apoiar em Hall (2000, p. 108 grifo meu) na tentativa de compreensão dessa identidade:

O conceito de identidade aqui desenvolvido não é, portanto, um conceito essencialista, mas um conceito estratégico a posicional. Isto é, de forma diretamente contrária àquilo que parece ser sua carreira semântica oficial, *esta concepção de identidade não assinala aquele núcleo estável do eu que passa, do início ao fim, sem qualquer mudança, por todas as vicissitudes da história. Esta concepção não tem como referência aquele segmento do eu que permanece, sempre e já, “o mesmo”, idêntico a si mesmo ao logo do tempo.*

Percebe-se, então, que identidade é algo muito dinâmico, muito próximo da metáfora da “metamorfose ambulante”, algo que com o passar do tempo não tem a obrigação de ser sempre igual a “si mesmo”, ou sempre fiel ao que dizem ser a “coerência”. Conforme Hall (2000, p. 108),

Essa concepção aceita que as identidades não são, nunca unificadas; que elas são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; que elas não são nunca singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzarem ou serem antagônicas.

Nesse mesmo sentido, para Garcia (2011, p. 37), “a identidade seria como um rio que flui, um processo”, ou seja, como a vida e a cultura, também a identidade ganha elementos que a tornam sempre dinâmica, “multiplamente construídas”, como vimos acima. Portanto, todos passam pelos processos de (des)construção de “identidades”, eu, você, os indígenas da Mãe Terra, por exemplo, os quais talvez não sejam os mesmos do começo do processo de luta pela terra em 2006, pois certamente podem ter sofrido mudanças na sua forma de pensar, de se relacionar, de fazer política. Cada momento da vida leva a novas experiências sociais, políticas, econômicas, que podem resultar em um processo cambiante no modo de ser de cada um de nós.

Dessa forma, meu contexto de identidade é como o de tantos outros, cheio de rasuras, marcas, dúvidas, inseguranças e inquietações que a vida foi proporcionando, desde a dificuldade de estar em uma sala de aula durante a minha infância e juventude,

devido à minha necessidade de falar, me movimentar, de estar inquieto. Assim fui sendo “vivido” pela vida!

Dentro dessas rasuras, algumas delas foram experiências que tive ao servir o Exército por seis anos, de 1995 até 2001. Durante esse período na instituição, morar em Brasília-DF e Uruguaiana-RS, proporcionou viver culturas diferentes sejam elas institucionais, como regionais. A própria formação em logística que tive no Exército foi muito utilizada nos trabalhos com as famílias Guarani e Kaiowá na reserva de Dourados, ajudando na organização das finanças na Comunidade Vida Kaiowá com os quais convivi por cinco anos, onde compartilhei conhecimentos de contabilidade básica e logística, proporcionando a eles se organizarem um pouco mais nas suas plantações e comércio de seus produtos, nessa dinâmica, aprendi com eles outras lógicas de produzir conhecimentos e pedagogias outras.

Seguindo o que sugere Arroyo, em relação às pedagogias outras (2014, p. 37-38) “As ‘outras pedagogias’ são, de um lado, essas brutais pedagogias de subalternização e, de outro, as pedagogias de libertação de que são sujeitos”. Em outras palavras, ainda de acordo com o autor, essas pedagogias seriam “os outros educandos que trazem outras indagações pedagógicas à docência. São outros docentes se organizando, mobilizando e inventando outro fazer educativo”.

Penso ainda que dentro da questão das minhas identidades, fui privilegiado por ter trabalhado e estudado com pessoas como Egon Dionísio Heck e Antônio Jacó Brand; estes são parte da história quando se fala em indigenismo no Brasil, pois ambos ajudaram a fundar a Operação Amazônia Nativa/OPAN e o Conselho Indigenista Missionário/CIMI. Ambos possuem um vasto conhecimento sobre os contextos de luta para se legalizar os direitos voltados aos povos indígenas e sobre a trajetória de alguns povos, como o próprio professor Brand que é uma forte referência acadêmica e de militância, principalmente em relação a conhecimentos sobre os Guarani e Kaiowá; e também muito lembrado pelo povo terena devido às ações de pesquisa e extensão com eles realizadas no Mato Grosso do Sul. Com pessoas como eles, conheci os aspectos históricos e políticos da relação da Constituição Federal de 1988 e os índios, conheci as aldeias terena, em especial, a Mãe Terra, a qual acompanhei no início da retomada.

Academicamente, tive a oportunidade de conversar com o professor Antônio Brand sobre a territorialidade dos Guarani e Kaiowá e suas experiências missionárias na década de 70 do século XX. Pude saber um pouco mais sobre as marcas que ele deixou no indigenismo, por exemplo, durante a época da Constituinte de 1988 quando era secretário Geral do CIMI, ocasião em que foi considerado um traidor pelos políticos que tentavam barrar os direitos às terras indígenas, ao ponto de ter sua assinatura falsificada em um documento que tratava sobre minérios em terras indígenas e que durante as investigações ficou constatado a falsificação que quase prejudica a causa indígena e a própria vida desse professor.

Com Egon, pude conhecer a história do movimento indígena em sua forma local, regional e nacional, respectivamente, nos Aty Guassu⁹, onde os Guarani e Kaiowá, se reuniam para viverem momentos nos quais compartilhavam as suas dores, suas lutas e suas angústias diante do cenário que estava se desenvolvendo no Mato Grosso do Sul. Tive a oportunidade de participar dos encontros Sepé Tiarajú I e II, em que os Guarani do Brasil – em um grande encontro em São Luiz Gonzaga/RS, em 2006, e Porto Alegre/RS, em 2007 – fizeram uma grande assembleia para comemorarem a resistência Guarani com a vida de Sepé Tiarajú¹⁰ e a conjuntura política no Brasil.

Por fim, nesse contexto de movimento e envolvimento com a causa indígena, participei dos grandes eventos conhecidos como Acampamento Terra Livre (ATL)¹¹, na esplanada dos ministérios em Brasília, em que durante uma semana, indígenas do Brasil inteiro, indigenistas e simpatizantes da causa, reivindicam seus direitos, falam de suas lutas, e vão ao Congresso Nacional para tentarem ser ouvidos.

Mas essas andanças ficaram para trás após a minha decisão de integrar a equipe da regional do CIMI em Dourados. E no dia 7 de maio de 2007 eu chegava a Dourados, sem ter muita ideia do que estava a fazer, mas com uma grande alegria de quem idealiza

⁹ Significa “a grande reunião”, na língua guarani. Evento realizado com a presença das principais lideranças da etnia, para discutir suas demandas, especialmente a luta pelos territórios tradicionais.

¹⁰ Foi um grande líder guarani, que conduziu seu povo na chamada “Guerra Guaranítica”, entre os anos de 1753-1756, contra as tropas da Espanha colonial, como consequência do “Tratado de Madrid” (1750), que delimitava as possessões entre Espanha e Portugal na América do Sul. Cf.: CORTESÃO, Jaime. **O Tratado de Madrid**. Brasília: Senado Federal, 2001, 2 v. Veja também: GOLIN, Tau. **A guerra guaranítica**. Porto Alegre: Editora da Universidade; Passo Fundo: UPF Editora, 1998.

¹¹ Trata-se de grande encontro anual, no mês de abril, organizado pelo movimento indígena nacional, para reivindicar suas pautas políticas, como saúde, educação e demarcação de seus territórios tradicionais. No ano de 2019 realizou a sua décima quinta edição.

ajudar estas pessoas que sempre foram vistas como um “problema” e que de fato são ainda cercados por grandes problemas sociais, como: a escassez de alimentos, percebida pela enorme quantidade de cestas básicas que são distribuídas pelo governo federal e pelo governo estadual, a violência derivada do uso de bebidas alcoólicas, os trabalhos mal remunerados a que estão sujeitos nas usinas, colheitas de maçã no sul do País, entre outros que afetam a vida deste povo. Penso que essa experiência foi muito forte para a contínua construção de minha identidade.

Quando cheguei a Dourados para iniciarmos as atividades com a equipe do CIMI, foram muitas reuniões nas aldeias, as principais delas em Amambaí e Caarapó, e sempre com a presença de lideranças para juntos definirmos as atividades. A nossa proposta era mostrar que os Guarani e Kaiowá são um povo grande e, apesar das dificuldades históricas, são muito fortes e resistentes, e neste contexto tínhamos a proposta de que as comunidades voltassem a produzir cada vez mais seus próprios alimentos e ficassem mais autônomas e menos “refêns” do Estado em relação às cestas básicas. Postura que é compartilhada pelo senhor Zacarias Rodrigues, liderança da retomada Mãe Terra quando afirma:

E a gente já tem alguma coisa iniciado, né. A gente como mais velho, a gente já teve essa experiência de roça, de monocultura, e agora nós qué volta um pouquinho atrás, que o nosso ancião fazia roça, né, eles faziam a roça assim, da ideia deles, que não precisava esperar governo, semente, não esperava nada, então eles mesmos guardavam semente, preparava terra e não faltava alimento o ano todo. Guardava para passar o ano (Zacarias Rodrigues 29 de abril de 2017).

Conforme íamos avançando nas reuniões, começamos a notar a dificuldade de encontrar pessoas, em alguma comunidade que estivesse interessada em se envolver com essa metodologia de produção de alimentos. Apesar dessa dificuldade a proposta da campanha Povo Guarani, Grande Povo! ganhava força entre as lideranças indígenas e dentro do próprio CIMI, com a ideia de mostrar que o povo guarani era um povo continental, pois estava além das fronteiras brasileiras, estava na Argentina, Bolívia, Brasil e Paraguai e que juntos somavam mais de 250.000 pessoas à época.

Após muito trabalho e com o apoio financeiro da Caritas¹², da OPAN e do CIMI, conseguimos terminar o material de divulgação da Campanha e combinarmos o lugar do lançamento, na Reserva Indígena Guarani e Kaiowá Tey'ikue, localizada no município de Caarapó. Foram dias de trabalho para recebermos mais de trezentos Guarani que mandaram representantes de São Paulo, Rio de Janeiro, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Espírito Santo, Argentina, Paraguai, Bolívia e de quase todas as comunidades guarani e kaiowá de Mato Grosso do Sul. Foram três dias de muita discussão sobre como poderiam se reorganizar, se auxiliarem e principalmente trocar experiências de suas lutas e resistência.

Passado o primeiro momento, que era tentar mostrar à sociedade e até mesmo aos Guarani que eles eram mais pessoas do que imaginavam, o segundo desafio era começar um trabalho de base para a formação comunitária e a produção de alimentos. Continuamos o nosso esforço para implantar essa metodologia de trabalho, todavia, não obtivemos sucesso. Entretanto, por intermédio de um professor kaiowá, senhor João Machado, que ministrava aulas na Aldeia Bororó/Terra indígena de Dourados, fomos levados a conhecer o senhor Job e sua família, para ver a possibilidade deste grupo aceitar a proposta de trabalho junto com nossa equipe.

Na conversa com o Job, encontramos um quadro desolador: um homem jovem com aspecto de idoso, em razão da vida que levava; uma esposa sofrida, dona Nerci, e seus quatro filhos, Cleiton, Manina, Daiane e Robinho de dois anos. Durante esse primeiro contato pude perceber como o processo de confinamento é perverso com os indígenas, não somente com os Guarani e Kaiowá, mas também com os Terena, como relata a senhora Darci da Silva em relação aos problemas – desde conflitos familiares, de produção de alimentos e comercialização – que enfrentava por causa do confinamento na Terra Indígena Cachoeirinha.

¹² Trata-se de uma organização internacional da Igreja Católica, atuante em mais de 200 países, com missão de trabalhar para construir um mundo melhor, especialmente para os pobres e oprimidos. Para isso, realizam campanhas e conseguem arrecadar fundos para auxiliar esses projetos ao redor do mundo. Cf.: ANDRADE, Ednaldo Costa de. **Uma travessia aprendente**: trajetórias e desafios que marcam a transformação da prática político-pedagógica da Cáritas Brasileira em uma pedagogia da participação popular. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

Às vezes eu fico assim, quando eu sento com meus filhos, nós fica assim conversando, né! Como foi bom a retomada prá nós, porque lá onde que a gente vivia, a gente só vivia trabalhando prá fora, né! Agora aqui na retomada a gente, a gente já fica assim, é trabalhando mais é na lavoura! Porque ocê tem aquele espaço na lavoura, né. Já trabalha, já planta, aí bastante coisa ali prá sua sobrevivência que a gente que nós precisamos de pedaço de terra prá gente planta! Porque a nossa lavoura é a nossa sobrevivência, né! Agora fica lá a gente só saindo prá fora trabalhando, trabalha! Trabalha! Trabalha, né! cê nunca tinha nada, agora hoje ocê tem! Hoje nós tem! (Entrevista da dona Darci da Silva 19/09/2017).

Sobre o confinamento, Brand (1997), que é uma referência nos estudos sobre os Guarani (Kaiowá e Nandeva), descreve que para essa etnia o conceito extrapola o nível do espaço físico, causando efeitos reais nas suas estruturas socioeconômicas. Creio que o conceito de confinamento utilizado pelo autor também pode ser aplicado à realidade que os indígenas que foram para a retomada viviam anteriormente nas aldeias antigas. Por que apesar das aldeias terena visualmente não apresentarem as tensões que são mais visíveis em algumas aldeias dos Guarani (Kaiowá e Nandeva) em situação de confinamento, quando se tem uma proximidade com aquele povo, as tensões sociais começam a ser relatadas como acima, e os espaços físicos começam a ser um motivo de desavença, gerando problemas sociais entre as famílias envolvidas.

No começo do trabalho, pude perceber que nesse contexto do confinamento, as pessoas acabam tendo poucas esperanças e perspectivas de futuro. Após tudo conversado, dissemos a eles que na segunda voltaríamos para começar os trabalhos de plantio. Na segunda estávamos lá, às 6h:00, e às 9h:00 chegava o trator para trabalhar a terra, uma área de cinco hectares que o Job arrendava para o plantio de soja e milho, mas a família quase nunca via o dinheiro.



FIGURA 7- desembarque do milho vendido para a prefeitura.
Fonte: Arquivo do autor, janeiro de 2009.

Começamos a trabalhar juntos com essa família. Primeiro procurar rama para o plantio dos cinco hectares, no entanto, como a chuva não veio, perdemos todo o trabalho e a roça, mas não a vontade. Como não tínhamos mais ramas fomos para o plantio de milho: matracas a postos iniciamos o plantio, e como a chuva veio, o milho cresceu e as esperanças também. Apenas de milho verde foram 16 toneladas (figuras 7 e 8) vendidas para o programa de aquisição de alimentos da prefeitura, e uma coisa que eles nunca tinham visto, dinheiro, bastante dinheiro, e para nós da equipe o primeiro desafio, eles desconfiavam que pretendíamos ficar com o dinheiro deles.

Começou assim, mais uma fase do trabalho de construção de autonomia, em que nós todos aprendemos muito, qual seja, a de socializar o dinheiro da pequena comunidade, e que eles fizessem a gestão dos valores auferidos. Foram tempos de muito aprendizado, em relação à cultura, às formas particulares de organização familiar, visão de mundo, espiritualidade e a vontade deles de que o projeto desse certo, para mostrar a eles mesmos que eram capazes. As fotos (figuras) mostram o resultado desse primeiro momento de plantio e colheita com essa experiência de produção entre os Kaiowá da Aldeia Bororó (TI Dourados).



FIGURA 8 – desembarque de parte do milho no CRAS da aldeia Bororó
FONTE: Arquivo do autor, janeiro de 2009.

Observei durante essa parte da minha vida com os Kaiowá, e agora com os Terena, que o processo de colonização e opressão criou constantes situações de subjugação e desrespeito e tornaram os povos indígenas vulneráveis, e de acordo com o que destaca Fleury (2017, p. 284), “Hoje os povos indígenas são mais vulneráveis do que nunca, frente à ofensiva dos proprietários de terra e dos grandes projetos econômicos, bem como de projetos políticos que cerceiam os processos de demarcação e autonomia dos povos indígenas.”



FIGURA 9 – Primeiro barracão da comunidade
Fonte: Arquivo do autor, ano de 2008.

Atentando para o fato de que um dos objetivos nesse trabalho com a comunidade era colaborar para a construção da autonomia, foi necessário implementar aulas de matemática para as três senhoras mais idosas e as crianças, já que notamos que o conhecimento com os números era muito baixo, e conseqüentemente eram muitas vezes enganadas no comércio. Ao passo que as aulas aconteciam, outras atividades ocorriam juntas, como a construção do paiol para a armazenagem do milho (figura 9) que havia sobrado, o preparo de parte da terra para o plantio de rama e as reuniões semanais da comunidade, realizadas com a intenção de discutirmos os problemas e definirmos o planejamento da semana que viria.

Nesse contexto, podemos refletir sobre como o conhecimento ocidental de um lado marcou as pessoas com os efeitos da colonialidade, e por outro, como dar suporte para o significar/ressignificar o conhecimento tradicional e desnaturalizar os conhecimentos ocidentais e da modernidade assente em novas práticas. Inspirado nos estudos feitos por Lander (2005. p. 44), pensaria essa estratégia de formação comunitária da seguinte forma.

A economia ocidental é geralmente pensada como um sistema de produção. Da perspectiva da antropologia da modernidade, entretanto, a economia ocidental deve ser vista como uma instituição composta de sistemas de produção, saber e significação. Os três sistemas uniram-se no final do século dezoito e estão inseparavelmente ligados ao desenvolvimento do capitalismo e da modernidade. Devem ser vistos como formas culturais através das quais os seres humanos são transformados em sujeitos produtivos. A economia não é apenas, nem sequer principalmente, uma entidade material. É antes de mais nada uma produção cultural, uma forma de produzir sujeitos humanos e ordens sociais de um determinado tipo.

Tomando como ponto inicial das minhas observações com os Kaiowá, acerca da economia de subsistência, apurou-me o olhar para perceber na pesquisa atual com os Terena, que as intenções de ambos os grupos étnicos iriam além da produção, mas subsidiaria, certamente, a “produção de novos sujeitos”, retomar a autoestima e valorizar as práticas culturais. A realidade mostrava que havia uma exploração realizada por intermediários na venda de seus produtos, e quando havia uma formação, isso se tornava patente e eles percebiam e exigiam seus direitos.



FIGURA 10 – deslocamento dos indígenas para as vendas na cidade. Fonte. Arquivo do autor ano de 2008.

Durante o tempo que estive com os Kaiowá e agora com os Terena percebo que nesses outros espaços, como no da comunidade Vida Kaiowá e da Retomada Mãe Terra, o duro processo de convivência diversificada, aprendizagens múltiplas, de formações interculturais e trabalhos coletivos, produzem um melhor bem viver para essas comunidades, como nessas imagens (figuras 10 e 11).



FIGURA 11 – Casamento (2006), na Mãe Terra. Sincretismo religioso, entre os costumes Terena e o catolicismo Fonte: Arquivo do autor ano de 2006.

Apesar das conquistas e convivência em melhores condições de dignidade nesses novos espaços de retomada, para o entorno e em especial a zona urbana, tratando-se de uma sociedade muito mal-informada em relação aos indígenas, permanecem os preconceitos e as relações assimétricas. Para uma sociedade que possui “um conjunto de relações de poder que hierarquizam os lugares e suas gentes, classificando-os de acordo com um suposto grau de evolução e desenvolvimento societário” (PORTO GONÇALVES; QUENTAL, 2012, p. 7), observar grupos indígenas no processo de autonomia, perturba a ordem linear do pensamento ocidental, em que o lugar do indígena no imaginário passa pela dependência, submissão/tutela e a barbárie.

Desafios como esses vivenciados com os indígenas nos levam a nos conhecer melhor e conhecer o outro também. São esses momentos que colocam a vivência e de

certa forma o conhecimento acadêmico em xeque. Isso somente foi possível pois as relações construídas nesses espaços foram além da individualidade e da competitividade mercadológica, antes de tudo, um trabalho coletivo que aumenta a confiança entre as pessoas e fortalece para o enfrentamento do preconceito e da discriminação. Nesse processo, ficou claro que os Kaiowá se sentiam maltratados quando iam para a cidade comercializar seus produtos, isso porquê, como esclarecem Backes e Nascimento (2011, p. 25), “Têm sido posicionados nas margens da sociedade branca ou como obstáculo para a implantação dos valores civilizatórios, sendo vistos como ervas daninhas que devem ser eliminadas (período colonial propriamente dito), sufocadas/incorporadas”.

Pensando na marginalização dos povos indígenas, recorro as falas da dona Odete, que certo dia voltava da entrega na cidade e, ao passar por um carro, alguém gritou: “parabéns pelo trabalho!” Em outro momento, dona Odete relata que a dona do comércio chamou ela de Kaiowá: “ – ei Kaiowá, vem tomar um café; que já vou te pagar!” Momentos como esses é que valem o sol quente com o arado, a enxada, o martelo na mão, para tentar construir vida com dignidade, como ela mesmo, uma senhora de 45 anos disse: “ – *Key Puku, nunca tinham me chamado do nome do meu povo, era só bugre!*” E que salto, não? De bugre¹³ para o nome de seu povo, lembrando que essa palavra é utilizada regionalmente para depreciar e aviltar as relações entre os indígenas e os demais membros da chamada “sociedade ocidental”.

Esses meus encontros e desencontros com os Kaiowá e os Terena geraram uma nova forma do pensar/agir pedagógico. Conscientes da existência de formas de vida e concepções diferentes; éramos diferentes, seres pragmáticos, uma nova forma epistemológica do viver gestou-se, seja para eles, seja para mim, partindo da constatação de que nossa identidade é cada vez mais hibridizada.

Durante esta passagem de cinco anos pela atividade de produção na aldeia, pude também lecionar no ensino médio da Escola Estadual Intercultural Indígena –

¹³ Diversas fontes da literatura europeia ocidental (portuguesas, francesas, italianas) trazem a tradução do termo bugre sempre associado a conceitos ofensivos, à sodomia, à heresia. Finalmente, este termo vem a ser associado aos índios encontrados na América e, simultaneamente, no Brasil. No senso comum, “bugre é o que vive no mato”; “o bugre é preguiçoso”; “o bugre, você não pode confiar nele, não”; “o bugre é inferior”. Os bugres seriam indivíduos com características indígenas, sugerindo uma origem distante dos centros urbanos (GUISARD, 1999, p. 92-94).

GUATEKA¹⁴, como professor de biologia. Nesse período comecei a entender como é difícil compartilhar conhecimentos (diálogo intercultural), e como é muito, mas muito difícil aprender um conhecimento que às vezes não tem relevância ou significado para a vida deles. Como apresentar aos meninos e meninas o conhecimento de que as moléculas são importantes, ou que os átomos podem mudar de angulação, mudando as moléculas, mudando conseqüentemente as células, ou que as membranas celulares podem fazer transporte ativo e passivo de moléculas? Se para a maior parte da população, é um assunto estranho, algo longe do dia a dia, para os estudantes guarani, kaiowá e terena, não seria diferente, por estar fora de seu contexto.

Nesse contexto, percebi a necessidade de uma postura diferente diante destes adolescentes, seja na prática pedagógica, seja no conteúdo a ser ensinado, seja no sentido da vida. Comecei a trazer mais exemplos de ciências biológicas ligados ao dia a dia deles, desde como classificar um pássaro partindo da concepção guarani, kaiowá ou terena até os malefícios das bebidas alcoólicas para o corpo humano e à sociedade. Tentando sempre alertá-los que eles deveriam estar atentos às chances que a escola poderia abrir na vida deles.

Situações como estas sempre me levavam a refletir como a escola estava inserida naquela comunidade e como ela estava ajudando ou não os adolescentes indígenas. Jovens que tinham muitas vontades e poucas expectativas e estavam em uma relação muito tênue nas sociedades indígenas que vivem (terena, guarani e kaiowá) e a sociedade não indígena, que está propositalmente ao lado da Terra Indígena de Dourados. Nesse espaço os indígenas trabalham regularmente nas mais distintas profissões e ocupações, em especial aquelas que não necessitam de formação escolar, como auxiliares de pedreiro, faxineiras, lixeiros, limpadores de terreno entre outras. Não podendo esquecer das empreitadas fora do município, na cana-de-açúcar e nas plantações de maçã, onde a maioria desses jovens acaba indo trabalhar para que possam prover o seu sustento.

Foram experiências muito boas e vejo que nesse processo todo, eu mais aprendi do que ensinei. No entanto, chegou o momento em que percebi que deveria dar

¹⁴ A escola GUATEKA, tem esse nome coma atenção de referenciar as etnias que moram na Terra Indígena de Dourados e que frequentam essa escola, sendo que o GUA, refere-se aos Guarani; TE refere-se aos Terena e KA refere-se aos Kaiowá.

continuidade à minha caminhada em outros espaços de formação, e foi neste contexto de querer mudar que em julho de 2012 aceitei o convite para ministrar aulas de Ciências da Natureza para o Curso Normal Médio Povos do Pantanal que faz parte do Centro Estadual de Formação de Professores Indígena – CEFPI¹⁵.

Como a sede do curso estava localizada na cidade de Campo Grande – MS, acabei mudando com minha família para a capital, e desde que cheguei em Campo Grande, tive a grata experiência de trabalhar na formação para o magistério de jovens e adultos de diferentes etnias, como terena, ofayé, guató, kadiwéu e kinikinau. Foram seis anos de trabalho com estas diferentes etnias e a satisfação de cada vez mais conhecer sobre os povos indígenas do Mato Grosso do Sul, dado que ao ministrar aulas no Magistério “Povos do Pantanal”, tive a oportunidade de conhecer todos os povos indígenas do estado e quase todas as suas Terras Indígenas e aldeias.

Penso que ter presenciado a diversidade cultural desses povos na prática do ensino de ciências foi algo importante, pois o conhecimento que eles possuem sobre a natureza, principalmente em relação às plantas – seus benefícios e malefícios – é marcante, e nessa conjunção de saberes eles e eu tentamos juntos desenvolver práticas pedagógicas relacionadas aos interesses das diferentes realidades de suas comunidades. Isso sem falar nas viagens às aldeias em virtude do atendimento aos alunos da comunidade no tempo do curso, momento em que os professores se deslocam para as comunidades para o atendimento dos cursistas.

Fui a quase todas as aldeias, de um extremo do estado a outro, de leste a oeste, de Brasilândia na aldeia ofayé até os Guató em Corumbá, passando pelas Terras Indígenas terena e kadiwéu. Como sempre me relatei muito bem com os diversos povos indígenas, sempre tive a oportunidade de nessas viagens conversar com eles, conhecer um pouco de suas vidas, da história de seus povos e aprender com eles: outros saberes, outras pedagogias, histórias outras até então desconhecidas. Pude, nestas experiências, praticar desobediências epistemológicas, pedagógicas, curriculares, na perspectiva de construir escolas outras em suas comunidades.

¹⁵ O Centro Estadual de Formação de Professores Indígenas – curso Povos do Pantanal, trabalhava com a prioridade de atender os alunos que já estavam em sala de aula em suas comunidades e também os que ainda não trabalhavam como professores, e para tanto, era necessária uma rotina de trabalho diferenciada, no sentido das aulas presenciais, e atividades desenvolvidas nas comunidades com supervisão dos professores do CEFPI.

Penso que quanto mais me esbarrava com outra cultura, começava a entender a minha, e isto sempre muda a pessoa e, como dentro de minha casa, sempre tive o contato com leituras pós-coloniais (Bhabha, Hall entre outros), achei que seria o momento de estudar um pouco com eles para tentar me encontrar cada vez mais no espaço e também viver melhor com os “outros” com quem eu estava trabalhando e vivendo. Decido então tentar a seleção para cursar como aluno especial a disciplina Educação escolar e Interculturalidade no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco no ano de 2015.

Começam as aulas e os meus encontros com a literatura dos pensamentos pós-críticos, pós-coloniais sobre cultura, identidade, currículo, e dentro desta dificuldade que tem sido o meu processo de amadurecimento acadêmico nos créditos do doutorado, uma das minhas maiores felicidades foi conhecer um pouco mais sobre autores como Bhabha, Fanon e Hall, e me identificar com as tantas pessoas que vivem as mudanças que a vida nos traz, ajudando a entender e respeitar cada vez mais a diferença dos outros e a minha. Conseguir me ver como o “outro”, pois eu já havia vivido com os outros e agora estudava sobre o eu/outro – ao “longo das curvas do meu rio” continuo construindo a minha identidade, e como qualquer “outro” sou um sujeito hifenado (BHABHA, 1998) e hibridizado (HALL, 2003; BHABHA, 1998).

Com as implicações das leituras do doutorado e a minha proposta de pesquisa, delimitei como estudo um lugar que mesmo após ter me distanciado dele em decorrência do trabalho com os Kaiowá, sempre gostei, e que me deu uma ressignificação sobre organização indígena, a retomada Mãe Terra, localizada em Miranda/MS. Concluí que ali poderia desenvolver um projeto de pesquisa que aglutinasse vários aspectos: além do afetivo, por ser uma comunidade já conhecida e com quem eu construí laços, poderia buscar compreender o papel da escola na construção de autonomia daquela comunidade, como também sua profunda relação com a terra tradicional. Na busca desse conhecimento mais ampliado, voltei meus olhares para aquela comunidade, na qual estive em 2005 e 2006, por ocasião do seu processo de retomada, retornando agora, para buscar compreender a trajetória de consolidação da comunidade e a importância da escola nessa história.

1.2 “É de laço, é de nó...” Os Companheiros de viagem na construção do conhecimento – o campo

Pretendo com esse item, apresentar o processo de construção do conhecimento, ou seja, os percursos teóricos e metodológicos (plurais) que me acompanharam ao longo da elaboração desta pesquisa. Talvez a expressão poética “é de laço, é de nó...” traga para esse texto a pretensão do uso da bricolagem¹⁶ e seus “nós” como forma de amarrações entre autores para ajudar a construir o “laço” desse pesquisador; nada fixo, provisório, inacabado, ambientalizado, ou seja, para o desenvolvimento de um ambiente favorável para os caminhos e trilhas de construção desse trabalho. Nem sempre temos laços, que unem ou se completam, pois muitas vezes, no processo da pesquisa, esses nós podem ser desfeitos e revistos para se reconstruir no processo metodológico do trabalho.

Nesse contexto se deu essa trajetória, composta ao mesmo tempo de momentos de prazer, em especial os momentos de campo, de convivência com os indígenas da Aldeia Mãe Terra, ou mesmo nos momentos de aula e de convivência com os colegas durante o período dos créditos; mas também houve momentos de agonia, tempos de crise, de repensar o projeto, o objeto, a metodologia, começar a extrair dados e, mais precisamente, nos momentos de concatenar os dados e produzir o texto. Pois havia o cuidado de não ficar somente no processo de uma descrição cultural, que segundo Oliveira e Daoli (2007), se ficarmos nela por si só, não se garante adentrar no universo de significados, fazendo com que se corra o risco de ser somente mais um relato de campo. Daí a proposta de aproveitar o contato anterior e aprofundar a convivência com as visitas a campo.

Neste segundo momento da trajetória entendi a fala de Bonin (2007, p. 55) de que a “pesquisa tem um ir e vir continuamente reinventado, passando longos momentos

¹⁶ Oriundo do francês, o termo bricolagem significa um trabalho manual feito de improviso e que aproveita materiais diferentes. Na apropriação realizada por Lévi-Strauss (1976), o conceito de bricolagem foi definido como um método de expressão através da seleção e síntese de componentes selecionados de uma cultura. Por sua vez, relendo o trabalho do antropólogo, Derrida (1971) resinificou o termo no âmbito da teoria literária, adotando-o como sinônimo de colagem de textos numa dada obra. Finalmente, De Certeau (1994) utilizou a noção de bricolagem para representar a união de vários elementos culturais que resultam em algo novo (NEIRA; LIPPI, 2012, p. 610).

articulando noções, aproximando autores, exultando os achados, e deixando de lado aquilo que, antes, parecia tão precioso e inovador”. Enfim, momentos de busca, (des)encontros, crises, (des)caminhos.

Neste mesmo sentido, posso afirmar, conforme Meyer e Paraíso (2012, p. 15), que o percurso é em si mesmo uma metodologia. Ou ainda, “Uma metodologia de pesquisa é pedagógica, portanto, porque se trata de uma condução: como conduzo ou conduzimos nossa pesquisa”. Diante disso, para escrever sobre os procedimentos de pesquisa que foram fundamentais nesse período de construção da tese, “é necessário ter uma compreensão mínima do objeto, saber que muitas idas e vindas serão necessárias para dar a pesquisa o contorno metodológico necessário” (VIEIRA, 2015, p. 74).

Por isso começamos este item, apresentando o local da pesquisa e “os sujeitos” desta pesquisa, lembrando, conforme veremos mais abaixo, que foram vários procedimentos metodológicos utilizados, como pesquisa bibliográfica e documental, com destaque ao trabalho de campo, que possibilitou a convivência com a comunidade e a possibilidade de exercitar na convivência, a observação participante, uma ferramenta da Antropologia aplicada à educação.

1.2.1 O local da pesquisa e seus atores

O local desta pesquisa foi a comunidade conhecida como Mãe Terra, uma área de retomada, que vem resistindo na luta pela terra há mais de 14 anos. Essa área está dentro da proposta de ampliação da Terra Indígena Cachoeirinha, município de Miranda, estado do Mato Grosso do Sul¹⁷. A Terra indígena Cachoeirinha foi demarcada inicialmente pelo SPI no ano de 1904. Segundo Seizer da Silva (2016), ao longo do processo histórico de colonização, foi perdendo boa parte da sua área de ocupação tradicional, e mesmo a área delimitada pelo SPI, no início do século XX, também passou por diminuição, fator que justifica as retomadas de terra na atualidade, não se configurando uma invasão de propriedade privada.

¹⁷ O GT (Grupo de Trabalho) foi constituído pela FUNAI em 2001, sob a coordenação do Antropólogo Gilberto Azanha (CTI), cujo Relatório de Identificação e Delimitação da TI Cachoeirinha, foi publicado no DOU (Diário Oficial da União; nº 119, de 24 de junho de 2003, *seção 01*, página 133), com uma área total de 36.000h/a.

Para Vieira (2004), a terra para os Terena da Terra Indígena Cachoeirinha tem o sinônimo de Mãe pois nela são gestados, vivenciados os saberes e as práticas indígenas.

A relação com a terra é expressa pelas lideranças como sentimento, paixão e mãe. Argemiro Turíbio, membro da comunidade de Cachoeirinha e atual chefe de posto da Funai: “a nossa luta demonstra o nosso sentimento em relação a nossa terra”. Locídio Polidoro, presidente da Associação de Moradores de Campo Grande: “nela (a terra) nascemos e nela iremos descansar”. Ou, ainda, como definiu o ex-cacique Sabino Albuquerque: “minha paixão é a terra”. Para o cacique da aldeia Lagoinha, Ramão Vieira, “a terra é nossa vida, nosso espírito. A terra é nossa mãe, sem a terra é impossível sobreviver. A comida, moradia e futuro de nossos filhos. A terra está apertada, não tem lugar para fazer roça. A terra está com os fazendeiros. Na Constituição Federal, o direito é nosso. O fazendeiro vai botar medo, mas não vai matar. Muitas vezes fica com aquele medo dentro de nós. Esse motivo que fez a gente viesse, os caciques. Fala Izidoro, o início é assim mesmo. Temos que lutar pensando mais tarde, filhos, netos e bisnetos”. Completa Zacarias Rodrigues, cacique da aldeia Capão Babaçu, que “a terra em primeiro lugar. A gente luta pela saúde, educação, agricultura. Mas a gente se encontra exprimido” (VIEIRA, 2004, p. 54-55).

As áreas de retomada são de certa forma uma ambivalência no sentido da sustentabilidade, pois se trata de uma situação de não ter nada e ter tudo na mão. Em outras palavras, ao mesmo tempo em que se chega sem nada e que nada se tem, as possibilidades de transformação da terra e a qualidade de vida são certamente mais promissoras do que nas antigas áreas demarcadas e de pouca terra para produção cultural e alimentar. Logo, observa-se a possibilidade do melhor viver.

No caso da Mãe Terra, notei que as terras são menos ocupadas/cansadas, restando mais espaço para a produção de alimentos e o fortalecimento cultural dos grupos indígenas, haja vista que a proximidade entre as pessoas é um desejo e não uma obrigação, como aconteceu no processo de demarcação das terras indígenas no estado de MS. Pude presenciar as mudanças na paisagem da área central da retomada no que diz respeito à questão ambiental, que avalio que seja uma das consequências da possibilidade de reconfiguração de espaço que a retomada oferece, conforme o comparativo na figura abaixo.



FIGURA 12 – Região central da retomada em 2006.
Fonte: Arquivo do autor ano de 2006.



FIGURA 13: região central da retomada em 2019
Fonte: Arquivo do autor ano de 2019.

Pesquisar a importância que uma escola pode ter e criar em uma área de retomada ajuda a desconstruir a percepção de que a retomada de terra é um processo ilegal, imaturo e infértil. Trata-se, na verdade, de um dos locais propícios para a

significação de uma nova proposta de vida, vida com abundância nos aspectos sociais, ambientais, econômicos, cosmológico e políticos.

A técnica da observação participante (MALINOWSKY, 1978; BECKER, 1994) foi – e é – utilizada para que a percepção acerca da realidade cotidiana fosse melhor detalhada e compreendida. Ainda sobre o estudo etnográfico, segundo Oliveira e Daoli (2007), utilizar o estudo é adentrar, na medida do possível, no universo sociocultural, na busca não somente do explícito, mas também do que está implícito nos gestos, nas falas fora do contexto da pesquisa, ou seja, ir além somente das falas dos participantes da pesquisa.

Sobre o texto etnográfico, Oliveira (2000) diz que ele é mais singular, no sentido de articular o trabalho de campo com a construção do texto, interpretando diferentes situações e diferentes modos de vida. Existe então uma íntima relação com a situação da pesquisa, com os interlocutores e a possibilidade de dialogar com todos e cada um, certamente ultrapassando os planos da simples conveniência.

Conforme proposto por Oliveira (2000, p. 14), a experiência em campo, apesar da proximidade com a comunidade, seguiu os princípios do “olhar, ouvir e escrever”. A interação complexa que se estabelece entre o investigador e o sujeito investigado (DAMATTA, 1987) exige atenção no *como* nos comportamos em campo e, quanto à observação atenta, ela não está restrita apenas ao que vemos, ela inclui todos os nossos sentidos (RICHARDSON, 2015).

Como parte da metodologia de campo, o primeiro momento, que é o chegar até o campo de pesquisa, sempre é uma ação muito delicada para que não ocorram maus entendidos antes mesmo do início da pesquisa. Para isso me vali da minha história com aqueles com os quais eu iria conviver, e durante os meses de fevereiro e março de 2017 comecei o contato telefônico mais intenso com algumas das lideranças da comunidade Mãe Terra, especificamente com Lindomar Ferreira e Zacarias Rodrigues, para marcar uma reunião com a coordenação da retomada¹⁸ com a intenção de falar sobre os meus interesses de pesquisa. A vontade de pesquisar a importância da escola indígena em área

¹⁸ A retomada Mãe Terra sempre teve uma forma que eu considero diferente de conduzir os rumos da comunidade, por mais que a aldeia possua o seu cacique, lá existe um grupo de homens e mulheres que são os responsáveis em conjunto com a liderança para determinar as atividades e tomarem juntos as decisões, desta forma, acredito eu, que o ato de liderar se tornou mais democrático e descentralizado, e este grupo de pessoas é denominado de coordenação da retomada.

de retomada de terra, foi o objetivo apresentado. Para isso, em março de 2017 fui até a comunidade para a primeira conversa com a coordenação da retomada.

Essa negociação da pesquisa com a comunidade é um momento de fundamental importância, na qual nos colocamos como parceiros e não apenas como alguém que chega para “coletar informações”. Apresentei-me e comecei a explicar para eles quais eram os objetivos da minha pesquisa. Disse que não tinha nada financeiramente a oferecer à comunidade e logo que acabei a explanação, os indígenas começaram a se manifestar para saber se esta pesquisa traria algum retorno à comunidade, se ela ao menos seria devolvida para a comunidade para que eles pudessem saber o que estava sendo pensado sobre eles, ou se eu seria só mais um pesquisador que iria lá uma ou duas vezes e já teria o trabalho pronto, sem voltar mais; até porque nos conhecíamos desde o início do período da retomada da terra, não havendo melindres em nossas falas.

Disse que a minha intenção não era ir poucas vezes para a aldeia, mas estar com eles durante o doutorado para ter um contato mais próximo deles e tentar estabelecer uma rotina conforme eu tinha durante o início da retomada. O que necessariamente não seria estar com eles somente para a pesquisa. Tentei honrar o compromisso assumido (estabelecer contatos mais frequentes com a comunidade, neste período de doutorado), entretanto, gostaria de ter ido mais vezes, considerando-se que foi possível fazer uma viagem por semestre, em média, com a permanência de quase uma semana em cada viagem a campo.

Feita a conversa inicial tive que aguardar a decisão deles, o senhor Zacarias Rodrigues disse que eu poderia ir embora que eles conversariam mais durante a semana e me dariam uma resposta. Como não havia mais o que fazer naquele momento me restava retornar a Campo Grande/MS. Mesmo sem termos conversado sobre a escola percebi que havia uma tensão na comunidade devido à lotação de professores na retomada, pois dois destes eram da aldeia Cachoeirinha por indicação da administração municipal, e notei que o meu assunto de longe não era o mais importante, dado que eles ao final da reunião que tiveram comigo já comunicaram que no domingo, dois de abril de 2017, ocorreria uma reunião com toda a comunidade para a discussão do assunto. Passados quatro dias o cacique Zacarias me ligou e informou que a comunidade tinha

decidido que eu poderia fazer minha pesquisa lá com eles, e disse que a demora era em razão da necessidade de informar melhor a todos sobre a minhas idas até a comunidade.



FIGURA 14: senhor Zacarias Rodrigues
Fonte: arquivo do autor outubro de 2019

Avalio que essa relação com o senhor Zacarias Rodrigues seja uma parte muito importante do meu processo de trabalho de campo, já que desde que comecei minhas conversas na Mãe Terra, sempre deixou as suas tarefas na roça e na liderança para me guiar e orientar, quase não andei sozinho na retomada, pois ele sempre fazia questão de me acompanhar¹⁹, sempre muito gentil e prestativo, uma liderança muito expressiva do povo terena, de fala mansa, pausada, aperto de mão bem suave, uma sabedoria e determinação de “tirar o chapéu!”. Durante as entrevistas com os demais protagonistas da história da retomada, da escola, ele sempre participou do diálogo no sentido de reforçar a importância do meu trabalho com a comunidade, de como a minha presença

¹⁹ Penso que mais que um processo de controle sobre o que o com quem eu poderia conversar, a presença do senhor Zacarias Rodrigues nas minhas presenças e andanças pela comunidade tinha um significado de “tranquilizar” tanto a mim quanto aos colaboradores desse trabalho.

poderia colaborar com a história e com a luta deles enquanto povo que se une para propor uma nova caminhada de autonomia e de liberdade.

Após a autorização da comunidade da pesquisa, iniciei as minhas andanças no dia primeiro de abril de 2017, pensando em fazer entrevistas, todavia mais tentado a iniciar a observação participante, procedimento no qual me apoio em Damarci (2000), no qual o pesquisador pode se envolver com as atividades da comunidade com a intenção de vivenciar detalhes que só a convivência pode dar, visto que me conhecem de longa data, parecendo para mim não um processo técnico de pesquisa, mas um convívio entre amigos.

Pensando em ficar mais à vontade na comunidade, comecei as minhas conversas com a professora Maria Belizário, pois ela foi minha aluna na segunda turma do curso de magistério Povos do Pantanal, que ocorreu de 2010 a 2014. Como já tinha uma certa aproximação com a professora Maria Belizário figura (15), não foi um constrangimento o uso do gravador, caderno e caneta para as anotações que fossem necessárias. Tinha em mente e no caderno de campo algumas perguntas, como: o que significou a retomada para vocês? – Quando não havia escola na aldeia, como vocês a pensavam? – É importante a escola aqui na retomada? E como foi para conseguir a escola?



FIGURA 15: professora Maria Belizário sentada na parte central da foto de saia azul e camiseta azul. Fonte: arquivo do autor, dezembro de 2006.

Em uma conversa muito informal, estavam presentes o senhor Justo, esposo da professora Maria Belizário e o senhor Zacarias Rodrigues – e como a casa da professora fica no centro da aldeia, sempre passava alguém por lá, aliás, “alguéns”. Mas a professora começou a nossa conversa narrando como foi o dia da retomada, que segundo ela: “*os homens vieram primeiro durante a madrugada, por volta das 4h:30 da manhã, eram 22 homens; e as mulheres vieram depois e depois foi chegando mais gente*”. Segundo o senhor Zacarias Rodrigues, já na primeira semana havia aproximadamente sessenta famílias e formaram a primeira vila, a vila Mãe Terra, sendo esta a primeira grande retomada de terra no município de Miranda. Segundo o senhor Zacarias Rodrigues: “*no primeiro dia caiu uma grande chuva e vento e só uma pessoa tinha uma lona, o senhor Antônio Pereira, e as crianças foram colocadas para baixo da lona*”.

Aqui, no entanto, tem um porém: poder retornar a transitar no espaço daquela retomada, rever os lugares, as pessoas, perceber as mudanças sociais e ambientais sofridas nesse período de dez anos, acabou sendo uma “faca de dois gumes” para a minha metodologia. Em determinados momentos o trabalho de campo para a pesquisa era realizado, entretanto, muitas vezes me via totalmente fora da pesquisa e dentro das minhas relações de amizade com as pessoas, inclusive com o maior colaborador desse trabalho, o senhor Zacarias Rodrigues. Em alguns momentos, cheguei a perguntar: o que estou fazendo aqui?

Aperar dos desvios e das minhas “curvas” no trabalho de campo, embasado na fundamentação teórica, na pesquisa bibliográfica e metodológica, foi possível interpretar e, junto com a produção no campo empírico, perceber o significado da escola indígena em um contexto de retomada de território tradicional.

Em razão das minhas anteriores com o grupo, ao chegar a campo, apoiado nos pressupostos da bricolagem, procurei me cercar de cuidados metodológicos para não “artificializar” a minha pesquisa, não querer chegar com as respostas para as minhas perguntas. Devo pensar como citam as autoras pós-críticas, Paraiso e Meyer (2012), que a investigação pode gerar um processo de descaminho no objetivo da pesquisa, por isso o dever de se colocar “desarmado” frente às situações durante o campo podem ser determinantes para um bom resultado no trabalho.

A retomada Mãe Terra não pode ser vista como um campo fechado, acabado, devendo ser interpretada como um campo que está “sempre aberto a outras construções e significações”, pois as identidades não ficaram congeladas ao momento da retomada e as práticas comunitárias, relações entre as parentelas e práticas culturais são sempre dinâmicas e ressignificadas (PARAÍSO, 2004, p. 284). Passados quatorze anos da retomada e dez anos do meu convívio direto com a comunidade, entendo que outras e novas relações já foram estabelecidas, identidades foram e são produzidas constantemente. Formações foram realizadas, lideranças foram evidenciadas e novos embates foram experimentados.

Afetado pelo contágio dos escritos de Paraíso (2004), ao mapear as pesquisas pós-críticas em educação, tentei fazer o exercício das não “explicações universais, nem de totalidades, nem de completudes ou plenitudes. Em vez disso, optam claramente por explicações e narrativas parciais, pelo local e pelo particular” (PARAÍSO, 2004, p. 286).

Penso que dentro da lógica da não rigidez o pesquisador deve ter sensibilidade para conduzir sua pesquisa, sentir as expressões, “os cheiros” de quem fala. Ligar o gravador e a alma no momento que se vive a pesquisa. Dar a si mesmo a possibilidade de “produzir” um novo olhar neste momento de cumplicidade com o campo investigado e os seus sujeitos.

Novas práticas de pesquisa podem proporcionar novas relações com os sujeitos. Criar um novo ambiente de pesquisa que passa a sensibilizar as demais questões que as envolvem, no caso deste trabalho, as relações de parentesco, as relações políticas, sociais e as relações com a natureza. Dar a possibilidade dessas “questões” atravessarem a pesquisa, dar ouvidos a elas, ao que está flutuando pelo cotidiano da aldeia, que influencia diretamente na produção dos resultados.

Um exemplo dessa situação está muito presente nas vezes que fui a campo para conversar com o senhor Zacarias Rodrigues sobre a minha pesquisa e em todas as vezes ele sempre fez questão de me levar para ver o desenvolvimento da sua roça que foi feita, segundo ele, no processo de agroflorestal²⁰, mesclando diversas culturas sejam elas de

²⁰ Não é a minha intenção fazer uma análise conceitual do que o senhor Zacarias Rodrigues entenda ou não sobre sistemas agroflorestais, e sim descrever a atenção que ele dá a lógica de trabalhar a terra de

frutíferas, de madeira de lei e leguminosas, prática que chamamos de “plantação consorciada”. Segundo ele, a técnica possibilita a retirada continuada de algum produto daquela área e minimizando a proliferação de pragas nas plantas e o uso de maquinários devido à constante manutenção da área para os replantios dentro da própria concepção agroflorestal.

Somente após estas visitas iniciais à comunidade é que pude perceber que a pesquisa em si se tornava mais interessante em consequência da presença do senhor Zacarias Rodrigues, pois na casa dele e nas andanças, é que surgiam as informações sobre a escola, a sua importância, como ela se insere na comunidade, entre outras informações. Diante disso fui observando que a escola não passa somente pelas paredes do prédio, mas seu significado vai muito mais além. Em todas as conversas que tive durante as minhas idas a retomada, nas falas do Senhor Zacarias Rodrigues, notei a relevância que a escola tem, ao menos para ele, que passa por todos os espaços da comunidade, com um forte sentimento de conquista e pertencimento.

1.3 Autores Pós-coloniais – percursos teóricos e metodológicos

Durante o desenvolvimento da pesquisa de campo além do referencial metodológico que me acompanharia na produção dos dados, tive que me alinhar com o referencial teórico do Programa, o qual me daria a sustentação para um diálogo entre a empiria e a academia. Durante os dois anos de estudos para a obtenção dos créditos, fui me convencendo que a linha de discussão teórica deveria passar pelos autores pós-coloniais, notadamente pelo que denominamos de grupo modernidade/colonialidade. Como já fora trabalhado no texto, estes autores significam, na academia, o discurso do outro que enfrenta as realidades estabelecidas pelos processos coloniais e da colonialidade, no sentido de ressignificação da dominação e construção da autonomia.

Entendemos o conceito de colonialidade no contexto apresentado por Porto Gonçalves e Quental (2012, p. 7):

forma alternativa do que, como ele mesmo relata, comumente é praticado, as roças de monoculturais de milho, mandioca, feijão-guandú, entre outras.

Colonialidade não se esgota no colonialismo, forma de dominação político-econômica e jurídico-administrativa das metrópoles europeias sobre suas colônias, expressa, mais que isto, um conjunto de relações de poder mais profundo e duradouro que, mesmo com o fim do colonialismo, se mantém arraigado nos esquemas culturais e de pensamento dominantes, legitimando e naturalizando as posições assimétricas em que formas de trabalho, populações, subjetividades, conhecimentos e territórios, são localizadas no mundo contemporâneo.

Ao tratar de desmistificar essas relações assimétricas de poder instituídas pela modernidade, esse grupo de autores também denuncia a colonialidade ainda presente nas nossas relações atuais, especialmente, nesse caso, entre o que chamamos de sociedade nacional e os povos indígenas.

Conforme Vieira (2015, p. 60), o grupo mais antigo dos chamados pós-coloniais, constitui-se o chamado Grupo Modernidade/Colonialidade, oriundo do campo de estudos Latino-Americano de Estudos Subalternos – ambos os grupos originados da matriz teórico-política vinculada aos estudos culturais na América Latina. Essa corrente de pensamento é composta por intelectuais de várias nacionalidades, mais especificamente latino-americana e norte-americana. Figuram entre eles o filósofo argentino Enrique Dussel; os sociólogos Aníbal Quijano e Edgardo Lander, respectivamente de nacionalidade argentina e peruana; o sociólogo norte-americano Immanuel Wallerstein, dentre vários outros nomes de igual relevância.

Esse grupo de autores, traz consigo uma consistência amparadora para o discurso de luta contra a opressão, pois apresentam novas perspectivas conceituais, como no caso da identidade, por exemplo, como descreve Hall (2000, p. 109): “[...] construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações práticas discursivas, por estratégias e iniciativas específicas”.

Quando das idas a campo com o grupo da retomada Mãe Terra, foi passando por meu pensamento que identidades temos aqui hoje, como elas estão sendo construídas, quais as bases dessa construção, e fui percebendo conforme sugere Hall (2000), que a prática discursiva feita pelos mais velhos não só os ressignificam – pois estão novamente em locais históricos e marcados de significados para eles mesmos – como

conduzem a formação da identidade das crianças, principalmente as que frequentam a escola e presenciam as falas dos anciãos.

Os procedimentos metodológicos foram concebidos ancorados nessa matriz teórica, de respeito às diferenças, de empoderamento dos sujeitos, e de conceber a própria metodologia da pesquisa como um percurso de aprendizagem, para todos os atores envolvidos.

Citando Vieira (2015, p. 75), “preciso mencionar que os procedimentos metodológicos adotados não foram demarcados desde o início da pesquisa, mas desenhados e redesenhados ao longo da caminhada”. Ou seja, no início da pesquisa, delineamos uma trajetória, mas esta sofreu muitas mudanças, e foram redesenhados durante o andar das atividades da pesquisa. Conforme a contribuição de Costa (2007, p. 14 e 16), o processo nos leva a “trilhar novos e diferentes caminhos”, não importando “[...] o método que utilizamos para chegar ao conhecimento; o que de fato faz a diferença são as interrogações que podem ser formuladas dentro de uma ou outra maneira de conceber as relações entre saber e poder [...]”.

Entendo que estudar a questão indígena passa por um processo de troca de lugares: de como eu os vejo, como sujeito/objeto de pesquisa; no caso dos Terena da Mãe Terra, também como companheiros de parte da história da retomada; e como eles me olham: Marcelo pesquisador, Marcelo que fora membro do CIMI, para alguns Marcelo professor do Centro Estadual de formação de Professores Indígenas – CEFPI.

Passamos então, tanto eles quanto eu, a trocar olhares nos lugares e tentar entender quem somos nós neste momento, com a intenção de entender os processos de colonização que ambos vivenciamos, em que seria possível vê-los inicialmente como inferiorizados, oprimidos e até mesmo subordinados por não serem donos do conhecimento ocidental, ou como vários movimentos contra a questão indígena, que os chamam de “bugres”, que os denominam como índio que não tem mais nada. Isto é, dentre tantos preconceitos, tem mais esse de serem “bugres”, menos índios.

Nesse momento do trabalho no qual se questiona o colonialismo, e discutimos as marcas da colonialidade, é importante pensar quem é o indígena no atual contexto pós-colonial. Tenho vivenciado durante as formações de professores, nas atividades da Ação

Saberes Indígenas na Escola²¹, nas conferências regionais sobre a educação escolar indígena, que os próprios “índios” referem-se a eles mesmos como indígenas, quebrando a monismo que o nome índio traz, marca do colonialismo, que os prendem ao estereótipo do sujeito de tanga, cocar, pintado e correndo na selva.

Percebi que meu posicionamento inicial na pesquisa vem ao encontro do pensamento de Hall (2003) sobre o sujeito e sua cultura, afirmando que a cultura é dinâmica e está sempre em movimento, sendo quase impossível que o comportamento humano, como um todo, permaneça inalterado ao longo de sua existência. Para Bhabha (1998), os sujeitos por mais que queiram, encontram-se obscurecidos pelos diferentes contatos que a vida do ser humano proporciona. Isto posto, fui me conscientizando que durante todos os anos de trabalho com a diferença eu sempre trabalhei com os indígenas, pois são sujeitos em constante movimentação cultural, o que não quer dizer que eles perderam seu pertencimento étnico, e sim que continuam, mais do que nunca, sendo indígenas, apesar das inúmeras realidades que têm vivido ao longo das suas trajetórias e histórias de contato.

O próprio grupo que começou a retomada da Mãe Terra é uma evidência do processo de obscurecimento com o outro, digo isso porque quando do meu tempo de convivência frequente no início da retomada, pude ter várias conversas e saber um pouco mais das histórias de suas vidas. Um caso desses é o do senhor Inácio figura (16), que em uma das tantas conversas me contou que já havia morado em vários locais fora da aldeia Cachoeirinha, Miranda/MS. Já havia trabalhado de pedreiro, pintor, encanador, morado em Campo Grande, Aquidauana entre outros locais, e que atualmente ele mora na retomada Mãe Terra, fala e escreve em Terena, conta sobre a história que seus pais contaram para ele a respeito do deslocamento dos Terena nos tempos passados, fala que a retomada é um sopro de vida para ele, seus filhos e netos.

²¹ Projeto do MEC/Secadi, iniciado no final de 2013, com a finalidade de proporcionar formação permanente para os professores indígenas, com metodologias críticas e de valorização da alfabetização bilíngue; outro grande objetivo é a produção de material didático pelos próprios professores indígenas na prática pedagógica com seus alunos. No Mato Grosso do Sul esse projeto foi articulado através das três grandes Universidades: UCDB, UEMS, UFGD e UFMS, a partir dos Territórios Etnoeducacionais.



FIGURA 16: senhor Inácio ao centro da foto em Formação do CIMI
 Fonte: arquivo do autor, dezembro de 2006

Em suas narrativas, disse que por mais que tenha andado por aí, o pai dele sempre dizia: “*você pode ir onde quiser, fazer o que quiser, mas nunca vai deixar de ser Terena!*” Por isso, pensar em um sujeito como seu Inácio, que na atualidade tem seu celular, energia elétrica, calça jeans, sapato, entre outras coisas, não significa pensar que ele não é mais indígena, mas que ele é um indígena terena da retomada Mãe Terra.

Essa afirmação anterior do senhor Inácio, nos leva a retomar a questão da identidade, a qual é entendida no âmbito desse trabalho, como sendo sempre dinâmica e flexível, mas ao mesmo tempo mantendo uma relação com o coletivo e com a sociedade e os sistemas simbólicos que a produz. Nas reflexões teóricas acerca do tema da identidade, Woodward (2000, p. 17) afirma que se incluem nas representações os mecanismos de construção de sentidos, convenções e significações “[...] e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido a nossa experiência e àquilo que somos.”

Dessa maneira, mesmo que o entorno social tenha uma visão preconceituosa sobre o ser indígena, o senhor Inácio faz questão de frisar que em sua trajetória fez muitas andanças, “*mas nunca vai deixar de ser terena*”. Existe aqui um núcleo identitário, relacionado com elementos da cultura, a relação com seu povo e, de forma mais penetrante, a relação com o território dos seus ancestrais.

Quanto a essas representações identitárias acerca dos povos indígenas, Vieira (2015, p. 64) afirma que:

No Mato Grosso do Sul, as representações sobre as populações indígenas foram construídas e são reproduzidas dentro de um contexto marcado por exclusão e discriminação, vindo de uma sociedade em que dominam o agronegócio e a exploração da terra. São representações hegemônicas, hierárquicas, coloniais que apresentam o outro como inferior, além de negar e silenciar sua cultura.

Com base no campo empírico e nas concepções epistemológicas, é possível mencionar que as representações que marcam e representam os indígenas estão ancoradas por relações assimétricas de poder e de alguma forma fazem emergir a colonialidade ainda presente e que interfere na produção da identidade e diferença dos povos indígenas.

Talvez por isso, o senhor Inácio, tenha tido sua consciência identitária reconstruída inúmeras vezes, reafirmando para si mesmo e para os demais, que apesar de tudo, permanece Terena. Afinal, de acordo com Woodward (2000), a cultura modela a identidade, pois a cultura pode ser entendida como um campo que define e influencia a maneira e o estilo de como pessoas devem ser e o modo como podemos apresentar sentidos e significados no mundo (SILVA, 2011).

Para Walsh (2009), o protagonismo desses sujeitos está na presença dos indígenas, que mesmo sendo subjugados, negados pela lógica do poder e considerados derrotados, se reorganizam, rompem com o processo de subordinação, medo e esparramos, e tornam-se protagonistas no processo de luta pela sua terra, e junto a terra, a sua ancestralidade, que é o fio condutor da sua existência e das futuras gerações. Colocam-se, então, em “pé de guerra” com a lógica colonialista de opressão e da desconstrução da dignidade humana indígena. Fortalecendo cada vez mais o seu “ethos²²” indígena, desconstruindo a visão “eurocêntrica” regional, mostrando seu poder, e as relações de poder que podem submeter ao não indígena, seja pelo poder econômico que exerce na cidade, o poder de voto que exerce nas urnas e, por fim, o poder cultural que tem, neste caso, sobre a cidade de Miranda.

²² Conjunto de traços e modos de comportamento que conformam o caráter ou a identidade de uma coletividade, ou seja, uma espécie de síntese dos costumes de um povo. Veja. GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 1989. Cap. 5, p. 93.

O deslocamento do poder que a comunidade indígena vem realizando, gera uma desestabilização na hegemonia que estava sedimentada na região, tirando do eixo muitas certezas, conclusões e a hierarquização humana que era estabelecida pelos não indígenas para com os indígenas, que foram construídas ao longo de décadas do processo de colonização e que estava/está presente, constituindo o processo de colonialidade.

Esses sujeitos que no passado não passavam de um objeto de uso e exploração de fazendeiros, madeireiros, comerciantes e outros não indígenas que colonizaram a região, que viam os indígenas como a mão de obra barata, as mulheres que eram “*pegas a laço*”, ou seja, eram pessoas abusadas e à margem da sociedade economicamente dominante, tiveram suas verdadeiras identidades escondidas, passando ao longo dos anos sendo chamados de “bugres”, desqualificando seu sentimento de pertencimento indígena, reforçando cada vez mais sobre eles a colonialidade do ser e do poder (CASTRO-GÓMEZ, 2005).

Podemos acrescentar, também, a colonialidade do saber, tornando esses sujeitos, epistemologicamente, negados pelas relações de poder. Usados como força de trabalho, abusados em seus corpos, manipulados pelo chamado “voto de cabestro” nos períodos eleitorais e, principalmente, esvaziados da capacidade em expressar seus conhecimentos. Daí que é possível entender como essa população hegemônica se sente assombrada, quando um grupo de “índios subalternos”, resolve, por conta própria, fazer justiça com as próprias mãos e retomar parte do seu território tradicional.

Backes e Nascimento (2011), apoiados nos estudos de Bauman (2001), descrevem que para grande parte da sociedade branca os povos indígenas são considerados como as ervas daninhas que devem ser sufocadas e eliminadas, pois atrapalham os processos civilizatórios. A modernidade, como descrita por Santos (2009), foi capaz de desenvolver-se de forma abissal, qual seja, de um lado os que pensam, constroem a civilização e detêm o poder, do outro lado do abismo, aqueles que não contam, que não são sujeitos, incapazes de formular pensamento e autonomia. Contrapondo ao genocídio, que mata o corpo, como nos eventos do holocausto, este autor chama de epistemicídio às tentativas de matar/silenciar a capacidade de pensamento desses sujeitos subalternizados, colonizados.

Os povos indígenas, no entanto, não têm se intimidado ante à sociedade moderna e colonial que insiste em controlá-los ou matá-los, física ou culturalmente. Ao contrário, ao longo dos anos vêm se reafirmando enquanto identidade de povo, e olhando o mundo com o olhar de “erva daninha” que resiste ao pesticida, vem cada dia mais se tornando presente no mundo da colonialidade, e em muitos casos como remédios naturais para diversas demandas que a modernidade não tem dado conta de resolver, como a relação de equilíbrio com a natureza, as relações espirituais e cosmológicas com a terra.

Situações como essas onde o colonizado se depara consigo mesmo e confronta o colonizador (BHABHA, 1998), e passa a rever a sua importância no contexto regional e até mesmo nacional, geram uma mudança comportamental muito intensa. Isso não significa que de um momento para o outro, deixe totalmente de ser explorado e subjugado, mas já começa a se impor como sujeito de poder, passa a se reconstruir como sujeito autônomo, a se desprender sobre ele mesmo, como marginalizado e serviçal. Segundo Walsh (2009, p. 35), “descolonizar é romper com o que lhe fora imposto na colonização”, e um grande exemplo disso são as retomadas de terra em Miranda.

O ato de recuperar o território tradicional pode ser considerado, como descolonizar-se, culturalmente, cosmológicamente, espiritualmente, economicamente, socialmente. Juntamente com a retomada do território, acrescenta-se ao mesmo tempo a retomada das relações de parentela, dos rituais, da língua materna, das tradições e práticas culturais que passam a ser fortalecidas pelo novo ambiente de conquista.

Ao longo do meu percurso com os indígenas da retomada Mãe Terra, pude perceber como as sociedades são dinâmicas e plurais, pois aquele pequeno grupo de pessoas que em 2006 fez a retomada é um composto de diferentes aldeias próximas e até mesmo de regiões mais distantes, como no caso do povo Kinikinau²³ que possui parentes vivendo com os Terena da Terra Indígena Cachoeirinha. Os dois principais líderes da retomada Mãe Terra, Zacarias e Lindomar, são filhos de Terena com Kinikinau; gestando nesse espaço de retomada um território permeado pela multietnicidade, muito comum entre os “parentes” dos povos do Pantanal. Vale lembrar que os Kinikinau, são indígenas que tinham suas terras tradicionais em regiões

²³ O grupo kinikinau que atualmente está na retomada Mãe Terra é oriundo da aldeia São João, localizada na Terra Indígena Kadiwéu, aproximadamente a 150 km de Miranda.

limítrofes as dos Terena, como é o caso da região do Córrego Agachi, que fica entre as terras indígenas de Cachoeirinha e Taunay/Ipegue, conforme Azanha (2018). Por isso, o processo como um todo é repleto de fluidez, com a entrada e a saída de pessoas dentro dele, sendo que o movimento inicial da retomada é relatado da seguinte forma pelo senhor Zacarias Rodrigues, quando perguntado como começou a retomada:

Mãe terra começou e que lá na aldeia atual que nós mora que é a capão Babaçu, TI cachoeirinha. E a gente vinha lutando prá é, recupera nosso território né, que vinha em andamento a muito tempo, que nosso ancião teve a mesma luta né, de recupera nosso território que é prá fazê demarcação de nossa terra. E com isso cansado de espera, a gente cobrava do governo em Brasília várias vezes, muito tempo. Liderança assim os mais velhos, sempre ia em Brasília e Brasília não resolvia nada lá, e agora e agente assumiu como cacique de Campão Babaçu, aqui na aldeia Cachoeirinha, e sempre vinha falando de terra, educação, agricultura né! E a gente se uniu, assim três comunidades: lagoinha, babaçu e argola, dicutimu que nós podia fazer apara aumentar a nossa terra, território, porque nós já tava confinado, por que a família aumentando cada ano, ai havia só conflito sempre, a gente falava na escola os professores, que que nós pode fazer também, então era a única maneira da gente, assim, evita conflito interno mesmo, é fazer retomada né, hoje nós tamo aqui no mãe terra né, como é chamado em 28/11/2006, né! (Entrevista com o senhor Zacarias Rodrigues em 29 de abril de 2017).

Pessoas que viviam seus diferentes mundos e afazeres e que se compõem como grupo, para uma nova construção de identidade, o que Hall (2004) considera como sair do eixo, da zona de conforto, que é uma situação positiva, pois desestabiliza identidades do passado e abre espaço para, como no caso acima, surgirem novas identidades em constante ressignificação. Como no presente trabalho, o sujeito da retomada, o insatisfeito com a situação de confinamento, aquele que luta pela sua dignidade humana. Conforme Vieira (2015, p. 63), “a construção da identidade não se dá de maneira harmoniosa, suave e equilibrada; ao contrário, é fabricada em meio às tensões e aos conflitos que emergem do processo de representação, das relações de poder, inclusão e exclusão”. Esses são fatores muito presentes no processo de retomada e de reconstrução da comunidade em seu “novo” território ancestral, movimentos que influenciam a constituição da identidade.

Mesmo essas pessoas saindo de seus lugares/aldeias para a reconquista de seu território, continuam a sua conexão com aqueles lugares anteriores, pois seus parentes ainda permanecem lá. O que de fato eles estabelecem nas áreas de retomada, são, segundo Bhabha (1998), os entre-lugares, pois são áreas de conflitos pessoais/existenciais, é um momento de transição entre as relações sociais relativamente estáveis, da aldeia antiga e a área de retomada, onde o sujeito passa por um novo processo de contexto social em construção, composto por pessoas que, por mais que tenham um mesmo ideal, são de famílias e regiões diferentes, gerando assim a ressignificação sociocultural, como relatou a professora Maria de Lourdes Elias Sobrinho²⁴ durante as conversas referentes a esta pesquisa: “a retomada é uma área em construção, pois é formada de famílias vindas de muitas regiões diferentes”.

Ocupando esses entre-lugares (BHABHA, 1998), os indígenas começam a romper com o paradigma da colonização, o do sujeito colocado como eternamente subalterno, e altera a ordem das coisas de como ele é pensado pelo colonizador. Conforme Skliar (2003, p. 108), “o outro existe graças a sua própria produção e invenção colonial”. Neste trabalho, observa-se que o outro, no caso os indígenas da retomada, rompem com a “invenção social” não indígena sobre eles, pois mostram-se diferentes do que fora construído sobre eles ao longo das décadas.

Continuando o pensamento de como as identidades são construídas/ressignificadas (antigas aldeias – novas aldeias; antigas relações de parentela – novas relações; relações de dependência – novas relações de construção de autonomia), neste trabalho, durante as entrevistas que foram realizadas, percebi que os discursos dos pais sobre as crianças, as quais nasceram e cresceram na retomada criam uma identidade em movimento, voltada para aquela realidade fora do confinamento. Em outras palavras, construindo crianças com diferentes comportamentos em relação aos demais que nasceram e cresceram nas aldeias “antigas” da Terra Indígena de Miranda. Observar as crianças da área de retomada, como se relacionam, como brincam, como circulam pela área do território e comparar com as crianças de uma terra indígena tradicional, como a Cachoeirinha, na qual elas são “confinadas” em pequenos espaços,

²⁴ Professora terena e liderança tradicional da terra indígena Cachoeirinha, apoiadora da retomada.

sem ambientes de mata para brincar, daria matéria para uma outra extensa pesquisa. Sobre essas diferenças, relata o senhor Inácio em uma de suas falas sobre a retomada:

Nós somos diferentes do que o povo lá de fora. Eles ficaram bem ouvindo né atento com o que eu tô falando. E sabe por que nós somos diferentes? Por que eu já tenho a experiência de lá e por isso que estou falando. Que nós aqui somos diferentes! Nós somos do movimento! A sua escola é diferente do que lá! Aqui você vai aprender a conhecer, quiser falar, vai falar a sua língua materna! (Entrevista de 30 de abril de 2017).

Neste mesmo sentido, e vindo a corroborar com a perspectiva de identidade descrita por Hall (2004, p. 109), podemos dizer que é porque elas “São construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações práticas discursivas, por estratégias e iniciativas específicas.”

Como nos relatos da senhora Darci da Silva foto (17), moradora atualmente na retomada Charqueada²⁵, uma das personagens pioneiras da retomada Mãe Terra, em que se diz que apesar de não possuir energia elétrica, água encanada e casa de alvenaria, seus filhos não querem mais voltar para a aldeia Cachoeirinha, onde ela morava antes da retomada, pois gostam de viver na Charqueada, por causa da tranquilidade e liberdade que têm lá. A própria dona Darci da Silva tem um discurso muito decidido em relação às retomadas das terras tradicionais: segundo ela as terras retomadas são o futuro dos seus filhos e de seus netos, pois “*aqui é um lugar que temos a chance de uma vida melhor com mais tranquilidade e mais roças*”. Relatos como esse vêm ao encontro da forma como a identidade é fruto do discurso ao qual as pessoas estão inseridas.

²⁵ Retomada posterior à Mãe Terra, e que fica justamente na fazenda em frente, conhecida por este nome: Charqueada.



FIGURA 17: dona Darci da Silva no trabalho de cestaria
Fonte: arquivo do autor. Outubro de 2019.

Logo, a identidade é fruto de uma construção coletiva, das pessoas que integram um determinado grupo, influenciadoras do discurso que promovem sobre determinados locais da cultura. Neste sentido, Vieira (2015, p. 62) enfatiza o fato de a identidade ser um processo coletivo e interdependente de construção e ressignificação entre sujeitos em contato, “Sendo assim não podemos separar a identidade e a diferença, pois a relação entre elas é de estrita dependência. Isto nos faz refletir sobre o papel desempenhado pelo outro na construção e na produção da identidade.”

No tocante à relação entre identidade e diferença, a retomada apresenta grande dinamicidade cultural, por ressignificar suas práticas culturais, ao longo do seu processo de reocupação do território tradicional, dando novo sentido ao lugar da cultura junto àquele grupo indígena, que com base em sua nova identidade pode se considerar diferente dos demais que não passaram pela luta da terra. Nas áreas de retomada, surge constantemente a necessidade de se autoafirmarem enquanto identidade indígena, pois trata-se de um espaço de conflito e de confronto com o outro colonial que lhes negava seus direitos de autonomia. Nesse processo, surge a necessidade da retomada de

aspectos anteriormente adormecidos das práticas culturais, a exemplo da realização de rituais de iniciação, a valorização da própria língua materna, a construção da autonomia na produção de alimentos e administração dos novos espaços. Todos esses elementos emprestam dinamicidade também ao processo de ressignificação das identidades e de relação com o território.

Essas identidades, segundo Silva (2000) não se constroem de forma pacífica e harmoniosa. Para os grupos da Retomada Mãe Terra, não é diferente, essa construção começa de fato em um processo de muito conflito, físico e espiritual, um processo de desinstalar-se da zona de conforto (a reserva/aldeia antiga) e aventurar-se em uma nova área, com novas famílias e novas relações. A professora Maria Belizário, uma das proponentes da retomada, relata que a primeira madrugada da retomada foi muito dolorosa: quando os homens chegaram na fazenda, durante a madrugada, foram recebidos à bala pelos funcionários, pois estes atiravam na direção do grupo dos indígenas. Situações como a descrita são processos de ressignificação de identidades daquele grupo, levando em consideração que aquele sofrimento foi vivido em conjunto, somente por eles. Trata-se de uma narrativa fundante de um coletivo, que marca a identidade da resistência e valentia do grupo.

A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo de diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes (SILVA, 2000, p. 81).

Conforme a citação acima, é possível perceber que para os sujeitos desta tese, de fato eram grupos assimétricos e com um propósito em comum, acesso a um direito que lhes era negado, à terra ancestral que foi roubada, e que junto dela, inúmeros bens sociais seriam revitalizados, ressignificados, revividos. Situação essa que no contexto de identidade e diferença, está deixando uma marca muito forte para a sociedade indígena e não indígena, que são as novas relações de poder que estão sendo estabelecidas, regionalmente e nacionalmente, posto que após esse processo, lideranças

começaram a se destacar, como o Cacique Lindomar Ferreira que passou a ter mais voz e vez em relação às lideranças do estado e da T.I. Cachoeirinha, pois dentro das relações de poder, a sua identidade era outra, de liderança da primeira retomada de terra do povo terena no estado.

Organizados nestes novos processos de ressignificação de identidades, percebi que as manifestações culturais eram realizadas com uma intensidade diferente: as reuniões da comunidade sempre iniciavam com rituais e com os homens pintados, remetendo ao significado da luta. As mulheres também se apresentavam com o xiripá²⁶, como forma de distinção e afirmação étnica. Dessa maneira, podemos compreender essas manifestações, como novas construções de relações de identidade/cultura/poder/diferença.

Corroborando com Silva (2000), podemos dizer que todo esse cenário é construído e idealizado para fortalecer o grupo, reafirmar suas identidades indígenas e mostrar poder diante dos demais. Demostram com a própria prática que nada está feito de forma inocente ou sem pretensão, mas para marcar a identidade, a cultura e o poder do grupo. Em outras palavras, uma forma de retomar o território físico, e ao mesmo tempo, demarcá-lo de maneira simbólica e cultural.

Woodward (2000) considera que a cultura molda, esculpe a identidade. Todos naquele contexto de pertencimento mostravam que eram pertencentes àquele local, e que aquele local pertencia a eles, mesmo com as relações fortes que ainda mantêm com as aldeias de onde saíram, significando que estão vivenciando diferentes culturas: a cultura da aldeia antiga, a cultura dos não indígenas de Miranda e, agora, a cultura da retomada. A escola, em todo esse processo, adquire significado especial e central, afinal, trata-se de uma “invenção” da modernidade, dos não indígenas, todavia foi, ela também, retomada pela comunidade e transformada/ressignificada com uma nova identidade, como espaço, também ela, de reconstrução da autonomia, de valorização da cultura e reafirmação das suas identidades de indígenas. Dessa forma, a escola é, ao mesmo tempo, o espaço em que se vivenciam as diferentes culturas, ou como escrevia Tassinari (2000), como espaço de fronteira intercultural, e espaço de reafirmação das identidades hibridizadas.

²⁶ Xiripá: vestimenta tradicional em formato de saia usada pelas mulheres Terena.

Podemos dizer que essas novas pessoas são sujeitos em constante hibridização²⁷, afinal, por mais que possuam marcas de uma das identidades, não são mais pertencentes unicamente a nenhuma delas. São sim, novos sujeitos culturais, fruto de diferentes identidades/culturas. Nesse sentido, afirma Silva (2000, p. 87) que “a identidade que se forma por meio do hibridismo não é mais integralmente nenhuma das identidades originais, embora guarde traços delas”. Não é mais a identidade do indígena subalterno, vivendo confinado em uma antiga reserva, ou como o povo Kinikinau, “vivendo de favor”, em terra alheia, dos Kadiwéu, na Aldeia São João. São agora donos de uma nova terra, formando novas relações e novas identidades.

Esses sujeitos hibridizados mexem também com as estruturas do colonialismo e da colonialidade regional, que sempre teve como premissa o índio acomodado, preguiçoso e de poucas capacidades, e demonstram a sua insubordinação aos efeitos da colonialidade. Nesse contexto de retomadas, tornam-se os novos senhores do seu destino, criando uma nova história de vida para eles e influenciando os demais indígenas do estado.

Neste processo de hibridização os confrontos estão presentes em todos os momentos, tendo como ponto de partida desse contexto um novo processo cultural, gerando desconfortos, ambivalências, negociações. São todos processos que refletem nos sujeitos da ação como nos que estão ao seu entorno, o que move diretamente com a fixidez do discurso do colonialismo, como destaca Bhabha (1998, p. 106 grifo meu).

Um aspecto importante do discurso colonial é sua dependência do conceito de *fixidez* na construção ideológica da alteridade. A fixidez, como signo da diferença cultural/histórica/racial no discurso do colonialismo, é um modo de representação: conota rigidez e ordem imutável como também desordem, degeneração e repetição demoníaca. Do mesmo modo, o estereótipo, que é sua principal estratégia discursiva, é uma forma de conhecimento e identificação que vacila entre o que está sempre “no lugar”, já conhecido, e algo que deve ser ansiosamente repetido [...]

Ao se organizarem, colocam em crise o discurso do colonialismo, mudam o estereótipo “fixado”, confrontam/afrota a sociedade dominante que é também

²⁷ Conceito desenvolvido por Canclini (1997), em seu texto *Culturas Híbridas*, quando trata da nossa realidade latino-americana, em que prevalece a hibridização das culturas e não a miscigenação de raças.

descendência do colonialismo. Deixam eles de “repetir” os processos de submissão que foram ao longo de inúmeras gerações repetidos a favor dos poderosos da região, que os colocavam sempre na posição de submissos nas relações de poder com os proprietários de terra da região, e repetindo geração após geração a vida em confinamento.

A dê-s-figação do discurso colonialista faz com que o poder, antes quase que estático, circule, e é importante que o sujeito sem estereótipo consiga perceber onde ele se encontra nesta nova relação de poder envolvente. Fazendo com que o “objeto” daquele discurso em relação ao colonizado perca a força em virtude da questão racial e étnica. As ações humanas nunca estão limitadas aos sujeitos que praticaram a ação, mas também pelos outros que sofrem/absorvem os resultados da ação, e neste sentido os significados da ação desses sujeitos hibridizados são reflexos de suas práticas sociais (HALL, 1997).

No que diz respeito ao colonialismo e aos povos indígenas, historicamente foi construído um pensamento negativo em relação a eles, e mais opressor que o colonialismo com as práticas de violências físicas, sociais, morais e espirituais, são as marcas que ele deixou para a construção da identidade indígena para os não indígenas, que ainda são presentes na colonialidade.

Romper com os ranços da colonialidade é uma construção diária da comunidade, partindo do princípio da sua autonomia no processo de construção da nova identidade, é enfrentar o poder econômico, social e cultural que estava/está estabelecido na região, até mesmo dentro das próprias escolas indígenas, tendo em vista que os temas referentes a território e territorialidade não perpassam, oficialmente, a formação escolar das crianças indígenas. Os materiais didáticos ainda são escolhidos pela secretaria de educação do município, sem a participação dos professores e das comunidades indígenas. Logo, observa-se o poder da colonialidade, também nesses aspectos, presentes dentro das terras indígenas.

1.4 A escola da Mãe Terra como uma escola pós-colonial?

Durante o trabalho de campo, principalmente acompanhando algumas lideranças do movimento de retomada, analisando as conversas que tivemos sobre a função da instituição escolar naquele contexto, observei que essa não passa apenas por uma conquista no processo de segurança e logística de transporte, no sentido de os filhos não precisarem ir até as aldeias do entorno para poderem assistir às aulas, mas sim pela relação de negociação/poder com a esfera pública.

Dessa forma, reafirmam a lógica de que a escola aqui fica mais próxima, e os pais e as crianças não precisariam acordar mais cedo para se organizarem para tomar o ônibus, ou ainda, uma escola distante contribuiria para que se alimentassem mal, pois chegariam muito tarde em suas casas. Em muitos sentidos, a escola tem sido uma conquista positiva para a comunidade. Mas não foi um processo fácil.

A respeito da pressão realizada sobre a prefeitura para instalação de salas de aula na comunidade, relata o senhor Inácio que:

Então quando o ônibus vinha a gurizadinha, ia embora sem a mãe saber o que ia acontecer lá, muitas das vezes os motoristas vinham embora sem espera ninguém, vinha tudo embora a pé. Então aí nós paremo! Começou assim. A gurizada ia tudo para lá, babaçu, cachoeirinha, argola. Ao nós paremo o ônibus e prendemo, era o tempo do Neder, aí o Neder veio e disse: que que vocês tão querendo, por que parou o ônibus? Eu disse, prefeito nós que sabemo da situação e o senhor vai ter que ouvir agora. Nós queremos colocar escola aqui! Eu não sei como, mas vai ter que funcionar aula aqui. De baixo da árvore, ou qualquer lugar! Debaixo de barraco! Aí ele veio olhar o galpão, lá ele falou: vamos fazer uma escola provisória, mais fácil evita de ficar trocando palha, trocando pau. E mando pedreiro, carpinteiro, fazer três salas aqui, duas salas de aula e uma secretaria ali. Aí ficou aquela lá. Mas foi bom funcionar a aula aqui até a quinta série (Entrevista de 30 de abril de 2017).

Esse relato também expressa a preocupação não só com a logística da “coisa” em si, ou seja, a infraestrutura, mas em firmar cada vez mais as novas gerações à terra. É possível, pois, identificar a luta pela escola em contexto de litígio, situação que a prefeitura havia colocado como impedimento para instalação da escola naquele local.

Os gestores argumentam, equivocadamente, que enquanto não tiver regularizada a situação da terra (demarcada e homologada), a administração não pode construir nada e nem incluir a escola no PAR (Programa do Governo Federal de financiamento da Educação Básica nos municípios). Essa área, na verdade, já está declarada como Terra Indígena, o que permite ter mais autonomia administrativa.

Para a comunidade, no contexto da retomada, esse não foi um impedimento que tenha gerado imobilidade, ao contrário, buscaram seus direitos. Entraram em contato com o MPF (Ministério Público Federal), e devido às reivindicações na justiça e às construções de relações de poder entre os indígenas e a prefeitura, a extensão foi autorizada a funcionar em 2009. A escola teve início em uma estrutura improvisada como relata o senhor Zacarias Rodrigues, e tal situação permanece até a atualidade: *“E, nós queremos melhoria, porque tudo que tem aqui é provisório ainda. Tem um galpão que era da fazenda, então o prefeito que era na época, adaptou uma escola, só que tá muito precário ainda, tá aqui lutando.”*

Fica demonstrada na fala da liderança que a prefeitura não investiu no prédio, alegando impedimento legal. Para viabilizar a existência material da escola, a comunidade aproveitou a infraestrutura de um galpão e o adaptou para que pudesse receber os alunos e professores. O Município garantiu o restante: a contratação de professores, mobiliário, merenda escolar e o material didático. Entretanto, uma vez institucionalizada a educação escolar indígena, constatamos que esta não se reduz apenas ao aspecto material e mesmo institucional. Ocorre aqui, o que chamamos de resignificação da escola, a qual passa a ser apropriada pelo grupo, à sua maneira, adaptando-a à rotina da comunidade, com professores/as próprios e a constante vigilância de pais e mães.

Essa extensão escolar passa a adquirir significados amplos para a caminhada deste grupo, no sentido de enfrentamento daquele modelo de escola tradicional, ou de escola colonial. Podemos dizer que a escola tradicional vem carregada de pensamentos e práticas de colonialidade, dos donos do poder político da região, pressionando as comunidades a adotarem posturas que muitas vezes vão contra a cultura e os princípios legais da educação escolar indígena. Por mais que a escola esteja na aldeia, e com a maior parte de seus professores indígenas, podemos dizer que a estrutura de

funcionamento e os rituais cotidianos, ainda são o da escola ocidental, marcada por “grades” e relações assimétricas de poder.

Nesse caso em específico, uma escola na área de retomada pode traduzir e hibridizar essas práticas, buscando implantar seu ritmo próprio: relações mais próximas com a comunidade, constante presença dos pais no seu entorno e na convivência com os/as professores/as, participação da escola no cotidiano da comunidade (festas, rituais, visitas, etc.). Por outro lado, ela também provoca vários pontos de tensão, nas relações entre prefeitura e comunidade, principalmente quando se trata das normativas da Secretaria de Educação (currículo, calendário, etc.), e especialmente em decorrência da ocupação dos cargos que a referida extensão oferece, em especial para os professores. Esses pontos de tensão, faz com que a comunidade se organize para firmar sua posição, e dar os encaminhamentos que a escola indígena reivindica para as crianças que nela estudam, exercitando, desde o início, a sua autonomia, de forma a “domesticar” os afazeres e rituais inerentes a uma escola tradicional, inclusive a burocracia, para a sua realidade de escola de retomada.

Mesmo sendo uma escola pequena (extensão) e na qual só estudam alunos das áreas de retomada Mãe Terra e Charqueada, as lideranças dessas comunidades se sentem empoderadas na relação com ela, no sentido de exigirem sua especificidade e, desse modo, subverter as ordens da secretaria de educação, na tentativa de conceberem a escola como de fato deve ser, uma extensão da vida cotidiana da comunidade, na perspectiva de socialização dos conhecimentos tradicionais, e da política de levar os alunos a pensar que a área de retomada é o território tradicional deles, e tudo que isso implica com relação a outras epistemologias, cosmovisões, pedagogias e a produção de conhecimentos interculturais, proporcionando a consolidação dos princípios da retomada.

Importante salientar, aqui, a íntima relação que ocorre entre a escola indígena e o território tradicional, em que aquela deve, a todo momento, se reportar a este, ou seja, em uma área indígena, a escola deve ser pensada em consonância com a realidade do seu povo e, precipuamente, deve colocar-se a todo momento a pergunta: para que sociedade estamos formando as novas gerações de crianças indígenas? Dessa forma, a relação da escola indígena com o território deverá refletir-se nos conteúdos e práticas

curriculares, levando em consideração o cotidiano das famílias e sua própria relação com o meio ambiente: produção de alimentos, relações de parentela, cosmovisão, rituais e mitos. Se para os povos indígenas o território tradicional representa o presente e o futuro de suas sociedades, para a educação indígena, que forma as novas gerações, o território adquire centralidade estratégica, incidindo em seus conteúdos curriculares e práticas didáticas, como afirmado acima, afinal, deverá formar cidadãos para viverem em uma sociedade complexa, nas relações interétnicas, mas sobretudo, deverá preparar essas novas gerações para a gestão de seus territórios.

Eles conseguem fazer da escola um espaço para as conversas com os mais velhos no sentido de diferenciar a escola como processo de construção da vida no campo, na roça, no território tradicional. Quando questionei ao senhor Zacarias Rodrigues se a escola poderia ajudar no processo de autonomia da comunidade, a resposta foi uma aula de história, política, territorialidade e dignidade.

A gente tá com esse sonho, e a gente já tem alguma coisa iniciado né, a gente como mais velho, a gente já teve essa experiência de roça, de monocultura, e agora nós que volta um pouquinho atrás, que o nosso ancião fazia roça, né, eles fazia roça assim, da ideia deles, que não precisava espera governo, semente, não esperava nada! Então eles mesmo guardava semente, preparava terra e não faltava alimento o ano todo. Guardava para passar o ano.

E na educação a gente tá incentivando o aluno, o mais novo prá pegar aquela experiência de igual nós agora, eu por exemplo, é um exemplo prá ensiná o mais novo, que como eu mais velho, como liderança, antes de ficar velho, né! Quero deixar alguma coisa prá mais novo, assim, andando dessa forma aquilo que eu falei (senhor Zacarias Rodrigues, entrevista de 29 de abril de 2017).

A fala do senhor Zacarias Rodrigues é carregada de sentido, acerca do que espera de uma escola na comunidade e no processo de caminhada de libertação do colonialismo/colonialidade. Percebe-se que a proposta da liderança é que as crianças tenham uma nova possibilidade, que é a vida naquela terra, mas em momento algum ele se refere à escola com a intenção de romper com outros conhecimentos, mas de cada vez mais ter os conhecimentos ancestrais, com os anciãos dentro da construção da escola e da identidade indígena.

A experiência da retomada e da escola, ajuda a ensaiar um modelo diferente de relação com o Estado, até então, marcado pela dependência econômica do assistencialismo, especialmente para as roças e a produção de alimentos. Esse ensaio de autonomia é um outro ponto importante na fala do senhor Zacarias, pois, uma das grandes marcas do colonialismo nos povos indígenas no Brasil é a amarra do assistencialismo que, de certa forma, subjuga os indígenas diante dos poderes governamentais. Essa prática vem historicamente reforçada com a criação do SPI (Serviço de Proteção ao Índio) em 1910 e a institucionalização do exercício da tutela, a qual considerava os indígenas como incapazes de tomar decisões sobre si mesmos e suas comunidades. Manter os povos indígenas dependentes de certas ações pontuais de governantes, apenas aumenta o grau de dominação colonial. O oposto é estarem organizados e exigirem políticas públicas, como saúde de qualidade, territórios demarcados e uma educação intercultural, ferramentas que lhes pertence por direito.

Penso que uma escola em que a lógica predominante é a de formar gerações que não dependam da boa vontade dos governantes para as suas necessidades, é vislumbrar na prática, o enfraquecimento da postura de colonialidade também em relação aos professores desta escola. Muitas vezes os professores indígenas são submetidos a práticas de imposição de procedimentos burocráticos, para seguirem à risca os planejamentos de aula enviados pela secretaria de educação e os livros didáticos por ela propostos, sob a penalidade de perderem seus empregos, caso contratados, ou removidos para outras escolas nas aldeias, como forma de penalidade, se concursados.

O pensamento do currículo da escola é uma marca forte no discurso do senhor Zacarias Rodrigues, pois bom conhecedor da lei como ele é, tem marcado um enfrentamento silencioso sobre o que a escola indígena do Mãe Terra deveria ser, ensinar e o porquê de ensinar. Além da própria Constituição Federal (1988) e da LDB (Lei nº 9394/96), temos a Resolução 03 da CEB (1999) e o Parecer 14 (CNE, 1999), queremos destacar a Resolução nº 05 (MEC/CEB/CNE/2012), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Em seu artigo 2º §4º propõe:

Assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas indígenas leve em consideração as práticas socioculturais e econômicas das

respectivas comunidades, bem como suas formas de produção de conhecimento, processos próprios de ensino e de aprendizagem e projetos societários.

Trata-se de uma proposta que estabelece com firmeza o direito das escolas indígenas se organizarem conforme suas práticas socioculturais e econômicas. Então, quando a comunidade reivindica sua autonomia na maneira de organizar o currículo e o cotidiano de sua escola, eles estão respaldados pela legislação. No mesmo artigo quarto dessa mesma Resolução nº 05 (2012 grifo meu) em seu parágrafo IV, afirma que:

Zelar para que o direito à educação escolar diferenciada seja garantido às comunidades indígenas com qualidade social e pertinência pedagógica, cultural, linguística, ambiental e territorial, *respeitando as lógicas, saberes e perspectivas dos próprios povos indígenas*.

Nessa mesma direção, Nascimento e Aguilera Urquiza (2010, p. 114), ao tratarem do direito à autonomia, inclusive em relação às práticas escolares das escolas indígenas, afirmam que ao garantirem o direito de acesso ao ensino representativo, diferenciado, pluricultural e comunitário, por meio da escola indígena, os povos ameríndios “abrem um campo de estudos no qual, movimentam-se como protagonistas, no sentido de pensar o currículo em conformidade com uma outra lógica: a lógica do diálogo entre os seus saberes e os saberes legitimados historicamente pela cultura escolar.”

Portanto, o senhor Zacarias Rodrigues e a comunidade, estão com a razão, quando não apenas desejam, mas se organizam para que sua escola na Retomada Mãe Terra, seja diferenciada, não apenas em sua forma de se organizar, como também na concepção do currículo. De certa forma, vejo que o senhor Zacarias Rodrigues deve saber na prática mais sobre colonialismo e colonialidade do que muitos autores, e mais ainda, de como dar instrumentos para as novas gerações que estão ao seu alcance para a liberdade do jugo, em especial, da colonialidade. Sua fala exemplifica bem isso, quando perguntado sobre como a escola deveria ser e como deveria transmitir os conhecimentos às crianças.

A escola deveria ser do nosso costuma né, quando fala assim de escola diferenciada né, então tem que funciona! Porque a gente sempre até hoje aprendeu a coisa que vem de fora, o que nós queremos agora é daqui prá lá. Do nosso ser mesmo sabe! Estudar a nossa história, saber nossa história, então assim saber nossa cultura, nossa! Não perder a nossa tradição (senhor Zacarias Rodrigues, entrevista em 29 de abril de 2017).

Podemos inferir que apesar de ser uma liderança sem escolaridade formal, o senhor Zacarias Rodrigues tem profunda noção da importância da escola para a valorização dos saberes tradicionais e, especialmente, a valorização das narrativas próprias de seu povo, suas histórias e conquistas, afinal, um povo que não conhece seu passado de lutas, conquistas e sofrimentos, não saberá construir a autonomia no futuro.

Desse modo, continuo no intuito de mostrar como a escola da Mãe Terra passa por um processo de ruptura constante com os princípios da colonialidade, rumo à autonomia e à liberdade, ou seja, uma escola que procurando exercitar vivências de interculturalidade, ensaia práticas de uma escola pós-colonial. Pois a colonialidade é a parte mais perversa do colonialismo, ela é tão cruel que ao longo dos séculos construiu inúmeros “capitães do mato”²⁸, brancos, negros, índios. E romper com o colonialismo/colonialidade é uma postura, antes de tudo, de liderança, de proposta de vida pela comunidade, e nesta perspectiva durante a conversa com o senhor Zacarias Rodrigues eu percebi a vontade incondicional de ser livre dessas amarradas colocadas historicamente pelo processo de colonização pelo qual passou seu povo. Quando perguntado se a escola pode chegar a essa autonomia (como o senhor acha que deveria ser a escola?) A resposta foi a seguinte: “*Daí vai depender muito de nós, nós daqui mesmo! Que espera nunca vai! Ninguém vai chega e falar, faz desse jeito! nós que tem fazer né! Tradição*” (senhor Zacarias Rodrigues, entrevista em 29 de abril de 2017).

²⁸ A lendária figura do negro forte que se apropria do que o colonizador fez com ele quando escravo e se torna um instrumento do colonialismo, mesmo após a retida deste do contexto fático no período colonial. Às vezes até se ofendendo quando era chamado de negro. Cf.: LARA, Silvia Hunold. Do singular ao plural: Palmares, capitães-do-mato e o governo dos escravos. In: REIS, João José e GOMES, Flávio dos Santos (orgs.). **Liberdade por um fio**. História dos quilombos no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1996, p. 81-109.

Constatamos que o processo de construção de uma escola libertária passa em primeiro lugar pela vontade do grupo em construí-la. Rompe com o discurso da “sofrência”, caracterizado aqui como o discurso da subalternidade, aquele em que os outros devem fazer por eles, os quais assumem o papel de protagonistas, responsáveis pelos destinos que querem dar para aquela escola, aquela comunidade. Nesse sentido, poderia afirmar que é mais fácil seguir ordens e cumprir com o que está posto pelos “poderes constituídos” do que sair da “zona de conforto” colocada pela injustiça colonial da perda dos territórios, reconquistar parte de suas terras e, através da escola, exercitar outras formas de relação com o entorno regional e com o Estado, relações pautadas pela defesa de seus direitos e pela construção da autonomia.

Percebi, dessa forma, que a escola da retomada Mãe Terra, assim como a comunidade que ainda está em construção, apresenta em sua curta trajetória, elementos que indicam a direção da construção da autonomia e desconstruções das relações de colonialidade, secularmente presente nas relações entre Estado e povos indígenas no Brasil, conforme indicam a própria legislação, em especial a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB; Lei nº 9394/96), quando afirma que a educação escolar indígena.

CAPÍTULO II

A RETOMADA MÃE TERRA: UMA HISTÓRIA EM CONSTRUÇÃO

Diante do exposto no capítulo anterior, no qual fiz apontamentos sobre o percurso teórico e metodológico da presente pesquisa, bem como acerca da minha trajetória e identidade, a qual vem se modificando ao longo da vida. Relatei como as diferentes oportunidades de trabalho com as comunidades indígenas me deram a possibilidade de começar a me questionar sobre essas populações no estado de Mato Grosso do Sul, especificamente o porquê dos diferentes povos viverem diversas realidades em relação ao poder estabelecido nos contextos políticos locais, regionais e nacionais.

Foram ótimas experiências que vivi no processo de formação de professores, com os oito povos indígenas aqui do estado, os quais me permitiram observar a diversidade, a especificidade étnica de cada povo e de algumas aldeias por onde transitei. Nessas experiências vividas pude notar como as comunidades são marcadas pelos traços culturais e também geográficos. Como os Terena, etnia à qual me dedico neste trabalho, possuem características peculiares enquanto povo, e características regionais, enquanto comunidade. A comunidade da Cachoeirinha, por exemplo, possui algumas diferenças das demais aldeias terena, notadamente diferenças regionais e familiares, situação que eu percebia durante as formações que dava e acompanhava com o curso Povos do Pantanal. Em outros casos, como as, comunidades que eram mais falantes da língua terena, como a Cachoeirinha, outras já praticamente não falavam mais a língua terena, mas estavam presentes em suas escolas trabalhando para tentar revitalizá-la, como no caso do grupo terena de Dois Irmãos do Buriti.

Refletindo a respeito desses contextos de aproximações e viagens às comunidades indígenas de Mato Grosso do Sul, noto que sempre tive um convívio maior com os Terena de Miranda, em especial os da retomada Mãe Terra, visto que o meu primeiro contato com esse povo foi justo naquele momento histórico, durante o início da retomada em 2005/2006. E por isso a intenção de trabalhar com eles no

doutorado, processo no qual acredito eu, mais viável trabalhar com comunidades com às quais já se têm uma certa relação de amizade, evitando com isso ter de construir um caminho novo para poder iniciar minhas pesquisas.

Trabalhar e conviver no dia a dia com uma comunidade envolve uma dinâmica muito mais complexa do que simplesmente escrever a respeito dela. Ao se realizar uma pesquisa sobre determinada comunidade, é necessário pesquisar a história do povo ao qual essa comunidade faz parte, conhecendo os mitos, as trajetórias e histórias sobre eles. Dessa forma, o presente capítulo contempla minimamente a descrição dos Terena: suas origens, seus deslocamentos, os tempos marcantes como relatam diversos estudos feitos por não indígenas e indígenas. Enfim, tem como intenção, dar, para mim ou para quem lerá esse trabalho, conhecimento suficiente sobre eles, ou seja, o contexto para compreender o restante da temática a ser tratada.

Ter o conhecimento sobre essas questões são fundamentais para dialogar com a realidade do grupo que está na retomada, pensar o que o passado deles reflete nas ações atuais, nos processos de resistência, idealização da identidade da escola e como as lideranças pensam no futuro das crianças em relação à escola e o território. E por isso passo, doravante, a fazer breve reflexão acerca da história dessa etnia.

2.1 – O Brasil indígena e seus contextos

Com uma população de 190.755.799, segundo dados do IBGE/2010, o Brasil possui “apenas” 900 mil indígenas (IBGE/2010), o que corresponde a 0,4% da população total. Destaco isso, pois conforme os estudos realizados pela historiografia indígena, estima-se demograficamente que essa população, que habitava o território nacional por volta do ano de 1.500, ou seja, antes da chegada da frota de Pedro Álvares Cabral, era de aproximadamente 5 milhões de indígenas (VIEIRA, 2016).

Em 1986, as Nações Unidas elaborou uma definição técnica sobre os povos ameríndios, entendendo-os como “as comunidades, os povos e as nações indígenas” que mantiveram – e mantêm – “uma continuidade histórica das sociedades anteriores à invasão e à colonização que foi desenvolvida em seus territórios”, considerando-se de

forma distinta em relação à sociedade envolvente e “decididos a conservar, a desenvolver e a transmitir às gerações futuras seus territórios ancestrais e sua identidade étnica [...]” (LUCIANO, 2006, p. 27).

Observando o cenário indígena atual, verificamos que a população está dividida em diferentes contextos, tais como: terras indígenas/aldeias rurais, espaços urbanos/aldeias urbanas e situação de acampamentos/assentamentos (terras em litígios ou à beira de estradas). Nessa perspectiva, estudar essas populações, em pleno século XXI, significa compreender uma diversidade de povos com características e costumes diferentes dos padrões culturais da sociedade não indígena, principalmente no que se refere à história, sistemas sociais e econômicos, línguas, culturas e crenças (VIEIRA, 2016). Lembrando também que há uma imensa diversidade entre os próprios povos indígenas.

Significa estar atento e aberto para realizar outras leituras, compreensões e histórias. Histórias que foram redigidas em uma ótica dominante e superior, provocando o silenciamento, o sufocamento, a subalternização de suas verdadeiras histórias e a produção de suas identidades e diferenças (QUIJANO, 2005; LANDER, 2005). Esse efeito da colonialidade “[...] permite-nos compreender a continuidade das formas coloniais de dominação após o fim das administrações coloniais, produzidas pelas culturas coloniais e pelas estruturas do sistema-mundo capitalista moderno/colonial” (MIGNOLO, 2010, p. 27).

Tendo como base estudos e uma análise criteriosa realizada nos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), verifica-se que a presença de indígenas no Brasil vem crescendo consideravelmente. Se analisarmos os dados publicados pelos censos demográficos de 1991 a 2010, verifica-se que em 1991 a população indígena era 294.131 mil, saltando para 734.27 mil em 2000 e chegando em 817.963 em 2010 (IBGE, 2010). No aspecto jurídico, o País passa a reconhecer a diversidade sociocultural dos povos indígenas, notadamente após a promulgação da Constituição de 1988. Essa diversidade se expressa pela presença de 305 povos indígenas distintos, habitando centenas de aldeias localizadas todos os estados da federação. Vivem em 628 terras indígenas descontínuas e falam 274 línguas indígenas (IBGE/2010).

Os estudos de Vieira (2015, p. 92) apresentam que

Os dados demográficos sobre os índios [...] somente começaram a ser registrados e publicados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) a partir de 1991, quando foi incluída definitivamente nos censos populacionais a variável cor e raça, resultando na identificação do termo indígena. [...] os dados mais detalhados com relação à presença de indígena no cenário nacional, ou seja, tanto no território indígena quanto na cidade, ficam mais presentes, principalmente no que se refere a números que expressam e assinalam de maneira mais precisa a população indígena.

Cabe frisar que a ausência de um estudo que proporcione as pessoas se autodeclararem, brancas, pardas, negras, indígenas, promoveu no território nacional uma verdadeira morte institucionalizada do “outro”, principalmente dos povos indígenas. Utilizando das palavras de Castro Gomez (2005, p. 83) percebo que ocorreu um silenciamento do diferente e uma tentativa de “criar identidades homogêneas por meio de políticas de subjetivação”.

Ainda de acordo com Vieira (2015, p. 92), em sua análise sobre a existência indígena no contexto nacional, pode-se observar que “[...] as primeiras evidências que surgem sinalizam que a inserção do termo indígena apenas ocorreu devido à promulgação de Constituição Federal de 1988”, isso porque o documento reconhece os povos indígenas “como grupos étnicos diferenciados, com direito a manter sua organização social, línguas, costumes, tradições e crenças”, bem como garante a esses grupos a elaboração e o exercício de “seus processos próprios de aprendizagem e uma educação escolar indígena específica, diferenciada, comunitária, intercultural e bilíngue”.

Com o advento da Constituição Federal de 1988, a constituição cidadã, e a garantia do direito e o dever de respeitar as diferenças étnicas presentes no Brasil, os povos indígenas reforçam o processo de autodeclaração identitária. Esse processo resulta no crescimento populacional, ainda que preliminar, no censo de 1991. Porém, como menciona Vieira (2015), esse primeiro mapeamento populacional indígena após a CF/1988 não consegue atingir a todos os locais, ou seja, chegar nas mais diferentes Terras Indígenas.

Dentre tantas questões pendentes na atualidade, mesmo após tantos direitos reconhecidos na Constituição Federal, destacamos a difícil regularização dos territórios tradicionais dos povos indígenas. Uma verdadeira frente política e econômica (parlamentares, agronegócio, elite etnocêntrica, poder judiciário elitista) tem dificultado as ações administrativas da FUNAI em atender minimamente os direitos de demarcação de seus territórios. Fruto desse descaso é a decisão dos povos indígenas em implementarem o que passaram a chamar de autodemarcação, ou seja, uma vez que o poder executivo não consegue avançar, pressionado pelo legislativo e “travado” pelo judiciário, os indígenas passaram, eles mesmos, a efetuarem o que chamam de “retomadas”, como é o caso da Mãe Terra, que está sendo estudada nesta pesquisa.

Além dos territórios, outras políticas públicas encontram-se totalmente fragilizadas, como o caso da Saúde indígena, correndo o risco de perder sua especificidade ao ver-se transformada administrativamente do âmbito federal para o municipal. A própria educação escolar indígena, segundo alguns, a política mais efetiva entre os povos indígenas; também ela sofre, nos últimos anos o descaso e a falta de prioridade e financiamento do poder público.

2.2 – O Mato Grosso do Sul e a presença indígena terena: apontamentos históricos

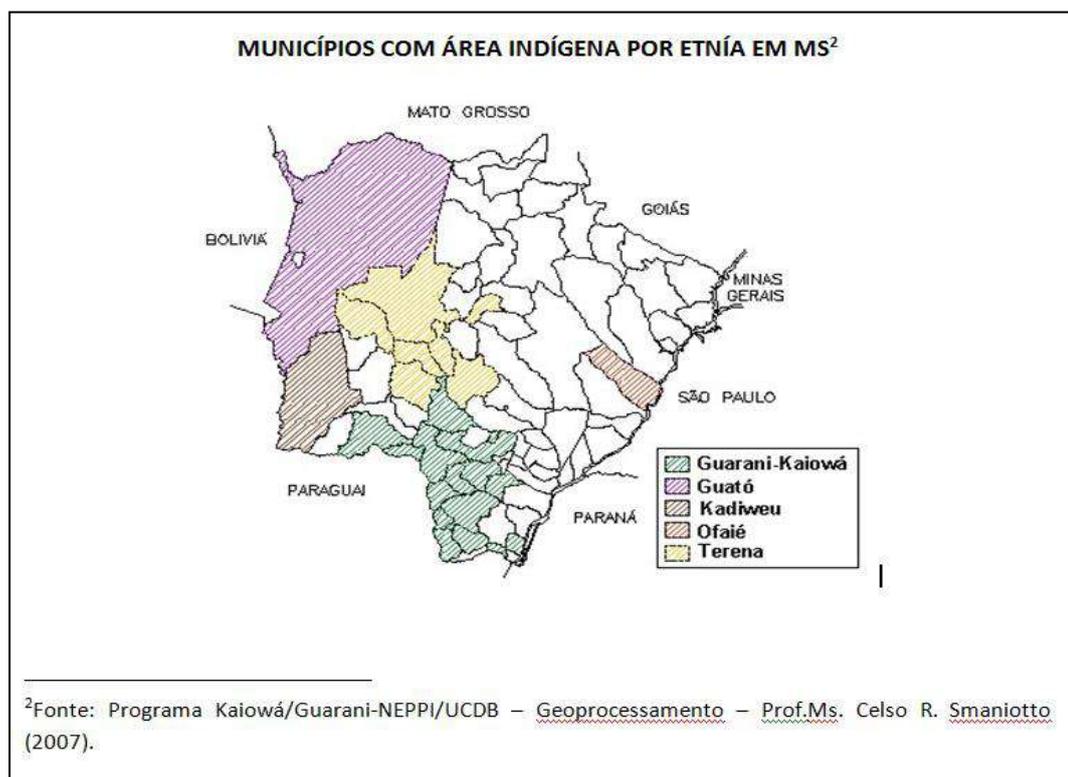
A população de Mato Grosso do Sul, segundo dados do IBGE/2010, é de 2.449.024 pessoas. Desse quantitativo populacional, 77.025 são indígenas (IBGE/2012), distribuídos em oito etnias reconhecidas pela FUNAI (Guarani, Kaiowá, Terena, Kadiwéu, Ofaié, Guató, Atikum e Kinikinau), o que representa a segunda maior população do País. Por conseguinte, a presença indígena é muito comum nas cidades e no meio rural, seja nas aldeias, acampamentos indígenas ou nas fazendas²⁹.

Os povos indígenas do Mato Grosso do Sul estão localizados atualmente em trinta municípios. Em alguns lugares, retornaram a suas áreas tradicionais, como o caso do município de Rio Brilhante, conforme Gutierrez (2016), que atualmente possui uma

²⁹ Devido à história de colonização da região Oeste do Brasil, os diferentes povos indígenas que viviam na região foram obrigados a se deslocarem de suas terras tradicionais para que não fossem mortos, seja em confrontos ou em decorrência de doenças, fazendo com que se esparramassem por fundos das matas nas grandes fazendas e também trabalhando como peões em diferentes empreitadas em Mato Grosso/Mato Grosso do Sul afora.

retomada de terra feita pelo povo guarani (Kaiowá e Ñandeva), às margens do Rio Brilhante, o que aumenta em um município em relação aos estudos de Vargas (2011). Segundo a autora, estão distribuídos em 29 cidades com Terras Indígenas. Amparado nos dados apresentados pelo IBGE, em 2012, e nos estudos/pesquisas produzidas no estado.

Para Nascimento, Xavier e Vieira (2012), essa situação é uma consequência do processo de esbulho e violências contra os povos indígenas e seus territórios tradicionais, que ao longo do movimento expansionista da colonização, gerou uma verdadeira diáspora dos povos indígenas na região do Mato Grosso do Sul, daí reforça-se a presença dos Terena em muitas cidades centrais e norte do estado.



MAPA 1: Localização dos povos indígenas no Mato Grosso do Sul

Essa diáspora deu-se, de acordo com a bibliografia consultada, de seus territórios tradicionais em direção às reservas demarcadas pelo Estado brasileiro, tanto no caso terena como guarani, no início do Século XX. Procedimento administrativo coerente

com a geopolítica da época: isolar os povos indígenas em pequenas áreas “reservadas”, para liberar o restante para a colonização (BRAND, 1997).

Nos últimos anos os indígenas também passaram a se lançar em outros espaços, como os cursos de nível superior, nas pós-graduações, e também em cargos de chefias em órgãos públicos como: SESAI, FUNAI, DISTRITOS SANITÁRIOS INDÍGENAS, assim como o avanço nas áreas de “retomadas”, que são tentativas de superar a imposição do “confinamento”, conceito de Brand (1997), que é exatamente a tentativa de fixar os indígenas nesses exíguos territórios demarcados de forma unilateral.

O povo terena conta aproximadamente 28.845 pessoas no Mato Grosso do Sul (IBGE/2010). Suas terras tradicionais estão localizadas na região do pantanal sul-matogrossense, e também, grupos terena vivendo na TI Araribá, interior de São Paulo, na TI de Dourados e, no norte de Mato Grosso, divisa com o Pará. Embora haja grande presença desse povo na área rural temos muitas famílias terena vivendo em contexto urbano, são parte da população de cidades como Campo Grande, Miranda, Aquidauana, Sidrolândia, dentre outras, no Mato Grosso do Sul. Estão presentes em todos os lugares e profissões: são professores, comerciantes, frentistas, operadores de caixa de em mercados, supermercados e estabelecimentos comerciais congêneres, entre outras ocupações. E durante a minha vida com os povos indígenas, observei que os Terena que saem das suas aldeias mantêm uma relação muito próxima com elas sempre estão em contato com os parentes e amigos daquela localidade.

As idas para as aldeias ocorrem sempre que as finanças permitem e/ou acontecem celebrações ou eventos importantes nas aldeias. Por outro lado, os parentes das aldeias também são uma constante nas casas de seus parentes que vivem nas cidades. Essa convivência entre as parentelas das aldeias rurais e os que vivem nas cidades é muitas vezes complementada por relações comerciais (produtos das aldeias que são vendidos em feiras ou nos mercados dessas cidades), e de auxílio, substancialmente em momentos de tratamento de saúde, de resolução de burocracias, como pagamentos, tirar documentos, dentre outros.

Depois de apresentar informações mais recentes sobre o povo terena em Mato Grosso do Sul, considero importante conduzir o leitor a conhecer fatos históricos que marcaram e contribuíram para a situação atual dessa população no estado. Amparado

em estudos bibliográficos, mais precisamente da historiografia terena, procuro apontar elementos mais significativos da história desse povo, na tentativa de realizar uma escrita mais pedagógica para melhor compreensão.

Dialogando com Miranda (2006), Vargas (2011), Seizer da Silva (2016) e Alves (2019), observo que o Terena tem uma história singular, e conforme registra esses pesquisadores, a narrativa mítica de origem diz que é o povo que veio do buraco. Essa construção mitológica é descrita por vários autores que se debruçaram sobre a realidade terena da atualidade, como Hebert Baldus, citado por Bitencourt e Ladeira (2000, p. 22), após uma séria de visitas que fez ao povo terena de um posto indígena de São Paulo em 1947, transcreveu a versão da narrativa:

Diz que antigamente não havia gente. Bem-te-vi, úituka, descobriu onde havia gente debaixo do brejo. Bem-te-vi marcou o lugar aos Orekajuuakái que eram dois homens e estes tiraram a gente do buraco. Antigamente, Orekajuuakái era um só e quando moço a sua mãe ficou brava, pois Orekajuuakái não queria ir junto com ela à roça, foi à roça, tirou foice e cortou com ela Orekajuuakái em dois pedaços. O pedaço da cintura para cima ficou gente, e a outra metade também. Antes de tirar a gente do buraco, Orekajuuakái mandaram tirar fogo, iukú. Pensaram quem vai tirar fogo. Foi o tico-tico, xauokóg. Ele foi e não achou fogo. Depois foi o coelho, kanóu, e tomou o fogo dos seus donos, os Tokeóre. O konóu chegou onde estava os Orekajuuakái e foram fazendo grande fogueira. Gente levantou os braços e Orekajuuakái tirou do buraco. Toda gente era nu e tinha frio e Orekajuuakái chamaram para ficar perto do fogo. Era gente de toda raça. Orekajuuakái sempre pensaram como fazer falar esta gente. Mandaram-na entrar em fileira um atrás do outro. Orekajuuakái chamaram lobinho, okué, prá fazer rir a gente. Lobinho fez macacada, mordeu no próprio rabo, mas não conseguiu fazer rir. Orekajuuakái chamaram sapinho, aquele vermelho, kalaláke. Este andou como sempre anda e a gente começou a dar risada. Sapinho passou ida e volta ao longo da fila três vezes. Aí a gente começou a falar e dar risada. Orekajuuakái ouviram que cada um da gente falou diferente do outro. Aí separaram cada um a um lado. Eram gente de toda roça. Como o mundo era pequeno, Orekojuuokái aumentou o mundo para o pessoal caber. Orekajuuakái deu uns carocinhos de feijão e milho e deu mandioca também e ensinou como se planta. Deu também semente de algodão e ensinou como tecer faixa. Ensinou fazer arco e flecha, ranchinho, roçar e plantar – (relato oral de Antônio Lulu Kaliketé, traduzido para o português por Ladislau Haháoti).

Essa é uma das histórias que narra a origem do povo Terena, pois é possível observar pontos essenciais da cultura terena, como a roça, o fogo, o sorriso, o arco e a flecha. Esses elementos presentes no mito circulam até hoje pela vida dos Terena. Reforço isso porque tive a oportunidade de passar por quase todas as comunidades terena e observei como o fogo está no dia a dia deles. Assim como ocorre com o povo Guarani (Kaiowá e Nandeva), desde o momento em que acordam, o fogo está presente, para esquentar o frescor do amanhecer, para esquentar a água do mate, ou mesmo como espaço simbólico das primeiras conversas matinais da família e agregados. O fogo está relacionado com a comensalidade, a convivência e as relações dos afetivamente mais próximos (PEREIRA, 2004).

Outro elemento que aparece nessa narrativa mítica é a roça, uma característica marcante e central dos povos de matriz Aruák. Segundo pesquisadores como Miranda (2006), Seizer da Silva (2016) e Alves (2019), tanto os Terena como os Kinikinau são descendentes dos Txané³⁰ (ou Chané), os quais, por sua vez, fazem parte do tronco linguístico conhecido como Aruák, povos que na tradição são originários do norte da América do Sul, particularmente o Caribe e a região das Guiana. Uma das principais características desses povos é a prática da agricultura, importante fonte de alimento e renda das famílias até a atualidade.

Durante o período de trabalho com os Terena, observei que a história da criação tem outras formas de ser contada por eles, como os que residem na Terra Indígena de Cachoeirinha. O mito da criação vem mostrando como o povo terena construiu sua identidade, através dessas narrativas, lembrando que nem sempre é apenas o povo que diz o mito, mas muitas vezes, o mito diz algo sobre o povo. Observo que atualmente o mito desse povo está presente nas formações de professores e estes, provavelmente contam para seus alunos, como forma de apresentar a eles um pouco de sua história e a identidade. Sabemos que essas narrativas cumprem o papel de remeter às figuras míticas

³⁰ Os Txané, (que significa gente, povo), de tronco linguístico Aruak e que eram denominados de Guaná, pelos Avá-Guarani e pelos colonizadores não indígenas. Pesquisando, em antigos dicionários de Língua Guarani, obtive que o termo, Gua significa aquele que pertence e/ ou buraco; “na” não; numa grosseira aproximação, “aquele que não pertence ao buraco” (Chaco), e/ou “aquele que não são daqui”, visto que os Avá já se encontravam na região na chegada dos Txané. Sanchez-Labrador, em seus relatos de viagem chama a atenção que a nomenclatura Guaná é um termo depreciativo para com os Xâne (SEIZER DA SILVA, 2016, p. 106).

dos ancestrais do povo, refundando os alicerces de identidade e valores que solidificam as identidades.

Continuando o processo histórico dos Terena, percebi durante meu convívio com esses povos, como em suas falas estão presentes o diálogo dos diferentes momentos importantes de deslocamentos para o povo, como a mobilidade pelo Chaco³¹, século XVIII; a Guerra da Tríplice Aliança e o tempo de servidão, no final do século XIX e o esparramo terena, século XX e o “tempo de despertar” (AMADO, 2019; ALVES, 2019), no século XXI.

Segundo Seizer da Silva (2016, p. 102), “a corrente migratória setentrional dos Aruak para o Gran Chaco, ocorreu entre os anos 1000 a. C. e 500 a.C. pela região do Alto Rio Madeira, divisa atual de Brasil-Bolívia”. Povos de índole agrícola, acabaram se deslocando para o sul da América do Sul, para se livrarem das guerras intertribais. Ainda segundo o mesmo autor (SEIZER DA SILVA, 2016, p. 104), “Os Txané foram descritos na historiografia como frágeis, passivos e ingênuos, mas não foram tão “pacíficos” como relatam os cronistas, tentaram alianças com o intuito de controlar o espaço em que transitavam no Chaco”. A aliança com os Mbaya Guaikuru (atual povo Kadiwéu), é um exemplo dessa prática de controle dos espaços.

Nessa trajetória de descer para a região do Gran-chaco, destacamos o seguinte:

Os Txané chegaram ao Brasil pela Bacia Hidrográfica do Alto Rio Paraná, mais precisamente no limite oeste dessa bacia, região compreendida pela Bacia do Rio Paraguai e a Serra de Maracaju, povoando a região que hoje, se concentram seus descendentes (Layana, Kinikinau, Terena, entre outros) (SEIZER DA SILVA, 2016, p. 104).

Alicerçado nesse contexto inicial narrado, descrevo conforme a bibliografia estudada, as conversas com indígenas desse grupo, e durante a pesquisa do doutorado, os principais momentos históricos que marcaram e deixaram vestígios indelévels nos

³¹ Ao contrário da ênfase dada por autores como Cardoso de Oliveira (1976), acerca da vinda dos Aruák do Chaco paraguaio para o lado brasileiro, ressalto no âmbito deste estudo que até recentemente toda essa região de ambas as margens do Rio Paraguai era conhecida por esta denominação: Chaco, além de que no século XVIII ainda não havia os Estados de Paraguai e Brasil. Dessa forma, o que se percebe é a mobilidade de um lado e outro das margens do Rio Paraguai, em um território amplamente dominado pelos Aruak e Mbaya Guaikuru.

Terena. Durante as idas a campo foi perguntado aos colaboradores acerca do que eles sabiam sobre estes momentos e deslocamentos, os quais são muito citados na bibliografia e pelos antropólogos, historiadores e todos que escrevem e trabalham com os Terena. No decorrer das entrevistas que foram realizadas no decurso do doutorado, os participantes da pesquisa começaram a direcionar a fala para o mesmo caminho: que essa história de suas origens era de fato muito importante para eles, e que dentro da retomada a pessoa que sempre relatava essa história era o senhor Inácio, e que por um caminho do destino era um ancião que estava na retomada desde o seu início e que fora um dos meus primeiros contatos quando estava no Conselho Indigenista Missionário/CIMI trabalhando na formação e no acompanhamento daquele início de retomada terena. Por ser uma das pessoas que iniciou a retomada e ainda está naquele contexto, é uma testemunha importante para descrever o percurso histórico dessa comunidade, ficando assim imprescindível a sua participação como um dos coautores desse trabalho.

Durante uma das entrevistas com o senhor Inácio questionei sobre os deslocamentos do povo terena, e ele muito gentilmente, contou uma longa história de família, que foi a ele contada pela sua avó e que com o passar das gerações fora contado para os integrantes de sua família. Como ele mesmo fez questão de frisar ao início do relato: *“Marcelo! A minha finada avó contava essa história de como o povo terena chegou no Chaco paraguaio”*³² (entrevista de 4 de junho de 2017).

Ao desenvolver essa pesquisa com esse grupo, percebi a importância de trazer alguns depoimentos, como a fala do senhor Inácio, sobre como ele recebeu de sua família as histórias dos Terena no movimento migratório desse povo. Seguindo Vieira (2004), os primeiros relatos referentes ao povo terena e outros povos na região do Chaco paraguaio pode ser descrito da seguinte forma:

Entre as mais diversas informações e pesquisas de relatos realizados por viajantes e exploradores, “Azara localiza os Guaná entre as latitudes 20° 22° pelo ano de 1673, quando uma grande parte da ‘nação’ deslocou-se para o leste do rio Paraguai, ao norte do trópico,

³² Lembramos que segundo alguns autores como Cardoso de Oliveira (1976), os Txané, ancestrais dos atuais Terena, são os Aruak que mais se deslocaram para o sul, de sua origem no norte da América do Sul, através da bacia do Madeira e depois do Rio Paraguai.

numa região denominada Província do Itati” (CARVALHO, 1979:23-24). Nela já estavam diversas etnias, com os Guaná e seus subgrupos Laiana, Terena (Etelenoé), Echoaladi e Kiniquinau (Equiniquinau). Ainda, segundo o mesmo autor, as populações chaquenhas dividiam-se em três ou quatro categorias: equestres e canoieiros, pedestres e agricultores (1979, p. 28) (VIEIRA, 2004, p. 25-26).

O que reforça a constatação de que os Txané e seus subgrupos (Terena, Laiana, Kinikinau e Echoaladi) transitavam de um lado e outro do rio Paraguai, por ser este seu grande território tradicional. Observa-se ainda nas informações de Seizer da Silva (2016) que a extensão do Chaco é transnacional, e avança na região que denominamos Pantanal sul-mato-grossense.

Seguindo a linha sobre os motivos e caminhos dos deslocamentos dos Txané na região do Chaco, e das negociações de alianças que foram desenvolvidas ao longo da história desse povo, como foi o caso com os Mbayá e com os portugueses, a saída do Paraguai, segundo Bittencourt e Ladeira (2000), se tornou inevitável em face dos conflitos gerados por disputas de terras, prata e ouro, e muitas aldeias foram destruídas. Certamente que essa é uma interpretação histórica, que não pode ser a única, como já afirmado anteriormente, todavia, vem compor com o que defendemos, qual seja, que esses povos transitavam pela região, de um lado e outro das margens do Rio Paraguai.

Reforçando o processo de deslocamentos dos Txané e suas alianças, conforme descreve a autora, Seizer da Silva (2016, p. 104) apresenta parte do trajeto e do território desse povo ao descrever a história de povoamento indígena na região, na qual os Txané adentraram ao Brasil pela Bacia Hidrográfica do Alto Rio Paraná, ou “mais precisamente no limite oeste dessa bacia, região compreendida pela Bacia do Rio Paraguai e a Serra de Maracaju, povoando a região que hoje, se concentram seus descendentes (Layana, Kinikinau, Terena, entre outros)”.

O chamado primeiro momento de deslocamento desse povo, como os autores intitulam de *tempos antigos*, descreve essa presença como originária do chaco, situação que também faz parte dos relatos do senhor Inácio. De outra forma/sentido, ele conta que os Terena não são um povo paraguaio, e sim oriundos do Brasil, como ele mesmo relata:

Não que os Terena são lá do Chaco, isso são os Terena que estão voltando para sua terra tradicional, né. Porque às vezes a gente escuta uma história mal contada que os Terena é lá do Chaco. Não, eu sou muito contra isso, por causa que a minha vó contava que não somos índio paraguaio. Somos Terena, né! Somos Terena! Somos uma nação mato-grossense! (Entrevista com senhor Inácio, 4 de junho de 2017).

Durante as entrevistas/conversas acerca do ciclo migratório do povo terena contado por ele, salienta que estes saem dos seus territórios tradicionais, aqui no então Mato Grosso, e se deslocam para o chaco paraguaio fugindo da servidão a que foram expostos durante a Guerra da Tríplice Aliança, no final do século XIX. Penso que são momentos distintos os que estão nos clássicos da literatura deste povo com o relato do senhor Inácio, mas que de certa forma, proporciona pensar como existiram inúmeros grupos e movimentos migratórios que os levavam a se deslocar por essas regiões em diferentes sentidos e tempos da história.

O senhor Inácio relata por que eles foram para lá, como foi a chegada dos seus até o Chaco e porque o retorno desses para o pantanal mato-grossense. Segundo a narrativa, eles chegaram por meio do Rio Paraguai, como ele mesmo diz:

Esse povo que escapou como refugiado foram bate lá no Chaco, né, uma equipe conseguiu através o rio Paraguai para ir lá para o Chaco refugiado, enquanto os outros já estava aqui usado como escravo, durante a guerra do Paraguai (Entrevista com senhor Inácio, 4 de junho de 2017).

Portanto, para a família do senhor Inácio a ida para o lado paraguaio é devido à fuga dos Terena da escravidão na guerra contra o Paraguai. Mas uma vez essa “equipe” estando lá, começaram a cultivar a terra e colher seus frutos, os Terena serem produtores de alimento aparece o motivo da fuga desse grupo e o seu retorno para o Brasil, pois quando as roças começaram a dar seus alimentos, segundo seu Inácio, os Ilay, um povo do Chaco Paraguaio começa a roubar suas plantações durante a noite, eis que um dia os Terena surpreenderam um membro do referido povo Ilay e o mataram. E assim começa a saga de retorno dos Terena para o pantanal mato-grossense, como relata o senhor Inácio:

Eu não sei bem quantos tempo permaneceram, mas deram prá plantar: arroz, feijão, milho, batata, banana né! Quando chegaram lá. E produziram aonde lá se encontrava uma etnia chamada Ilay, esses Ilay, era uma pessoa de pequena estatura, maiorzinho que anão, mas eram umas pessoas pequeno. Porque lá no, lá no, não era, eles não plantavam parece. Então quando o povo Terena produziu aí aqueles Ilay começou a roubar roça né. Começou a roubar roça! E aonde que o povo Terena vigiou a roça e numa noite pegou um daqueles Ilay, assim conta a minha finada avó né, conta! E diz que mataram. O Ilay aí quando os outros suberam que os Terena tinham matado o Ilay, aí mandaram um mensageiro lá no grupo dos Terena. Os Ilay vai ataca os Terena essa noite, não vai restar nenhum Terena, mata tudo! Joga fogo na, nos barracos! Nós vamo pega! Ai nós quando suberam, aí o povo correram pra beira do rio Paraguai né. E chegando na beira do rio Paraguai a tardezinha já. E aonde tiveram ainda tempo de contar bambu! Bambu e fazer uma esteira! Sabe que é esteira né! aham, igual a tarimba. Diz colocaram 2, 3 camadas de bambu, né! não sei quantas, quantos que eles construíram. Então aqueles bambus que era prá eles travessa o rio pra eles já vim pra cá! Corrido! De novo! Correram da guerra e correram do povo lá do Chaco (Entrevista com senhor Inácio, 04 de junho de 2017).

Através da citação dos autores e do relato do senhor Inácio, é possível fortalecer a tese da prática antiga dos Aruák, de estarem sempre em movimento, precisamente nessa região que envolve as duas margens do Rio Paraguai, conhecido por “Chaco” e, posteriormente, Pantanal, no lado brasileiro.

A partir da segunda metade do século XVIII, houve a fixação dos Txané na margem esquerda do rio Paraguai. Os Terena se organizaram na região de Miranda, que segundo Seizer da Silva (2016) era uma região ainda não habitada por “brancos”. No mesmo sentido, Azanha (2004, p. 4 grifo meu) traz o relato de Joaquim Alves Texeira de 1847, à época, Diretor Geral de Índios da Província de Mato Grosso.

As quatro tribos de que se compõem esta nação (Terena, Kiquinao, Echoaladi e Laiana) pouco ou nada diferem entre si quanto ao modo de existência; seus costumes são mansos e pacíficos e hospitaleiros; vivem reunidos em aldeias mais ou menos populosas e muitos deles se ajustam para serviços de toda espécie em diversos pontos da Província, mormente para a navegação fluvial. Sustentam-se da caça e da pesca, mas principalmente da carne de vaca e dos produtos de sua lavoura. Cultivam milho, mandioca, arroz, feijão, cana, batatas, hortaliças e igualmente todos os gêneros de agricultura do país. As suas colheitas não só chegam para seu consumo como lhes resta um excedente que vendem a dinheiro ou permutam por diversas fazendas,

ferramentas, aguardente, espingardas, pólvora, chumbo e quinquilharias e bem assim gado vacum e cavalos de cuja criação se ocupam. Fiam, tecem e tingem o algodão e a lã do que fazem ótimas redes, panos, cintos e suspensórios e quase todos entendem o nosso idioma [...]. Da tribo que conserva o nome de Guaná, há uma aldeia junto a Freguesia de Albuquerque e outra na margem do rio Cuiabá; (os) Guaná Kinikináo: em número de perto de oitocentos, vivem em uma aldeia no Mato Grande distante três léguas do poente de Albuquerque; existe outra aldeia de duzentos indivíduos nas imediações de Miranda; Guaná Terenas: vivem aldeados nas imediações do Presídio de Miranda; Guaná Laianas: habitam também na vizinhança do mesmo presídio.

Conforme relata Seizer da Silva (2016, p. 109), observa-se a presença do império português com a intenção de marcar seus territórios frente à coroa espanhola construindo à época fortificações e presídios, como os Forte Dourado, Coimbra e o presídio de Miranda. Tais fortificações abriram caminho para a intensificação do contato entre os indígenas e os não indígenas, civis e militares, que ocupavam as instalações e necessitavam de alimentos e que eram comercializados principalmente pelos Terena a troco de objetos de metais e tecidos.

E com a visão de estreitar esses laços entre indígenas e não indígenas para facilitar o povoamento dessas regiões, marcando presença populacional, o império português, na segunda metade do século XIX, reforçou a proibição da escravização dos indígenas com a intenção de minimizar os conflitos entre os colonizadores e os povos tradicionais que estavam naquelas regiões (BITTENCOURT; LADEIRA, 2000).

Destaca-se ainda o fato da presença de batizados de indígenas e de casamentos interétnicos entre indígenas e não indígenas conforme relata Seizer da Silva (2016, p. 110), situação que estreitava cada vez mais os laços entre os nativos e os vindos de outras regiões para a ocupação do espaço por parte do império Português.

Nos registros de batismos e casamentos realizados na Igreja de Nossa Senhora da Conceição, em Albuquerque (SENA, 2013) constam casamentos interétnicos entre Xané - purutuyé e Xané – africanos, escravizados no Brasil, com sobrenomes “adotados” devido à localidade como os “Albuquerque”, e/ou dos padrinhos como no caso dos “Silva” nominados pelo casal Joaquim José Gomes da Silva e de sua esposa, D. Maria da Glória Pereira Leite, tidos como aqueles com maior “compadresco” entre os indígenas, que segundo o viajante Joaquim Ferreira Moutinho (1862) os tratava com grande afeição e

proteção. Ainda encontrei um registro de batismo de uma indígena Guató com sobrenome “emprestado” por sua madrinha e que encontramos até hoje nas comunidades Terena (Mettelo; Miguel; Pereira, Gomes, D’Alcântara, Pinto, entre outros)

Em decorrência dos conflitos históricos pela hegemonia da bacia do Prata, e tida como negativa a experiência de autonomia do Paraguai em relação ao capital europeu, e com total apoio financeiro da Inglaterra, ocorre o início da guerra da Tríplice Aliança, ou seja, a Argentina, Brasil e Uruguai contra o Paraguai. Em virtude da importância do povo terena para a economia da região, o governo brasileiro convoca os Terena a lutar e a apoiar as tropas com os alimentos produzidos nas suas aldeias, pesando na decisão o fato de os Terena sempre terem sido exímios produtores de alimentos e possuírem enormes lavouras de milho, mandioca, batatas, abóboras entre outros alimentos (BITTENCOURT;-LADEIRA, 2000).

Ximenes (2009) relata que a participação dos Terena na Guerra da Tríplice Aliança não foi somente indireta, no que diz respeito a suprimento às tropas, mas também de forma direta nas batalhas travadas entre as tropas brasileiras contra o exército de Solano Lopes.

É possível perceber quão importante foi a contribuição dos Terena e de outros índios para o Exército brasileiro, em suas atividades como guias, como agricultores, abrigando não índios em suas aldeias, ingressando voluntariamente nas colunas imperiais. Partilhando dos mesmos dissabores, dos mesmos combates e das mesmas moléstias. Dessa forma, eles mantinham a relação de cooperação com o Estado e com a sociedade envolvente (XIMENES, 2009, p. 12).

Quanto à presença dos indígenas na região de Miranda, Seizer da Silva (2016) e Bittencourt e Ladeira (2000) trazem escritos de Visconde de Taunay sobre como eles se dividiam em grupos étnicos: os Terena, os Kinikinau, Echoaladi e os Layana, que faziam parte da nação guaná. Durante o trabalho pude constatar entres esses dois grupos a perspectiva mutualística, pois ao decorrer dos últimos anos os Terena da retomada

Mãe Terra vêm acolhendo famílias de Kinikinau oriundas principalmente da aldeia São João/Porto Murtinho-MS³³.

A guerra da Tríplice Aliança significou muito sofrimento e muitas perdas territoriais, pois em face do avanço das tropas paraguaias os Terena tiveram dois momentos cruciais, os de enfrentamentos e os de procurar refúgio em outras regiões menos visadas pelo exército paraguaio. E associada a esses deslocamentos das terras tradicionais, outra grande ameaça aos seus territórios ocorreu quando os paraguaios foram expulsos da região, pois tantos os militares como os civis com influência nas instâncias de poder do governo brasileiro, começaram a invadir as terras tradicionais dos povos indígenas da região, que no caso desse trabalho a região de Miranda. Em que pese este fato, a literatura que trata desses eventos afirma que ocorreu em toda a extensão entre o Brasil e o Paraguai.

Sobre a situação dos povos do Pantanal, o que ocorreu foi que no momento em que a Guerra acabou, os indígenas retornaram às suas aldeias, encontrando-as ocupadas e fazendo parte de fazendas sob os domínios de latifundiários e outros exploradores da terra. Essa atitude por parte do governo brasileiro descontentou os indígenas, justamente porque desconsiderava participação dos Terena e de grupos Txané no resultado positivo do conflito e no processo de manutenção da região em mãos brasileiras. Soma-se a esse fato o cenário de animosidade que tiveram de enfrentar no convívio com seus novos vizinhos, gente violenta, ambiciosa e prepotente que os tratava depreciativamente de bugres (SEIZER DA SILVA, 2016).

Cabe ainda ressaltar que as mazelas do conflito não se fixaram a um povo ou uma região do estado, mas para os vários povos das regiões por onde se estendeu o conflito. Esse episódio na história recente dos Terena é conhecido na literatura como “*tempos de servidão*”, o qual ficou marcado pelo esparramo dos Terena após os ataques contra suas aldeias durante a Guerra da Tríplice Aliança. Outro elemento importante para entender essa expropriação, foi a “lei das Terras de 1850”, segundo a qual, as terras se tornam mercadorias de compra e venda. Sendo assim, como a estratégia do governo

³³ A aldeia São João fica situada a 70 quilômetros da cidade de Bonito-MS, dentro da Terra Indígena Kadiwéu. Por longos anos famílias Kinikinau moram/moravam naquela aldeia, no entanto nos últimos anos, devido a conflitos internos, as famílias estão se deslocando para a comunidade Mãe Terra à procura de se aproximar do seu território tradicional que fica na região do Agachi, localizado entre as cidades de Miranda e Aquidauana.

era fortalecer a colonização na região, e dentre essas terras que se tornaram um produto comercial estavam as terras dos povos indígenas, estas passaram a ser consideradas terras devolutas. Nessa condição, elas eram vendidas em leilões promovidos pelo próprio governo. Mas não foram somente as terras que não estavam ocupadas pelos povos indígenas que passaram por esse processo, não obstante, muitas outras aldeias foram esvaziadas e tomadas (AZANHA, 2004).

Com o final da guerra em 1870, os indígenas que se refugiaram do conflito nas regiões da Serra da Bodoquena e Serra de Maracaju começam a retornar para as suas antigas aldeias, as quais haviam sido alvo de conflitos. Ao retornarem constata-se que essas terras ou estavam totalmente destruídas ou já possuíam “novos donos”, em geral os não indígenas, que eram estimulados pelo governo brasileiro a ocupar essas áreas (SEIZER DA SILVA, 2016), que como regra tinham como principal produção a criação de gado e plantações, feitas pelas elites brasileiras ao mesmo tempo que se destinava pequenos pedaços de terra para os povos indígenas, como observa Ximenes (2009, p. 11) “Assim, resolviam-se dois problemas: entregava as terras para a elite fundiária em formação e ainda concentrava a mão de obra indígena nos aldeamentos para o trabalho nas novas propriedades”; e ao mesmo tempo se fortalecia a presença dos comerciantes na região.

Com o aumento da presença dos colonos e das fazendas de gado e sua criação ostensiva, cada vez mais as plantações dos Terena passam a ser afetadas pelos rebanhos do *purutuye*³⁴, e com isso a vida dos Terena aldeados se tornava cada dia mais difícil (SEIZER DA SILVA 2016,). Situação que de certa forma se estendeu ao longo dos anos, fazendo com que os Terena como forma de sobreviver se esparramassem pelas fazendas a procura de todo tipo de trabalho: peão, caseiro, lenhador entre outros, atividades que se tornaram frequentes na vida desse povo até a atualidade, como relata o senhor Inácio sobre como a Fazenda Santa Vitória foi formada³⁵ pelos próprios indígenas:

Então quando eu fico pensando, na época, me faz pensar no passado, no passado quando o fazendeiro recém chegou aqui, né. Porque o

³⁴ Expressão na língua terena para denominar o não indígena.

³⁵ Termo utilizado para caracterizar o processo de desmatamento de uma área para prepará-la para a atividade agropastoril.

fazendeiro tem dinheiro, tem condições, o governo dá as condições de trabalhar; então ele fazia de tudo. Primeira coisa que eles fizeram aqui é desmatar o mato. Ao lá nós, né; foram lá procurar pessoas que queriam cortar lenha a machado. Então várias pessoas vinham prá cá, naquele desmatamento cortar lenha prá vende pra cerâmica. Então lá vai o povo sem saber que está pelando a sua própria terra. E o povo que vinha trabalhar aqui vinha lá da aldeia todo dia de manhã cedo de madrugada, chegando aqui, à tarde voltava de novo e ia embora, mas aquelas pessoas que quisessem fazer um barraco acampavam aqui. Aquelas pessoas que queriam ganhar dinheiro em cima dessa mão de obra, metia a lenha cortada, era bom no machado, porque o povo era cortador de machado. Tinha gente que tirava 15, 13, 10 metros por dia é, rapaz imagina a prática desses caras aí de cortar machado, né.

Outra opção que os Terena tiveram foi se deslocar para lugares ainda ermos com pouca ou quase nenhuma presença de não indígenas. E com a saída dos Terena para refúgios ou para a procura de trabalho nas fazendas, ou para a busca do isolamento em relação aos *purutuye*, os caminhos ficavam cada vez mais abertos para a invasão das aldeias que aos poucos eram esvaziadas, fazendo com que essas passassem a ter novos donos, com os quais passam a se envolver em conflitos pela posse dessas terras.

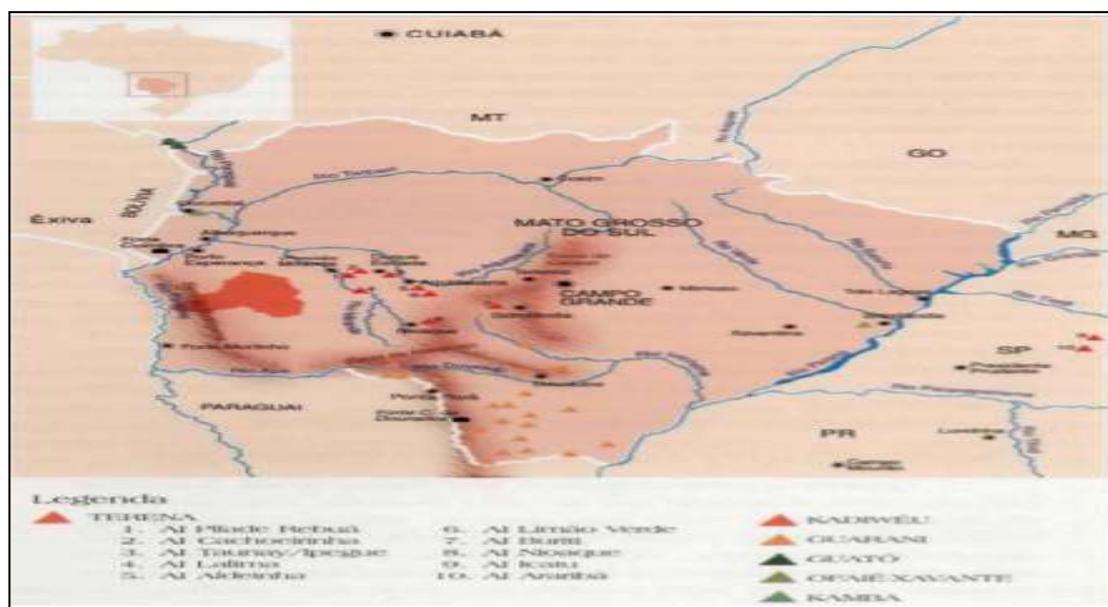
Situação que se estende até a atualidade do povo terena, o qual, a partir do final da década de 1990 do século XX, passaram a ir para o enfrentamento e reconquistaram parte dos seus territórios perdidos, como nos municípios de Miranda, Dois Irmãos do Buriti e Aquidauana. Como relata Alves (2019, p. 88) em relação a Dois Irmãos do Buriti.

No ano de 2000, iniciamos de fato a retomada do nosso território tradicional, numa longa jornada que perdura até o presente momento, pois vivemos num país onde a lei anda a passos de jabuti e no estado mais preconceituoso, onde o agronegócio é tido como riqueza; estado esse em que o boi vale muito mais que a vida de um indígena.

O período de *servidão* impactou diretamente nas práticas culturais fundamentais dos Terena, e, de maneira mais contundente, na a relação ancestral de pertencimento com seu território tradicional (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1976). A partir desse esparramo pelas fazendas e a busca da sobrevivência longe de suas terras, como peões ou o trabalho na changa, proporcionou um acelerar do processo de miscigenação e negação da identidade indígena, conforme relata Alves (2019, p. 67).

Com o incentivo do governo, as fazendas foram rapidamente se multiplicando e as terras indígenas diminuindo cada vez mais; os Terena, em pouco tempo, estavam vivendo numa pequena porção de terras e cercados pelos fazendeiros. Não tendo espaço para cultivar a agricultura, e as poucas plantações eram destruídas pelo gado dos fazendeiros; tendo de sobreviver, foram obrigados a trabalhar nas fazendas vizinhas. Nas histórias narradas, os mais velhos contam que muitos nasceram nas fazendas, sofreram muito, pois eram obrigados a viver como os *purutuyé*, viver uma vida que não é a sua. Foi o pior castigo.

Mesmo assim, apesar do esparramo sofrido pelos Terena, as dificuldades para sobreviver diante do processo de esbulho de suas terras e de certa forma serem forçados a se negarem para não sofrerem mais do que já sofriam na ocasião e de suas terras terem sido invadidas com o incentivo do governo, esse povo continuou nas regiões onde futuramente foram demarcadas as suas reservas. Conforme a figura abaixo:



MAPA 2: mapa da ocupação terena na região do Mato Grosso.
Fonte: Bitencourt e Ladeira 2000, p. 40.

Após o momento de esbulho de suas terras e a violação das práticas culturais os Terena passam pelo momento onde a suas reservas começam a ser delimitadas em função da movimentação realizada por Rondon durante a instalação das linhas telegráficas realizadas na Região do Pantanal. Sobre o tema, Alves (2019, p. 68)

informa que “O trabalho realizado por Rondon frente à demarcação das terras é reconhecido por homens e mulheres Terena, embora a área demarcada tenha sido bem menor do que o historicamente ocupado”.

Um quarto momento de destaque na história do povo terena é inserido na literatura por Miranda (2006)³⁶, é aquele em que ocorre a reafirmação da sociedade terena, *momento de despertar*. Para ele, neste momento histórico, os patrícios se envolvem de forma mais intensa para a ocupação de cargos na administração pública como a grande presença dos Terena nos cargos de chefia da Fundação Nacional do Índio/Funai; a organização das comunidades para elegerem representantes indígenas nas câmaras de vereadores, como em Miranda, Nioaque e Dois Irmãos do Buriti, nesse último a organização da comunidade chegou ao ponto de levar o Terena Eder Alcântara à presidência da casa; o distrito sanitário indígena do Mato Grosso do Sul/DSEIMS atualmente também é coordenado por um Terena, e por fim, o mundo acadêmico, espaço no qual os Terena têm marcado sua presença cada vez mais fortemente. Na atualidade são mais de 15 mestres terena em diferentes áreas, três doutores, sendo dois deles com pós-doutorado.

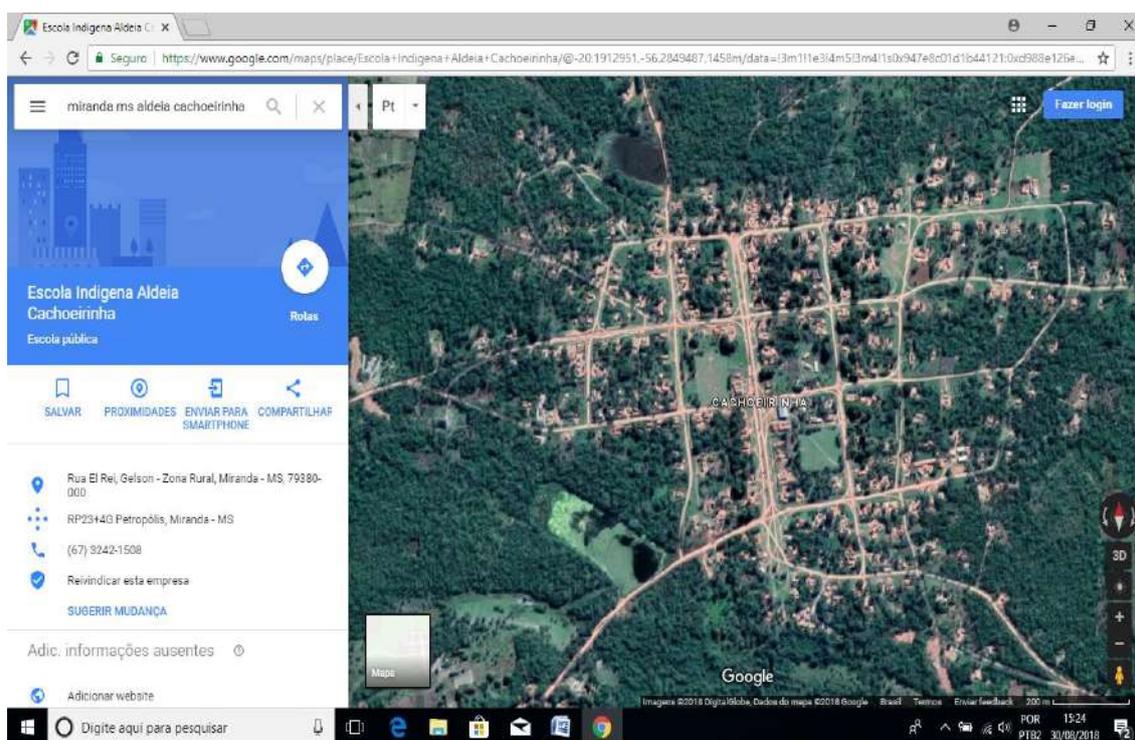
Observo que o quarto momento, *de despertar*, apesar de muitos Terena estarem focados aparentemente para fora de suas aldeias, diferentemente da lógica do sair pelo esparramo, ele vem sendo marcado pela postura de empoderamento, pois o ocupar os espaços de poder da administração pública também leva a fortalecer o nome de seu povo frente aos não indígenas e aumentar o prestígio pessoal e familiar dentro das próprias comunidades. A partir da concepção de que o povo Terena sempre foi dinâmico na sua construção social e negociações com a sociedade dos não indígenas, Alves (2019) faz uma análise de conjuntura do seu povo, propondo que esses estão vivendo o quinto tempo, o tempo de protagonizar.

Penso que nós estamos vivendo o quinto tempo, o “Tempo de Protagonizar”; indígenas Terena, homens e mulheres, sujeitos autores e atores das nossas conquistas, fazemos os enfrentamentos necessários em busca dos nossos direitos. Mobilizamos, acreditamos e autoa-

³⁶ Outros autores terena, na atualidade, desenvolveram esse conceito, do *tempo de despertar*, como SEIZER DA SILVA (2016), ALVES (2019) e AMADO (2019).

firmamos em alto e bom som quem é indígena. Temos nossa história, trajetória e fazemos parte desta etnia Terena, vivendo, nos apropriando, ressignificando e, principalmente, afirmando nossa história, identidade e cultura. Vivemos no tempo de (re) escrever nossa história, sendo nós, os indígenas, sujeitos, autores e atores / protagonistas dos avanços e conquistas (ALVES, 2019, p. 68-69).

Essa argumentação ressalta, assim, os processos e ações de afirmação enquanto povo terena, ao serem os protagonistas de vitórias nas lutas das retomadas de suas terras ocupadas por fazendeiros, ou pelas conquistas políticas regionais como Miranda e Dois Irmãos do Buriti, que já apresentam quase em todas as legislaturas ao menos um indígena eleito como vereador.



MAPA 3 – Imagem de satélite da aldeia cachoeirinha
Imagem: pesquisado em 30 de agosto de 2018.

Um ponto que considero parte dessa organização dos Terena é a forma como geograficamente eles se organizam dentro de suas Terras Indígenas, Aldeias e Retomadas. Durante os anos de convívio com eles pude perceber que mantêm o padrão de organização dentro de suas aldeias, como no caso da própria Terra Indígena

Cachoeirinha, onde por influência do positivismo de Rondon, a distribuição das casas é feita no formato de ruas com esquinas, formando quadras e em sequência, as vilas, que são representadas pelas lideranças dessas, conforme a imagem acima.

Talvez essas estruturas espaciais possam fortalecer os laços familiares e consequentemente interferir nas decisões das comunidades devido, por exemplo, às eleições de cacique, vereadores e suas alianças. São macrofamílias organizadas ao redor de um *tronco*, como eles definem o patriarca que aglutina politicamente o grupo.

2.3 – Como se originou esta comunidade

O povo terena durante todo o século passado viveu nas pequenas terras indígenas demarcadas pelo SPI, com os de Miranda não foi diferente. E por décadas foram cada vez mais se espremendo e sendo espremidos dentro de suas pequenas áreas, em virtude do aumento populacional, logo a terra que já não era muito grande se tornara menor ainda. Como relata a professora Maria de Lourdes Elias, 61 anos, umas das professoras mais antigas da Cachoeirinha, figura (18): “*Caso de Cachoeirinha é uma aldeia muito grande, nós temos poucos terrenos onde tem quase sete mil indígenas, que não cabe mais nem um por hectare por pessoa*”.



FIGURA 18 - professora Maria de Lourdes Elias
Fonte: arquivo do autor, outubro de 2019.

No ano de 2005 quando comecei a frequentar a retomada Mãe Terra, durante as reuniões da comunidade, os discursos eram muito voltados para a afirmação de que as aldeias onde estavam os espaços já não atendiam às necessidades das famílias. Por isso eles acreditavam que o melhor que eles poderiam fazer para suas famílias era retomar as terras. Durante as entrevistas em 2017 as falas sinalizam a mesma preocupação, o limitado território que influenciava nos processos sociais e de cultivo.

Dona Darci da Silva uma das pioneiras da retomada Mãe Terra relata este aperto e o desconforto social da seguinte forma: *“porque lá onde nós morava na Babaçu, já não tinha mais espaço prá nada! A gente vivia tudo apertadinho, morando filho que casava nós já tava morando tudo junto numa casa porque não tem espaço né!”*. Durante os meus momentos de convivência com os povos indígenas, nos diálogos, o tema da relação espaço físico e as pessoas que lá se encontram sempre foi algo de desconforto para eles, em razão dessa falta de espaço necessário para a vida “idealizada” se concretizar. Digo idealizada pois a maioria com os quais convivi aqui no Mato Grosso do Sul nasceu em áreas de pequena dimensão territorial, e alimentavam

seus desejos em relação aos territórios tradicionais, graças às histórias que foram vividas/contadas pelos seus antepassados e pelos mais velhos/anciãos de como a vida era antes de sua desterritorialização.

Como sabemos, os povos indígenas possuem ligações diferentes com a terra, essa é muito mais que um simples produtor de alimentos. Penso que para retratar o envolvimento/relação entre povos indígenas e território é muito bem-definida em um trecho do filme Terra Vermelha, em que durante um diálogo entre o fazendeiro e o cacique da retomada, o fazendeiro argumenta que aquela terra/fazenda foi de seu pai, de seu avô! E logo após a fala do fazendeiro, o cacique da retomada se agacha pega um punhado de terra na mão põe na boca e engole, no sentido de dizer que eles são a terra. Nesse contexto de pertencimento, Nascimento (2008, p. 54 grifo meu), pesquisadora da temática indígena com os Guarani e Kaiowá, explica que o território tem um valor mais amplo:

O território, sob a perspectiva da interpretação antropológica, deve ser compreendido como “[...] espaço necessário à reprodução física e cultural de cada povo tradicional, considerando as formas diferenciadas de uso e apropriação do espaço territorial”. Logo, o território não pode ser simplesmente compreendido como lugar de desenvolvimento econômico, mas, sim, *lugar de uma teia de relações sociais que possibilitam o bem-estar das pessoas que se encontram ou desejam esse território*

Nota-se que não pode ser qualquer terra, mas sim as que foram ocupadas no passado pelos antepassados de cada povo, essa terra é tomada de significados cosmológicos, sociais e de sustentabilidade. Até porque a conceituação de sustentabilidade para os povos indígenas possui um viés carregado de relações cosmológicas e sociais, como afirma (AZANHA, 2005 apud NASCIMENTO, 2008, p. 55 grifo meu).

Assim como acontece na relação com a terra, também o conceito de sustentabilidade tem outro significado para as populações indígenas, com marcadas diferenças do significado que tem para as sociedades ocidentais, pois não é baseada somente na produtividade e na possibilidade de gerar excedentes para a troca/venda ou acúmulo. *É sustentabilidade está vinculada, diretamente à organização social de cada povo, com caráter coletivo, e se relaciona com os sistemas de troca ou reciprocidade, que marcam as relações entre as parentelas.* Em determinados momentos podem gerar relações de conflito ou de

reciprocidade negativa, ao lado de laços positivos de troca, sempre vinculadas ao natural e ao sobrenatural.

A reciprocidade negativa devido os processos de desterritorialização sofrido pelos Terena é uma constante nas comunidades, inclusive na Cachoeirinha, pois a diminuição do pouco espaço leva às famílias ao estresse do convívio com os vizinhos, e tal situação começou a gerar preocupação das lideranças, devido os constantes conflitos, pois começou a ser pauta de discussão entre pessoas; famílias nucleares e extensas e por fim de lideranças de diferentes aldeias, e como relata o senhor Zacarias Rodrigues que o confinamento era o causador dessa reciprocidade negativa e que alguma atitude deveria ser tomada para evitar que as desavenças continuassem ou aumentassem. Assim, a proposta segundo ele foi a seguinte:

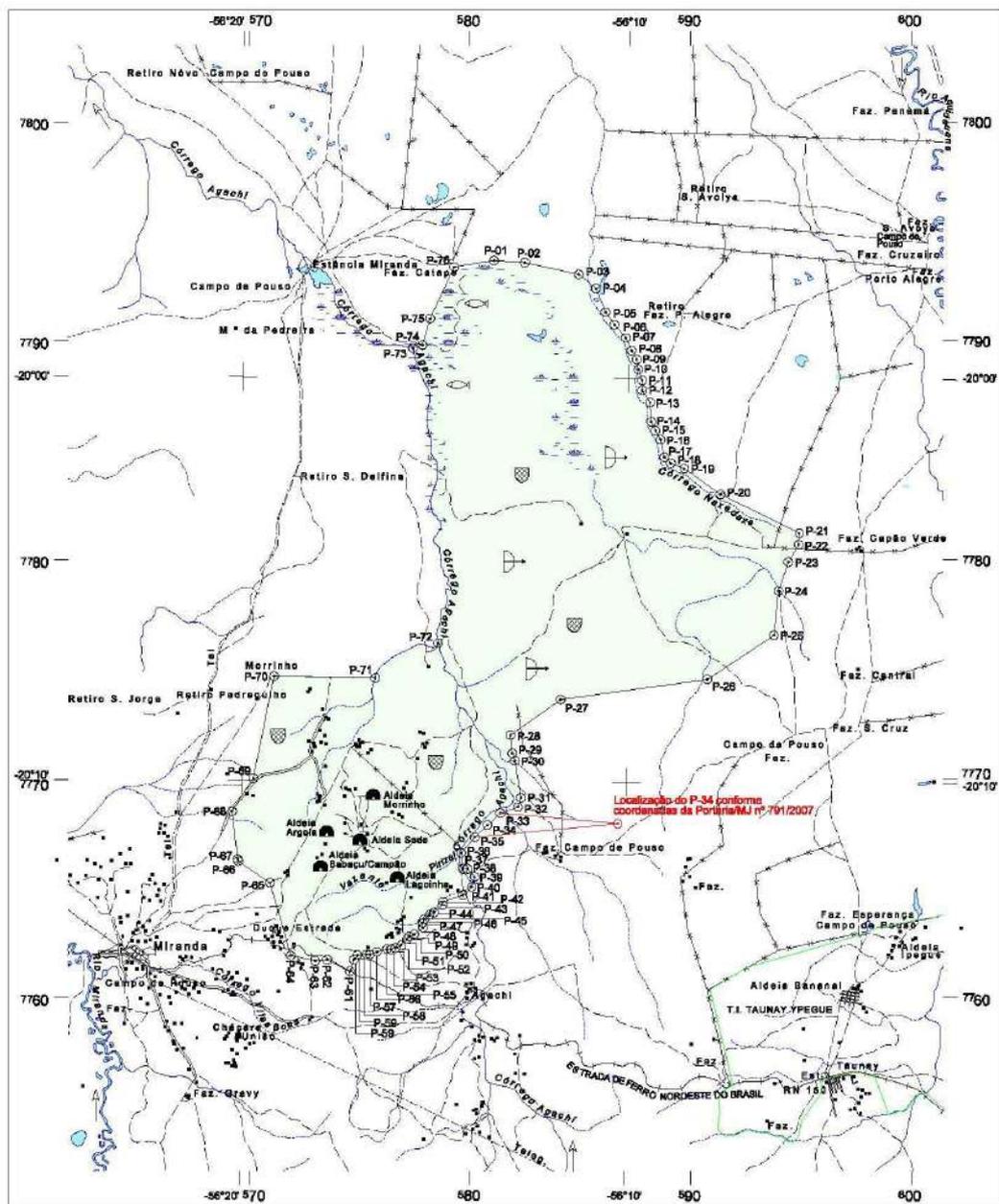
E a gente se uniu assim três comunidades: Lagoinha, Babaçu e Argola. Discutimos que nós podia fazer para aumentar a nossa terra, território, porque nós já tava confinado, porque família aumentando cada ano, ai havia só conflito, sempre a gente falava na escola com os problema.

Diante da realidade do confinamento em que os Terena vivem na Terra Indígena Cachoeirinha, nos anos de 1990, algumas lideranças começaram a aprofundar seus conhecimentos sobre as áreas que lhes foram tomadas e passaram a reivindicar o retorno a suas terras consideradas tradicionais. Após pressão e reivindicação feitas à FUNAI, o órgão envia o Antropólogo Gilberto Azanha para realização do estudo antropológico de identificação e delimitação do território tradicional (MAPA 1), segundo os novos princípios Constitucionais de 1988, em seu artigo 231³⁷.

Esse contexto ajudou a fortalecer a perspectiva de mudarem da realidade que viviam, de ampliarem seus pequenos territórios, com terras já cansadas e que não conseguem suprir as demandas das famílias. Como as tratativas com as autoridades governamentais para o aumento da Terra Indígena já vinha acontecendo ao longo de

³⁷ **Art. 231:** São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

anos, práticas levadas a cabo por anciãos da comunidade, inclusive com idas para Brasília para discutirem a situação e que nada era resolvido, as lideranças, mesmo após os estudos antropológicos, decidiram, por conta própria, concretizar a posse desses territórios.



SINAIS CONVENCIONAIS

- TERRA INDÍGENA DELIMITADA
- POSTO INDÍGENA - CAMPO DE POUÇO
- ALDEIA INDÍGENA - MALOCA INDÍGENA
- CAÇA - PESCA
- COLETA - SERINGAL
- RODOVIA PAVIMENTADA
- RODOVIA NÃO PAV. PERMANENTE
- RODOVIA NÃO PAV. PERIÓDICA - CAMINHO
- RIO PERMANENTE - RIO INTERMITENTE
- LAGO OU LAGOA - TERRENO SUJEITO À INUNDAÇÃO
- PONTO DIGITALIZADO - DIREÇÃO DE CORRENTE
- LIMITE MUNICIPAL



MINISTÉRIO DA JUSTIÇA
FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO - FUNAI
DIRETORIA DE ASSUNTOS FUNDIÁRIOS - DAF

DENOMINAÇÃO: TERRA INDÍGENA CACHOEIRINHA		MAPA: DELIMITAÇÃO	
MUNICÍPIO: AQUIDAUANA e MIRANDA		SUPERFÍCIE APROXIMADA: 38.268 ha	PERÍMETRO APROXIMADO: 100 km
ESTADO: MATO GROSSO DO SUL		ESCALA: 1:250.000	DATA: 28/03/2003
AER: CAMPO GRANDE		PROCESSO:	BASE CARTOGRÁFICA: MI-2510, MI-2548
RESP. TÉC. DEFINIÇÃO LÍMITES: SILBERTO AZARHA CT/ANTROPÓLOGO	RESP. TÉC. IDENTIFICAÇÃO LÍMITES: EZEQUEIL FREIRE DA SILVA ENGR. AGRÍCOLA CREA-41/80-88	VISTO COORD. GERAL DA CDD: MANOEL FRANCISCO COLOMBO ENGR. AGRÍCOLA CREA-64.888/03	FORTALEZA Nº: PRES/1.166/00

MAPA 4 – INDICANDO A ÁREA DE CACHOEIRINHA E IDENTIFICAÇÃO E DELIMITAÇÃO DA ÁREA DE 36.000 h/a

Como foi relatado pelo senhor Zacarias Rodrigues quando foi questionado sobre como começou a retomada Mãe terra:

Mãe Terra começou e que á na aldeia atual que nós mora que é Capão Babaçu, Terra Indígena Cachoeirinha. E a gente vinha lutando prá recupera nosso território né, que vinha em andamento a muito tempo, que nosso ancião teve a mesma luta né! De recupera nosso território que é prá fazê demarcação de nossa terra. E com isso cansado de espera, a gente cobrava do governo em Brasília várias vezes, muito tempo. Liderança, assim os mais velhos, sempre ia em Brasília e Brasília não resolvia nada lá (ENTREVISTA DE 29 DE ABRIL DE 2017).

A fala do senhor Zacarias Rodrigues formulada dentro de um sentimento de insatisfação com as autoridades governamentais pelo fato de não darem a devida atenção à situação das terras indígenas, no caso da Cachoeirinha, em consonância com as próprias leis do País. Nota-se que se essas pessoas não começassem a entender melhor sobre seus direitos constitucionais e observar o sofrimento ao qual estavam submetidos, morreriam à míngua, em áreas superlotadas, e que cada vez mais acabariam empurrando os/as jovens terena para fora de suas comunidades em face da dificuldade de sobrevivência. Diante do melhor esclarecimento sobre o direito à terra, alguns integrantes e lideranças das comunidades da Cachoeirinha decidem ir para o enfrentamento com os fazendeiros, para tentar a possibilidade de romper com o confinamento e retomar parte de seus territórios tradicionais.

Durante as entrevistas pude observar que os momentos iniciais dessa retomada foram de muita tensão para ambas as partes envolvidas na disputa; pelo lado do fazendeiro a tensão de ter que sair da fazenda e para os indígenas a apreensão de reconquistar a terra. Quanto a isso o senhor Inácio descreve os primeiros momentos da retomada da seguinte forma:

Imagina como é que foi no começo aí. É, ainda o fazendeiro tava aqui! Aí nós acampamos lá embaixo lá, onde saiu uma reunião, de seiscentas pessoas na hora. Aqui dentro, discutindo como é que seria procedido a questão do movimento; aí, naquele dia resolveram, né, era 10 horas da manhã, resolveram entregar uma carta pro fazendeiro, pra que dentro de 24 horas, o fazendeiro poderia tirar as suas coisas daqui,

o que tem que tirar e sair fora! Então foi feito, entregamos carta pro fazendeiro, e olhou, leu a carta, que não era 3, 4 pessoas que estavam falando, era seiscentas pessoas, aí na mesma hora o fazendeiro começou a chamar carro, trator, fazer a mudança dele, né! E assim que prosseguiu a nossa luta pra gente estar aqui né. Muitas das vezes, os peão, que o fazendeiro tinha aqui, né! Eles usavam bebida alcoólica pra confrontar com a gente. Teve noite aí que foi pesado, os peãozada começou a dar tiro por cima, né. pensou que nós ia corrê! Aí que enfezou mais, né! Aí que veio mais gente é naquela noite (ENTREVISTA DE 04 DE JUNHO DE 2017).

Analisando o relato do senhor Inácio sobre a tensão dos momentos iniciais da retomada o que mais me chamou a atenção não foi a atitude do fazendeiro que se manifestou da seguinte forma diante do momento que estava vivendo, segundo o senhor Inácio: *“ó, reconheço que a terra é de vocês e durante o tempo que fiquei aqui, nunca tive problema com vocês, mas reconheço que a terra é de vocês, eu nunca mais vou voltar aqui!”*, esse poderia ter reagido de forma agressiva ao recebimento da carta, dando um prazo para a retirada das coisas da fazenda Santa Vitória. No entanto, enquanto o proprietário fazia esse discurso para os indígenas, os funcionários da fazenda foram para o enfrentamento no lugar do proprietário (ou mandado por ele).

Quanto a isso fico pensando se essa atitude dos funcionários, de tomarem “as dores do patrão”, não são marcas da colonialidade na relação entre empregado e patrão. Isso porque o empregado mesmo sem poder algum se apodera daquela situação e de certa forma se coloca como o proprietário da situação, e se vê no dever de efetuar disparos de armas de fogo com a intenção de provocar a retirada do “invasor” do local onde ele trabalha.

Durante meus momentos na retomada, em 2005/2006, e mesmo depois, não me restringia a ficar só na retomada, mas também circulava na aldeia Cachoeirinha e era nítida a diferença na apropriação dos espaços, com maior preponderância na disposição dos espaços entre as casas, apesar do arranjo ser o mesmo. Na Cachoeirinha as casas são praticamente coladas umas às outras, como em um contexto urbano, por efeito do inchaço populacional. Assim, as pessoas que possuíam roças ou eram roças pequenas, começavam a se deslocar para as áreas de retomada para produzirem em uma escala maior.

Na área da retomada, a distribuição espacial das casas, por mais que se assemelhassem às das aldeias de onde os indígenas haviam saído, os espaçamentos entre as casas é consideravelmente grande, as roças e as criações das famílias podem estar próximas às casas, como o caso da Dona Darci da Silva, que uma de suas roças é de frente de sua casa, ou distantes como as roças do senhor Inácio e seu Zacarias e tantos outros. Constatamos que a retomada, por menor que ela seja, possibilitou às famílias se organizarem de forma mais satisfatória para o convívio social e econômico. Como relata o Senhor Inácio:

Eu sou lá da aldeia Argola, então em 2005, junto com a minha família e a família da aldeia Babaçu, nós viemos para cá, prá fazer essa retomada da terra, onde era a fazenda Santa Vitória, aonde estamos agora, atualmente nós tamo já com 11 anos e já vamos para doze ano, né, e nós estamos construindo. Nosso desejo era isso, nosso objetivo era quando nós saímos, lá de nossa aldeia atual, era produzi né, para sobreviver, porque sabemos que os povos Terena são agricultor de geração, né! São agricultor, produtor de alimento, né!

Nota-se que uma das preocupações do senhor Inácio passa pela possibilidade de aumento da produção e de suas criações, pois a história agropastoril do povo terena revela que esses precisam de espaço para o melhor aproveitamento da terra. O próprio senhor Inácio, na frente de sua casa, tem uma de suas roças, na qual ele intercala o cultivo de milho, mandioca, quiabo, abóboras entre outras culturas. Pude perceber, na fala do senhor Inácio, que a retomada é um espaço privilegiado para quebrar paradigmas/pré-conceitos sobre os povos indígenas, que pelo senso comum da sociedade não indígena, são considerados como preguiçosos e à toa e ele deixa isso bem claro em sua fala no sentido da capacidade que os Terena têm de produzir em uma área que possua o espaço necessário para tal:

Então hoje Terena é igual os outro, é igual branco, igual aquelas pessoas chacareiro, né, então só faltava liberdade e oportunidade prá nós, e hoje como essa terra que nós tamos, tem uma grande espaço de a gente trabalha, nós tamos trabalhando. Mesmo na lavoura, como na criação de gado, criação de galinha, né, estamos aí trabalhando. Pra que aqueles povo lá fora pudesse vê que também nós temos condições de trabalha a terra para a nossa sobrevivência, porque antigamente os branco viam a gente como se fosse um mendigo, né.

A fala do senhor Inácio demonstra que nas aldeias de onde vieram a situação era de falta de oportunidade, no sentido de haver poucas chances de sobrevivência por meio da produção de alimentos e a falta de liberdade para a construção de uma vida melhor para ele como para os demais de sua família. Importante salientar, na fala do sr. Inácio, o quanto é importante, através do trabalho, mostrar para a sociedade do não índio, que eles são como “os chacareiro”, ou seja, são trabalhadores e não preguiçosos. Nessa lógica, a própria retomada é um exercício de construção de autonomia e de autoestima.

Nesse contexto de como se inicia a comunidade, percebe-se que a intenção de ampliar o território tem uma concepção maior que somente a posse da terra, pois envolve relações socioculturais entre os indígenas da região, posto que remete à construção da identidade das pessoas envolvidas nesse processo. De fato, a terra é o eixo norteador dessa longa caminhada, mas ela enquanto direito deve vir sustentada nos direitos à educação, à saúde e à possibilidade de produção cultural. Juntamente com a terra, vem a noção de território, que é a terra preta de significados e cosmologia para os povos indígenas.

Pude perceber ao longo da minha caminhada com os Terena que a terra é o substrato para a construção e o fortalecimento tradicional e cultural de seu povo, como destaca o senhor Zacarias Rodrigues quando fala da importância de iniciar a retomada para a valorização dos mais velhos e seus conhecimentos:

[...] é faz retomada né, hoje nós tamo aqui no Mãe Terra, né! como é chamado né, e até hoje tamo aqui, a gente tá aqui, então melhorou muito. Juventude, e nós também tivemos mais espaço né, e hoje conseguimos tá aqui, conseguimos se mais livre, mais espaço, mais terra! E com isso diminui conflito então a gente sempre trabalhando com os professores e mais velho para incentivar mais novo através da educação e hoje já que chegaram pequeno, estão mais adulto e tá sabendo o que tá fazendo, né! desde tudo: agricultura, espaço, meio ambiente [...] (entrevista de 29 de abril de 2019.)

Como relata o Senhor Zacarias Rodrigues, a preocupação é pela terra, educação, agricultura. Esses elementos são capazes de mudar realidades de comunidades inteiras, dando a possibilidade de nova forma de relação com o mundo,

em especial com práticas centenárias dos Terena, nas quais o ensinamento transmitido pelos mais velhos é feito na prática, como o cultivo de suas lavouras, os rebanhos e o comércio entre os indígenas e os não indígenas.

Dados da FUNASA do ano de 2001, apresentam a seguinte população na Terra Indígena Cachoeirinha: sede também conhecida como Cachoeirinha sendo o núcleo mais antigo, apresentavam 164 residências, com o total de 1.325 pessoas (705 homens e 620 mulheres); Aldeia Argola, apresentavam 38 moradias, com o total de 485 pessoas (263 homens e 222 mulheres); Aldeia Babaçu/Campão, apresentavam 78 moradias, com o total de 504 pessoas (261 homens e 243 mulheres); Aldeia Morrinho, apresentavam 31 moradias, com o total de 234 pessoas (124 homens e 110 mulheres); Aldeia Lagoinha, apresentavam 16 moradias, com o total de 72 pessoas (38 homens e 34 mulheres); chegando ao total de 2.620 pessoas. Atualmente, segundo dados do DSEI (2019), a população da Terra Indígena Cachoeirinha é de aproximadamente 7.000 pessoas. Observa-se um aumento significativo na população do local.

Baseados nas informações acima, percebemos que essa população tem sofrido o aumento do processo de confinamento em uma área de 2.660 hectares. Diante dessa situação algumas lideranças começaram a se organizar para pensar qual poderia ser uma saída para a solução do confinamento, o próprio senhor Zacarias Rodrigues foi uma das lideranças que começou as discussões de como poderiam recuperar o território tradicional, como relatou.

Para a dona Darci da Silva, que acompanhou a retomada deste o primeiro dia, o significado daquela terra também passa pelo contexto das relações sociais, a possibilidade de dar melhores condições de vida para os seus filhos. Percebe-se que a aglomeração das pessoas estava, ao menos para ela, gerando um mal-estar; e que na retomada muita coisa mudou, como segue a fala abaixo:

Muita coisa, né, primeira vez que falemos de retomada eu fiquei loca pra mim vim, né, prá retomada prá mim saber como é uma retomada. Eu não coloquei medo, eu não coloquei nada, só queria ver como é uma retomada. Porque lá onde nós morava na babaçu, já não tinha mais espaço prá nada! A gente vivia tudo apertadinho, morando filho que casava, nós morava tudo junto numa casa porque não tem espaço, né! Eu falei vamo prá retomada, vamo ver o que é uma retomada, e nós viemo, ai nós já veio tudo meus filho junto. Gostemo bastante da

retomada ali a gente tirou os nossos filhos das coisas que ele já queria seguir, né (Dona Darci da Silva entrevista em 15/09/2017).

A fala de Dona Darci da Silva é sintomática desse bem-estar causado pela vida na nova terra retomada pela comunidade. Ressalta a amplitude dos novos espaços, inclusive dos espaços de moradia. Apresenta um modo de viver, ou de reviver a sua própria cultura, sua família e seus laços com a luta de um povo como salienta a professora Maria de Lourdes Elias no pensamento que tem sobre contexto social da retomada.

Então os parentes que estão na retomada quando vem tem muito significado para eles, muito sentido, muito valor, não é pensar no terreno, comercializar produtos, não é isso, mas é uma área que é meu, que é nosso, não é nem de ninguém particularmente, mas é de todos! Essa terra é de todos! (Entrevista de 7 de outubro de 2019).

Por isso que para a professora o sentido de retomada fortalece a história do povo, pois mexe com parte da estrutura emocional dos envolvidos e dos que estão ao seu redor. Segundo o pensamento de Maria de Lourdes, nesses momentos, tudo neste contexto é feito de lutas *“Então pensar que a escola tenha numa retomada, também já é outro momento histórico, porque na retomada a gente consegue reviver tudo aquilo que nós éramos antigamente”*. É partindo dessa leitura de contexto histórico que escrevo sobre a escola e seu longo caminho para o processo de luta pela autonomia na construção do ser e do saber indígena naquela área de retomada.

CAPÍTULO III

A ESCOLA DA MÃE TERRA E A LUTA PELA AUTONOMIA

Neste capítulo, a intenção é descrever a escola da retomada Mãe Terra, seu cotidiano e seu significado para aquela comunidade. Inicialmente o texto fala acerca do direito e a escola indígena, para em seguida, tratar de construção comunitária da escola (aproveitamento dos barracões, escolha de professores, etc.) e quais os envolvidos nesse processo de constituição dessa política pública. Trata-se da importância da escola na percepção dos donos da terra, ou seja, a tentativa de descrever a escola no espaço da retomada, e sua importância na luta pela autonomia, com a ajuda dos colaboradores dessa pesquisa.

O capítulo foi construído, a partir da minha convivência com a comunidade, uma forma de “observação participante”, ou mesmo, buscando através da prática da etnografia, descrever essa realidade que é a centralidade da escola, com o objetivo de compreender o significado dessa instituição, que é conquistada pela comunidade, a qual, de certa forma a ajuda, nesse ambiente de retomada a pensar um futuro melhor e de mais protagonismo aos indígenas frequentadores daquele espaço escolar e de retomada.

3.1 – O direito à escola indígena específica e diferenciada

Ao longo de muitas décadas os povos indígenas vêm mostrando à nossa sociedade sobre como resistir à colonialidade que está sempre inserida em nossas mentes, onde o aceitar e não se manifestar tornou-se uma realidade em nossas sociedades, pois assistimos calados todos os tipos de mandos e desmandos da elite, em todas as esferas e poderes. Aqueles lutam pelas suas terras tradicionais; pela saúde e educação diferenciada; pelo seu modo de ser, viver e conhecer o mundo – sua visão cosmológica; suas tradições e culturas, conforme foi garantido pela Constituição Federal de 1988, a constituição cidadã, em relação ao capítulo VIII, destinado aos povos indígenas, especialmente em seu Art. 231 “*São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições*, e os direitos originários sobre suas terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.” (BRASIL, 1988 grifo meu).

Cientes dos direitos dos povos indígenas, a comunidade mãe Terra – por meio de uma de suas lideranças – expressa a vontade de uma escola específica e diferenciada, que possa ter a capacidade de valorizar a língua materna e a cultura, ensinar as crianças indígenas a conviverem com os conceitos dos saberes indígenas e os saberes não indígenas, como aprender sobre seus antepassados as suas origens, suas formas de produção e seus processos de autonomia, seus saberes (matemática, língua materna, sociologia entre outras) e ao mesmo tempo ter contato com as relações dos saberes não indígenas, como a língua portuguesa, matemática, informática, entre outros.

O que pude perceber ao longo das idas até a retomada e observações sobre a escola é que, apesar de toda a legislação que garante a especificidade da retomada, ainda existe uma imposição do currículo a ser seguido nas escolas indígenas e extensões. Trata-se de uma falta de conhecimento da legislação, por parte dos técnicos das secretarias de educação, ou mesmo preconceito e falta de vontade política para aceitar a autonomia dessas escolas.

A educação escolar indígena, desde a LDB (Lei nº 9394/96), passando pelo Parecer 14 e Resolução 3, ambas de 1999, é compreendida em seus cinco eixos: específica, diferenciada, comunitária, bilíngue e intercultural. Todo esse arcabouço legal deveria garantir às escolas indígenas certa autonomia, diante das redes municipais e estaduais de educação, o que na verdade, com raras exceções, não acontece.

Entretanto, somos testemunha, de como as comunidades indígenas resistem, apesar dessa imposição histórica e epistêmica de uma educação eurocêntrica, aos modelos do que chamamos de Ocidental. Conforme já apresentado anteriormente, em uma das falas do senhor Zacarias Rodrigues, fica evidente que a comunidade procura mudar essa realidade em relação ao currículo da extensão e à sua especificidade, em relação às escolas não indígenas.

A escola deveria ser do jeito nosso costume né, quando fala assim de escola diferenciada, né, então tem que funciona! Porque a gente sempre até hoje aprendeu a coisa que vem de fora, o que nós queremos agora é daqui prá lá e não de lá prá cá. Do nosso ser mesmo sabe! Estuda nossa história, então assim saber nossa cultura, nossa! Não perder nossa tradição (Zacarias Rodrigues, entrevista de 29/04/2017).

Permeando a fala do senhor Zacarias Rodrigues com os conceitos que estão dentro do artigo 231 da CF, observo a intenção de ter a formação na escola partindo dos conhecimentos da comunidade. Podemos, inclusive, aqui, relembrar o famoso método de alfabetização do Paulo Freire (1987)³⁸, o qual tomava como ponto de partida as chamadas “palavras geradoras”, quais sejam, aquelas que faziam parte do campo semântico de determinada realidade. Ou seja, o ponto de partida do conhecimento, e nesse caso, o próprio processo de alfabetização, é sempre a realidade local. Como expressa o senhor Zacarias Rodrigues quando fala “*O que nós queremos agora é daqui prá lá e não de lá prá cá, do nosso ser mesmo sabe!*”.

Penso que nesse caso o artigo 231, §1º, se articula com a fala no sentido de “[...] *sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições*”. Nesse contexto, reflito que o senhor Zacarias Rodrigues se refere aos desafios de formação das crianças indígenas na atualidade, à relação de cultura e reprodução física dinâmicas, como seus costumes e tradições, pois estas sempre se ressignificam. Nascimento (2004), a partir de leituras feitas de Ruth Monserrat, afirma que se coaduna com o trato que se dá em relação entre o diferenciado, o específico e elementos essenciais da cultura universal.

Para Ruth Monserrat (1999), estudiosa das questões indígenas da Universidade Federal do Rio de Janeiro e representante da Universidade no Comitê da Educação Escolar Indígena/MEC, existe uma diferença fundamental entre diferenciado e específico no trato da escola indígena. Específico seria o tratamento especial dada às escolas com características multiétnicas dentro do sistema educacional brasileiro; quanto a diferenciado, seria a autonomia que cada escola, em cada comunidade, teria para garantir suas experiências singulares, articuladas com os elementos essenciais da cultura universal (NASCIMENTO, 2004, p. 100).

Dessa forma, o grande desafio da comunidade Mãe Terra é a construção da sua autonomia, juntamente com a autonomia da escola, a partir dos embates com os técnicos não indígenas, para que vejam concretizados seu direito a ter uma escola que seja

³⁸ A *Pedagogia do Oprimido*, com certeza é sua obra mais célebre, a qual propõe uma forma não hierárquica de relacionamento entre professor e estudante, e entre a escola e a sociedade. Este livro é considerado um dos pilares da pedagogia crítica e analisa a relação de “colonizador” e “colonizado”.

específica e diferenciada: uma escola com ritmo próprio, com calendário escolar que respeite o movimento e as datas celebrativas específicas daquela comunidade, que alfabetize suas crianças na língua materna, que enfim, vivenciem nesse espaço o que chamamos de educação intercultural, o diálogo entre as culturas.

Por outro lado, a escola tem a possibilidade de desmistificar e desconstruir, para os próprios indígenas e para aqueles que estão no entorno dessas comunidades, algumas expressões dos livros escolares carregadas de estereótipos e, marcadas pelas falas do senso comum, segundo a qual o índio de verdade é o índio de “tanga”, que só fala a sua língua indígena, que sobrevive da floresta, que não usa calça jeans, celular, carro, enfim, todas as falas arraigadas pelo processo da construção do estereótipo do “índio verdadeiro”. Assim, a escola também tem o desafio de formar na interculturalidade crianças que deverão conviver no contexto atual.

Esse imaginário não foi construído por acaso, mas sim como fruto da colonialidade, das relações assimétricas de poder, com a intenção de mitigar e impedir que os povos indígenas apareçam na sociedade, como povos autônomos. Dessa forma, segundo esse senso comum, se o indígena não se enquadra nos moldes do estereótipo não é mais índio, se não é mais índio, não é diferente, se não é diferente, não merece o que a constituição garante, especialmente o direito ao território tradicional.

É nesse contexto de conflitos de poder, de narrativas acerca da autonomia dos povos indígenas, que a escola em área de retomada, tem grande importância, no sentido de fortalecer as identidades, assim como ressaltar os trabalhos realizados por muitas comunidades indígenas sobre o respeito da diferença, e fazer um entrelaçar de costumes sociais, saberes, e epistemologias para esses indígenas.

Durante as entrevistas observando as falas do senhor Zacarias Rodrigues em nossas caminhadas pela Mãe Terra, fui percebendo que o desabrochar daquela escola estava muito mais comprometido com o movimento da comunidade do que com as negociações do fazer pedagógico determinado pela secretaria de Educação ou dos parceiros da comunidade, apesar das ofensivas políticas da secretaria.

Sempre em relação à escola, as falas se remetiam a como eles deveriam se comportar frente a essa instituição, e então, no momento da entrevista fui direto ao ponto: saber de quem seria a responsabilidade de fomentar a escola diferenciada na

comunidade. Nesse momento, fiz o seguinte questionamento: “o senhor acha que essa escola pode chegar nisto que o senhor quer, de ser autônoma?” Essa pergunta dá continuidade à fala do cacique Zacarias apresentada anteriormente, e a resposta foi a seguinte: “daí vai depender muito de nós, nós daqui mesmo! Quem espera nunca vai, ninguém vai chega e falar, faz desse jeito, nos que tem que fazer, né!” (Senhor Zacarias Rodrigues, entrevista de 29/04/2017).

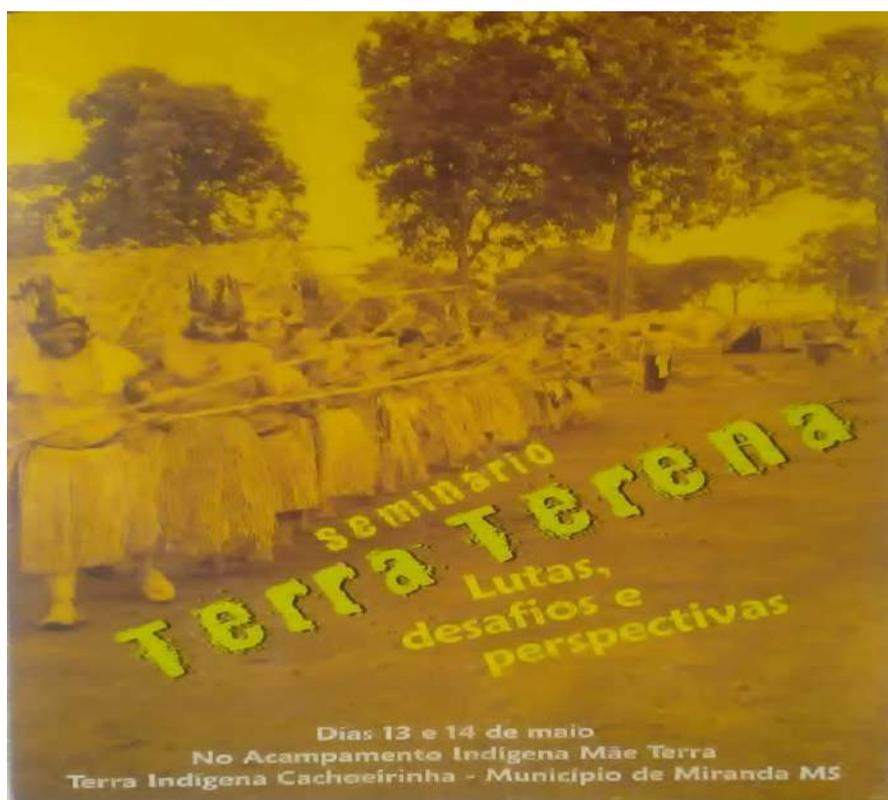


FIGURA 19 – Primeiro seminário realizado na retomada Mãe Terra – 2006
FONTE: Material do autor.

Durante as entrevistas na comunidade fui observando como o senhor Zacarias Rodrigues é conhecedor dos direitos relativos aos povos indígenas. Essa admiração se deve ao fato de sua fala ser a fala de um homem “pantaneiro” que passou a maior parte do tempo de sua vida no contexto de aldeia, mas totalmente borrado pelo conhecimento adquirido ao longo dos anos frequentando diferentes movimentos de formação; seja as realizadas pelo CIMI, o Ministério Público Federal, as Assembleias Terena realizadas

anualmente, ou mesmo as grandes formações nacionais como os Acampamentos Terra Livre – ATL. No caso dessa última, eu a acompanhei nos anos de 2006 e 2007.



FIGURA 20 – Abertura do seminário TERRA TERENA
Fonte: Foto do autor.

Esses eventos, conforme figuras acima, são momentos privilegiados para formação dessas lideranças, ouvindo e debatendo acerca de outras realidades, com outras lideranças indígenas; temas como o direito à terra, o direito à saúde indígena e à educação.

Nas falas do senhor Zacarias, é possível perceber, além dos artigos 231 e 232 citados acima, que ele discute elementos do artigo 210 da Constituição Federal, no que diz respeito aos direitos educacionais que a eles foram garantidos com o advento da Constituição Federal. “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.”, garantias às quais o parágrafo 2 da mesma lei complementa que “*O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às*

comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.” (BRASIL, 1988 grifo meu).

Partindo desses artigos da Constituição Federal, em especial no caso desse trabalho, reafirmamos o direito à educação específica e diferenciada, como descreve os artigos 231, 232 e 210, no capítulo VIII, destinado aos povos ameríndios, e no capítulo referente à educação. Pode-se depreender que os membros da comunidade, ao reclamarem a ausência de uma unidade escolar em sua aldeia, por mais que seja em área de litígio, a demanda é legitimada no contexto dos desafios de educar suas crianças a partir do seu contexto. Importante salientar ainda que essa escola tenha professores indígenas e de preferência da comunidade, pois tomam o princípio legal de que a escola é uma parte central da comunidade.

Quanto ao fato dos professores serem preferencialmente indígenas e da própria aldeia, concretiza uma nova realidade no processo de ensino e aprendizagem. Embora a escola seja uma ferramenta ocidental, quando ela é apropriada pela comunidade indígena, constatamos que é possível sua ressignificação e transformação em ferramenta a favor de seus projetos de autonomia e de futuro.

Entretanto, mesmo consciente desses avanços na legislação, o convívio ao longo dos anos com os povos indígenas levou a perceber diferentes experiências sobre a escola, como quando tomamos como referência o tamanho da escola, uma situação que deve ser levada em conta dentro de algumas terras indígenas. Percebi que nas escolas maiores, a interação entre os professores e alunos perde um pouco a espontaneidade, como no caso da escola da Aldeia Cachoeirinha, na sede, a maior da Terra Indígena Cachoeirinha. Ali, a quantidade de alunos faz com que ela adquira algumas práticas de controle parecidas com as escolas dos não-indígenas, em termos de rigidez nos horários, controle no pátio, etc, caracterizando relações mais formais. A situação desse modelo de escola só não é mais complicada devido os graus de parentesco entre professores e alunos.

E para que isso fosse implementado nas escolas somente a força da lei foi capaz de dar encaminhamento a essa demanda, rompendo com os anos de empregabilidade feitas por brancos dentro das aldeias, ressalto, que não deve desmerecer os professores não-indígenas, pois muitos são excelentes professores, mas nessa condição sempre

estavam ocupando o lugar do outro, e, por esse ângulo, a resolução número 05, de junho de 2012, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na educação Básica, trazendo as seguintes orientações no que se refere a professores em escolas indígenas.

Cito alguns dos encaminhamentos da referida Resolução.

Art. 4º Constituem elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena:

IV – a exclusividade do atendimento a comunidades indígenas por parte de *professores indígenas* oriundos da respectiva comunidade.

Art. 7º A organização das escolas indígenas e das atividades consideradas letivas podem assumir várias formas...

§ 1º em todos os níveis e modalidades da Educação Escolar Indígena devem ser garantidos os princípios da igualdade social, da diferença, das especificidades, do bilinguismo e da interculturalidade, contanto preferencialmente com *professores e gestores das escolas indígenas, membros da respectiva comunidade indígena*.

§ 4º A educação Escolar Indígena será acompanhada pelos sistemas de ensino, por meio da prática constante de produção e publicação de materiais didáticos diferenciados, na língua indígena, em português e bilíngues, *elaborados pelos professores indígenas* em articulação com os estudantes indígenas, para todas as áreas de conhecimento (grifos meus).

Apesar das diretrizes serem do ano de 2012, algumas políticas regionais para a formação de professores começam ainda na década de 1990, com o projeto de formação de professores indígenas Ará Verá, destinado aos Guarani (Kaiowá e ñandeva), e que posteriormente originou outras formações para os demais povos indígenas do Mato Grosso do Sul. A partir do ano 2000 foi intensificado o investimento na formação de professores indígenas para que seja em nível médio, ou nível superior, no caso dos cursos que formaram muitos indígenas aqui no estado, temos o curso normal médio povos do Pantanal, que é oferecido pelo Centro Estadual de Formação de Professores indígenas do Mato Grosso do Sul – CEFPI/MS, que teve a primeira turma no período de 2006 a 2010, a segunda de 2010 a 2014, a terceira turma de 2014 a 2018, formando o total de 130 professores para atuarem nas séries iniciais nas escolas, preferencialmente, indígenas. Já a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campus de Aquidauana, ofereceu o curso de Licenciatura Povos do Pantanal.

Atitudes governamentais como essas possibilitaram cada vez mais que os indígenas ocupassem mais espaços nas salas de aula das escolas indígenas, mudando gradativamente a forma de se passar o conhecimento para as crianças das comunidades, isso não quer dizer que o conhecimento a ser repassado era o que preponderantemente atendia as comunidades indígenas, não sendo garantia de uma educação intercultural – e em muitas vezes nem bilíngue – a presença de professores indígenas ministrando aulas.

Pois essa é uma outra luta a ser batalhada constantemente frente às secretarias de educação dos municípios, em que ainda se observa a “vontade” de se viver um “vazio” legislativo em relação ao direito de uma escola específica, diferenciada, intercultural e bilíngue nas comunidades indígenas. Atitude que não se justifica se analisada a vasta legislação existente, as fontes de acesso e as formações que já foram realizadas a nível estadual, como as ocorridas entre 2013 a 2015, para a elaboração das diretrizes educacionais da Educação Escolar Indígena, promovida pela Secretaria de Estado de Educação, via coordenadoria de políticas específicas.

Diante da constatação desse “vazio”, pude perceber nas minhas idas a diversas aldeias e conversas com professores indígenas e até mesmo não indígenas que trabalham nas escolas, que a escolha do material didático não é feita de forma conjunta com os docentes, geralmente, o material é padrão para todas as escolas dos municípios não respeitando assim as especificidades das diferentes comunidades e povos indígenas. Contrariando o que determina a legislação vigente, conforme o que se segue.

Art. 7º A organização das escolas indígenas e das atividades consideradas letivas podem assumir várias formas, como séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos com tempos e espaços específicos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

[...]

§ 4º *A educação Escolar Indígena será acompanhada pelos sistemas de ensino, por meio da prática constante de produção e publicação de materiais didáticos diferenciados, na língua indígena, em português e bilíngues, elaborados pelos professores indígenas em articulação com os estudantes indígenas, para todas as áreas de conhecimento (grifo meus).*

Diante das perspectivas constitucionais, ao longo dos últimos anos ocorreu o fortalecimento da Educação Escolar Indígena, o governo federal, possibilitou que o Ministério da Educação, via SECADI³⁹, criasse iniciativas que resultaram em documentos legais que fortaleceram a escola diferenciada para os povos indígenas. Uma delas foi a primeira Conferência de Educação Escolar Indígena realizada em 2009, a qual traz orientações para políticas públicas, agendas e compromissos para referentes à educação escolar indígena, propondo até mesmo a criação de um sistema próprio de educação, como descreve o documento.

[...] com ordenamento jurídico específico e diferenciado, sob a coordenação do Ministério da Educação (MEC) e com a garantia do protagonismo dos povos indígenas em todo os processos de criação, organização, implantação, implementação, gestão, controle social e fiscalização de todas as ações ligadas à educação escolar indígenas, contemplando e respeitando a situação territorial de cada povo indígena... O sistema Próprio de Educação Escolar Indígena deverá reconhecer, respeitar e efetivar o direito à educação específica, diferenciada, intercultural, comunitária e de qualidade, especialmente no que se refere à questão curricular e ao calendário diferenciado, que definam normas específicas, que assegurem a autonomia pedagógica (aceitando os processos próprios de ensino e aprendizagem) e a autonomia gerencial das escolas indígenas como forma de exercício do direito à livre determinação dos povos indígenas, garantindo às novas gerações a transmissão dos saberes e valores tradicionais indígenas (I CONEEI, 2009, p. 4).

Com a intenção de colocar em prática algumas das reivindicações feitas por meio da I CONEEI/2009 a SECADI/MEC desenvolveu duas ações que refletiram diretamente na educação escolar indígena: uma dessas a Portaria 1.062 de 30 de outubro de 2013, tem como um de seus objetivos melhorar as forma de uso dos recursos voltados à educação escolar indígena, rompendo com a barreiras geográficas estaduais e municipais que impossibilitavam algumas formas de trabalho, mesmo que as terras indígenas extrapolem os limites do estados e municípios e, às vezes, complicava o desenvolvimento da educação indígena de um povo, por existirem diferentes gestores estaduais e municipais, a referida portaria também serviu como orientação para as

³⁹ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, criada em 2003 e extinta em 2019.

solicitações financeiras frente ao MEC por meio do PAR⁴⁰ indígena, conforme rege o documento.

Art. 1º - Fica instituído o Programa Nacional dos territórios Etnoeducacionais – PNTEE, que consiste em um conjunto articulado de ações de apoios técnico e financeiro do Ministério da Educação – MEC aos sistemas de ensino, para a organização e o fortalecimento da Educação Escolar Indígena, conforme disposto no Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009.

Art. 2º - Os territórios etnoeducacionais são espaços institucionais em que os entes federados, as comunidades indígenas e indigenistas e as instituições de ensino superior pactuam as ações de promoção da educação escolar indígena, efetivamente adequada às realidades sociais, históricas dos grupos e comunidades indígenas.

§ 1º - Os territórios etnoeducacionais objetivam:

I – ampliar e qualificar a oferta da educação básica e superior para os povos indígenas;

II – fortalecer o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, promovendo a cultura do planejamento integrado e participativo e o aprimoramento dos processos de gestão pedagógica, administrativa e financeira da educação escolar indígena; e

III – garantir a participação dos povos indígenas nos processos de construção e implementação da política de educação escolar indígena, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades.

Art. 4º - o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais – PNTEE se organiza nos seguintes eixos:

I – gestão educacional e participação social

III – memórias, materialidade e sustentabilidade:

a) Apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino para a estruturação da rede física das escolas indígenas;

e) disponibilização de recursos específicos para a melhoria das condições de funcionamento das escolas indígenas, da infraestrutura necessária para o acesso a água e saneamento, pequenas reformas, bem como ao desenvolvimento de suas práticas culturais.

Art 5º o programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais – PNTEE será implementado pelo Ministério da Educação e contará com o apoio técnico e financeiro do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE.

Em razão do amparo legal, as atividades foram desenvolvidas a partir dessa portaria 1062,⁴¹ com a movimentação do governo federal voltada para o programa de

⁴⁰ Plano de Ações Articuladas! Trata-se de uma política do Governo Federal para descentralizar recursos diretamente para as escolas, via município.

⁴¹ Cabe observar aqui que a portaria 1.062 descrita no presente trabalho deveria ser a numerada como 1.061, que claramente essa é reflexo da portaria 1.062. Pois trata da produção de material didático, formação de professores, ações prioritárias do SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA que aconteceram devido ao amparo legal da portaria 1.062.

alfabetização na idade certa, lançada pelo MEC em 2013 (PNAIC). Nesse contexto, o movimento indígena por meio de suas representações políticas, a exemplo de instituições como as universidades federais, e seus parceiros, começaram a cobrar que o respeito à diversidade e a diferença fosse colocado em prática pelo referido ministério, forçando com que a SECADI/MEC, criasse uma ação para o trabalho de produção de material didático adequado às diferentes realidades indígenas e concomitantemente a formação de todos os envolvidos na educação escolar indígena, como, professores, coordenadores e diretores de escolas, gestores municipais e crianças e jovens das comunidades.

Essa reivindicação do movimento indígena e conseqüente avanço no amparo legal da educação, trazendo-a mais para a realidade dos povos indígenas, vem ao encontro do pensamento do senhor João Leôncio, um dos anciãos da comunidade Mãe Terra; quando perguntei sobre a escola na retomada, e a possibilidade de ter diferentes materiais didáticos com outros conteúdos, que vão além do que é fornecido pela secretaria de educação do município, ele respondeu:

Para mim na área da educação, a importância da escola é que a gente consegue acompanhar os alunos dentro da escola. E a gente leva eles para o campo, fazer pesquisa, mostrar as ervas, a importância de lidar com a terra também, mostrando para o jovem a riqueza que nós temos aqui. Esse é o nosso papel como liderança, colaborando com os educadores dentro da escola. Então isso mudou aqui a questão... até não ter o livro didático como escola diferenciada, a gente deu incentivo, no fundo da escola a gente tem colocado o agrofloresta e tem dado certo. E essa luta tá aí pra gente continuar e inserir no currículo escolar das escolas municipais e do estado. Prá pode inserir o agroecologia dentro da escola (Entrevista de 06 de outubro de 2019).



FIGURA 21 – João Leôncio, 58 anos
morador na retomada Mãe Terra
Fonte: foto do arquivo do autor

Essa fala do senhor Leôncio, demonstra não apenas consciência da importância da escola, mas consciência da importância deles mesmos, como lideranças e anciãos, para estar junto e acompanhar as atividades das crianças, dentro e fora da escola, com destaque para as atividades externas, no campo, a qual ele chama de agroecologia, uma modalidade de produção sustentável e próxima da cosmologia dos povos indígenas.

Assim, a partir do PNAIC, surge no final de 2013, a Ação Saberes Indígenas na Escola, fazendo com que pela primeira vez as comunidades escolares pudessem efetivar políticas de formação continuada de professores indígenas, e produzir seus materiais didáticos, conforme suas necessidades. A portaria 1.061 de 30 de outubro de 2013 tem o seguinte tom.

Art. 1º Fica instituída a Ação Saberes Indígenas na Escola como uma das ações do Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais, por meio do qual o Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e

Inclusão-SECADI/MEC, e em regime de colaboração com estados, Distrito Federal, municípios e instituições de ensino superior reafirma o compromisso com a educação escolar indígena na educação básica.

Art. 2º São objetivos da Ação Saberes Indígenas na Escola:

I – promover a formação continuada de professores que atuam na educação escolar indígena na educação básica;

II – oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades da organização comunitária, do multilinguismo e da interculturalidade que fundamentam os projetos educativos nas comunidades indígenas;

III – oferecer subsídios à elaboração de currículos, definição de metodologias e processos de avaliação que atendam às especificidades dos processos de letramento, numeramento e conhecimentos dos povos indígenas;

IV – fomentar pesquisas que resultem na elaboração de materiais didáticos e paradidáticos em diversas linguagens, bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e de acordo com as especificidades da educação escolar indígena.

Todo esse conjunto de legislação teve impacto direto na retomada Mãe Terra, em atenção a capacidade de conhecer e analisar as propostas de educação indígena que as lideranças do movimento possuem, no caso do Saberes Indígenas na Escola, os professores da retomada foram selecionados já para essa nova modalidade de educação: alfabetização em língua materna, para participarem das atividades voltadas para a produção de materiais didáticos e sobre a importância da epistemologia indígena nesse processo.

Nesses últimos anos, a partir de encontros de formação com temáticas referentes a metodologias de ensino, conteúdos curriculares, entre outros e, particularmente, a construção de materiais didáticos, fez com que a Ação Saberes Indígenas na Escola, fosse uma política efetiva de valorização das culturas e identidades indígenas, assim como sua autonomia, com importantes reflexos no cotidiano da comunidade: crianças mais motivadas para a aprendizagem na própria língua, professores motivados para a produção dos próprios materiais didáticos, aulas mais dinâmicas, dentre outros.

Após citar alguns avanços no ordenamento jurídico que sustenta a educação escolar indígena no País, e exemplos de seus efeitos nas comunidades, penso que de 1988 até 2016, houve um período propício para o aperfeiçoamento das normas sobre educação escolar indígena; contudo, devido à falta de vontade política, muitas prefeituras ignoraram-nas para continuar o jogo de poder e “tutela” nas comunidades

indígenas por meio do empreguismo. Esse é uma dura realidade a ser superada nas terras indígenas, tendo em vista que os maiores salários nesses lugares são oriundos dos cargos de professores, e até onde eu sei, conflitos referentes a esse assunto também já ocorreram no passado na escola da comunidade Mãe Terra.

Nessa acepção, conforme relata a professora mestre Maria de Lourdes Elias ao falar da relação da escola e as oportunidades nas aldeias, *“Todo lado é assim, todas as áreas indígenas têm uma escola que pensa no ser individual, que pensa no emprego. A escola aqui na nossa comunidade virou um campo de emprego, a pessoa entra nela, esquece, esquece essa nossa luta”*. Segundo a professora, essa mentalidade é do “branco”, pois na comunidade, todos devem pensar em todos e não apenas individualmente. Esses conflitos entre a proposta de educação e as comunidades indígenas não são de hoje.

Apesar do histórico conflito de tentativas de “educação para o Índio”⁴² (MELIÁ, 1979), desde o período colonial, nas últimas décadas, a sociedade tem percebido que existe uma “pedagogia indígena”, um modo tradicional de transmissão dos saberes e conhecimentos entre as gerações. Como disse Meliá (1979, p. 87), historicamente,

Os povos indígenas mantêm sua alteridade graças a estratégias próprias de vivência sociocultural, sendo a ação pedagógica uma delas. A educação desenvolvida pelos povos indígenas lhes permite que continuem sendo eles mesmos e mantenham a transmissão de suas culturas por gerações.

Mesmo com esses conflitos históricos, gerados pela escola nas aldeias, nos últimos anos ela tem trazido para as comunidades indígenas inúmeras vantagens, como a educação específica e diferenciada (intercultural, bilíngue e comunitária) a qual os povos indígenas têm direito, as normativas jurídicas relatadas acima, são inquestionáveis, desde a Constituição Federal de 1988 até as últimas portarias publicadas pela SECADI/MEC, garantindo desde o respeito às tradições, culturas e

⁴² Segundo Meliá (1979), seria o modelo de educação em que o professor era o missionário, ou o “branco” chefe de posto, que desconsiderava completamente os conhecimentos indígenas, impondo a língua portuguesa e metodologias ocidentais de aprendizagem e compreensão do mundo.

modo de operar de cada comunidade; os financiamentos para a construção de estruturas adequadas para o auxílio no desenvolvimento das atividades pedagógicas; ao apoio por pesquisadores, indigenistas e instituições de ensino superior que tenham afinidade de trabalhar com os povos indígenas. Como diz o próprio Meliá (1979, p. 87), essa educação tradicional permite “que continuem sendo eles mesmos e mantenham a transmissão de suas culturas por gerações”.

3.2 – A caminhada para a constituição da escola extensão na Mãe Terra

Como relatado acima, após os conflitos iniciais para se estabelecerem na retomada, as lideranças indígenas desse movimento começaram a sentir no dia a dia a falta que um núcleo escolar estava fazendo para aquele espaço. As suas crianças eram levadas para as escolas das aldeias antigas, todos os dias letivos, pelo ônibus escolar da prefeitura de Miranda. Essa rotina era realizada pelas crianças da pré-escola até o ensino médio, ou seja, todos os dias todas elas saíam de sua comunidade para ter aula em outros locais distantes. Tal situação sempre foi um motivo de descontentamento por parte principalmente das mães, e tais reclamações levaram as lideranças do movimento a se organizarem para uma nova empreitada em prol da comunidade: a conquista da escola na retomada.

Recordo aqui a importância simbólica e política que representa para a comunidade e a luta indígena por assegurar seu território, a presença física de uma escola nessas áreas em disputa. Não é à toa que os gestores (prefeitos, secretários de educação) ignoram e, geralmente se opõem frontalmente contra as tentativas de instituição de escolas em áreas de retomadas. Ter uma escola em uma área de retomada, significa que, além de ter um espaço próprio para a educação de suas crianças, serve também como um troféu, de “um aparelho” do próprio estado, assegurando a posse da terra.

E diante dessa situação de tensão que era o deslocamento para fora da retomada tendo em vista que os ânimos na região de Miranda nunca mais deixaram de estar acirrados, em virtude do início do processo da retomada realizada pelos Terena. E como parte do contexto do início da retomada no ano de 2007, recebo uma ligação, do cacique

Zacarias e o Cacique Lindomar, querendo saber se era possível uma conversa para dar algum rumo sobre como proceder sobre a escola na retomada.

Disse que poderia cooperar de outra forma, primeiro com uma conversa com a professora Adir, antiga colaboradora da causa indígena com forte atuação na área da educação, sobre a legislação em relação a escolas em terras indígenas e posteriormente uma conversa com o professor Alfredo Anastácio Neto, que à época era o técnico responsável pela educação escolar indígena na secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, para uma possível ajuda oriunda da secretaria de educação do município. E assim ocorreu conforme o proposto.

Após isso não tive mais contato com essas lideranças, e com o passar do tempo fui informado que uma extensão estava a caminho de ser implementada na retomada. Com o retorno ao convívio/pesquisas com o pessoal da retomada e como o foco do meu estudo era a escola, passei a ter informações mais detalhadas de como parte do barracão de maquinário virou o espaço físico, adaptado para a extensão. Conseguiram implantar uma extensão da Escola Municipal Indígena Polo Coronel Nicolau Horta no contexto da retomada, que atualmente é a extensão da Escola Municipal Indígena Polo Felipe Antônio. Ali existem duas salas de aula, a cozinha, os banheiros, sala de informática e a sala de computação.



FIGURA 22 – Barracão em 2006 sem as salas de aula
Fonte: foto do autor (2006).

Após muitas conversas com diversas pessoas da comunidade e os participantes desta pesquisa, notei que a “escola” naquele lugar estava carregada de muitos significados. Como disse antes, era a demonstração de força política, era a segurança com as pessoas da retomada, era a tentativa de um processo político pedagógico subversivo, era a garantia de haver professores da comunidade na sala de aula com os alunos da comunidade, era a possibilidade de ensinar crianças a terem processos de autonomia político-alimentar, era o sonho da autonomia sendo concretizado. Os discursos feitos pelos parceiros da pesquisa deixam evidente a necessidade de construir um grupo indígena com autonomia dentro do contexto da Cachoeirinha. Nesse processo, tem-se a “nossa escola”, “nosso posto de saúde”, conforme os relatos abaixo.

Quando perguntado acerca de como foi para a chegada da escola na comunidade e quais os caminhos da mudança que ocorreram quando a escola veio para cá na retomada Mãe Terra, o senhor Zacarias respondeu:

Quando chegamos aqui não tinha nada. Chegamos aqui bastante família, ó que a gente, os alunos aí estuda lá na aldeia de onde nós viemos, a argola, aldeia atual, e depois com muita luta que numa área de litígio que, que eles fala, né! Que não tá concluída a demarcação aí a gente conseguiu a escola com a justiça, né. Assim reivindicando e sempre alegava que uma área litígio entremos na justiça e conseguimos a escola aqui, né, e que que melhorou?

Melhorou que, nossa comunidade conseguiu a escola aqui mesmo e o aluno não precisou ir lá longe né para estuda! Estuda, estuda aqui mesmo! E nós querendo melhoria, porque tudo que tem aqui é provisório ainda. Tem um galpão que era da fazenda, então o prefeito que era na época, adaptou uma escola só que tá muito precário ainda, tá aqui lutando (Entrevista de 29 de abril de 2017).

No momento em que o senhor Zacarias Rodrigues fala que a escola foi conseguida na justiça, é demonstrado que a liderança tem conhecimento de seus direitos e onde devem reivindicá-los. Assim, no processo de luta pela conquista de direitos nos embates com o município em atender à comunidade, vem se desenhando parte do seu poder, sendo esse poder político, é exercido como forma de pressão para a conquista dos anseios e direitos do grupo.

Dona Darci relata como fizeram com que o prefeito fosse até a comunidade e promete-se que iria instalar uma extensão escolar para atender a seus filhos. Percebe-se

que existe um forte jogo de poder entre o poder público e o poder da comunidade, uma vez que um olha para o outro e sabe o que pedir e o que oferecer. Quando perguntada se participou do movimento para conseguir a escola, e como foi esse movimento, respondeu Dona Darci:

Prá ter a escola ali foi através de que essa menina ficou perdida prá lá né. Então é por isso que daí a gente foi, a gente reuniu aí um grupo prá gente ir lá no prefeito que tava lá, pedir prá ele, venha levantar uma sala de aula aqui na retomada prá nós, porque nós precisamos, tem muita criançinha que ta no presinho e pega o ônibus ai e já extraviou prá lá né! E a gente dessa distância prá gente ta cuidando a criança, ai imediato ele falou, ta bom, veio sentou ali com nós o prefeito ai falou, será que dá prá gente fazê aqui mesmo provisório, que era aquela escola alo, a gente abri aqui, faz duas salas de aula, ai a gente conseguiu, mas assim, através dela lá! Conversa com o prefeito e de imediato ele veio, sentou ali, mostramos para ele quantas crianças que tinha ali do presinho, tudo pequenininho, embarcar a gente embarcava né! e de lá para cá, para embarcar no ônibus? Extraviou a criança, aí foi aonde que levantou essas sala de aula que está aí até hoje (Entrevista de 19/09/2017).

Fazer uma retomada, segundo as lideranças do movimento, passa diretamente pelo olhar para as demais gerações e não somente para a que participa efetivamente do movimento. Por isso, quando existe o questionamento do porquê a escola merece ser internalizada pela comunidade, como forma de perspectivas de futuro, o saber pensar no próximo, de forma coletiva, e no processo contínuo que é a luta dos povos indígenas, a qual prevalece na esperança de uma escola local e diferenciada.

De certa forma, é possível perceber que na luta das lideranças e professores da comunidade, está em jogo a apropriação que fizeram de algumas ferramentas da nossa sociedade, como nesse caso, o direito à educação básica para seus filhos. E não apenas qualquer educação, mas aquela com todas suas particularidades, conquistadas a duras penas pelo próprio movimento indígena e assegurada no atual ordenamento jurídico, como o caso dos fundamentos da educação indígena: específica, diferenciada, comunitária, bilíngue e intercultural, como consta no Referencial Curricular Nacional para a Educação Escolar Indígena (RCNEEI, 1999).

Ao ser perguntado se a escola poderia ajudar no processo de construção da autonomia da comunidade, o senhor João Leôncio responde:

E deixaram de usar os raiz, né, qual seria o papel do ancião, do raizeiro, da pessoa que conhece da parte da espiritualidade, é quando o índio sofre de depressão, porque a depressão pelo que eu vejo, o índio aposentado hoje ou funcionário, começa a usar o cartão onde não consegue sair dessa dívida mais. Fica aí sempre preso no banco. Então falta muita educação financeira para nossos parentes, prá nós indígenas. Agora é esse que eu quero levar né, eu não sei se eu vou conseguir levar um pouco de revitalização, essa cultura que a gente tem. Por que hoje a geração de dois mil para cá, já tem um modelo diferente né, agora nós de lá de sessenta, de cinquenta é aquele tradicional mesmo, são líderes tradicionais (Entrevista de 06 de outubro de 2019).

Diante desses relatos pude sentir que a escola é uma instituição capaz de fazer com que as lideranças, os mais velhos e os anciãos, fortaleçam os laços das crianças com o ser indígena de seu povo, e terá de ter muita maestria para dialogar com as futuras gerações sobre a importância da palavra autonomia, qual seja, não mais depender dos não indígenas, como falou o senhor João Leôncio, tendo em vista que nos últimos anos os “parentes” eram escravos dos programas governamentais destinados à produção de alimentos. A perspectiva é que os jovens tenham mais liberdade em relação as políticas de não indígenas e tenham mais possibilidade de se organizem para que possam existir nas áreas de retomada.

Pode-se dizer que a escola, nesse contexto, passa a ser a chave de conexão, não apenas com a realidade cultural externa (diálogo intercultural), mas é, sobretudo, a chave interna, de trânsito de conhecimentos e identidades entre as gerações da própria comunidade (intraculturalidade), reforçando valores, descartando o que não serve mais para os desafios do mundo atual, valorizando traços que fazem a diferença, na confirmação da identidade e autonomia, diante deles mesmos e dos não indígenas.

Dessa forma, a caminhada para a consolidação da escola na retomada Mãe Terra, foi um processo longo e de muita negociação. Internamente, a comunidade estava certa de que suas crianças deveriam estudar próximas de suas famílias, mas as negociações com os gestores do Município, não foram fáceis. Inicialmente, afirmaram

não poder construir em área de retomada, irregular em enquanto a comunidade não ter a área homologada pelo governo federal. Para este impedimento, logo a comunidade respondeu que poderiam utilizar os barracões, ou seja, a própria infraestrutura da fazenda. Em seguida, alegaram que a comunidade não possuía professores formados, logo, não daria para abrir a escola. Quanto a isso, no início vieram professores da TI Cachoeirinha, área de origem da maior parte das famílias.

Constatamos, assim, a má vontade política de não criar precedentes; a inoperância em atender os indígenas, por não representarem prioridade nas demandas da máquina municipal; o atrelamento dos gestores com os produtores rurais da região e firmes em não fazer concessão a um grupo de “índios rebeldes” e que poderiam espalhar o mau exemplo às demais comunidades da região. Enfim, foram muitas negociações e resistência da comunidade, para finalmente, poderem concretizar o sonho de ter sua própria escola na área de retomada.

3.3 – A importância da escola na percepção dos donos da terra

Com o passar do tempo e a solidificação das conquistas realizadas pela comunidade Mãe Terra, como a própria retomada, o serviço de saúde, por meio do postinho da SESAI⁴³, os processos de encanamento de água para as casas, a escola ao ser conquistada, passa a ter um significado diferenciado por ser um espaço que agrupa as crianças de diferentes famílias da retomada, convergindo dessa forma para o fortalecimento da identidade do grupo como um todo – Kinikinau e Terena. Em outras palavras, não se trata de uma conquista que, ainda que coletiva, reflete na vida apenas individual da família, como a água encanada que chega em cada casa, mas se trata de uma conquista que além de ser coletiva, agrega e congrega a todos, indistintamente, todos os dias, ao redor de um espaço específico, a escola.

Ainda que o grupo Terena seja maior e tenha a liderança da comunidade, essas duas etnias possuem crianças e professores na escola. Espaço capaz de reproduzir novas identidades e de produzir identidades de novas autonomias, como a retomada de terra,

⁴³ Secretaria Especial de Saúde Indígena, criada em 2012 em substituição à FUNASA (Fundação Nacional de Saúde), responsável pelo atendimento da saúde indígena nas aldeias, e pertencente ao Ministério da Saúde.

tendo em vista que os mais velhos e lideranças frequentam as atividades e têm liberdade para expor as suas experiências e as experiências que receberam de seus antepassados, como descrito acima, pela fala do senhor Zacarias Rodrigues.

Sobre a importância do contexto da escola nessa área e olhando mais profundamente os depoimentos, e conhecendo a história da retomada, me arrisco a fazer uma análise sobre a fala do cacique Zacarias: penso que a escola é o melhor instrumento para a construção de futuras lideranças em suas terras, e nas retomadas. Além de ser o espaço de valorização das tradições, dos conhecimentos dos antepassados, assim como de propor novas práticas para o futuro.

Quando o senhor Zacarias idealiza processos de produção como eram feitos pelos antigos, é de se imaginar as consequências políticas dessa ideologia, “[...] *que não precisava esperar governo* [...]”. Analisando esse contexto, o não esperar o governo significa uma mudança de rumos daquela comunidade, em sua relação com órgãos e entidades governamentais, sejam elas municipais, estaduais, ou mesmo federais, visto que ao longo dos anos uma das atividades mais constantes das lideranças, eram as peregrinações dos índios junto a FUNAI, para a solicitação de sementes, óleo, trator, etc. Nesse novo contexto, eles seguem lutando, resistindo e exigindo políticas públicas e o cumprimento de seus direitos garantidos pela Constituição e pela cidadania, porém, não mais ficam apenas “parados com o chapéu nas mãos”, eles demonstram consciência e disposição para seguir propondo ações que lhes aumente a conquista da autonomia, como é o caso da produção de alimentos.

Equipamentos que não davam conta de atender a todas as demandas da aldeia e acabava provocando desentendimentos entre grupos familiares, pois não eram poucas as vezes que algumas famílias eram privilegiadas pelos gestores, quanto ao atendimento com maquinários e insumos. Estas práticas acabavam gerando, de certa forma, uma inércia no processo de priorizar as plantações, até porque, foi uma política de construção governamental que proporcionava enorme poder dos órgãos públicos em relação às comunidades, situação que só se agravou com a introdução das cestas básicas. Essas práticas, em algumas comunidades como na Terra Indígena de Dourados, fizeram com que inúmeras famílias que se esforçassem mais para plantar, passassem a

esperar esses alimentos da cesta básica, acorrentando e aumentando ainda mais a dependência dos povos indígenas aqui no Mato Grosso do Sul.

Nesse contexto, o pensar do senhor Zacarias Rodrigues é como o prisioneiro de programas assistenciais, que com o tempo percebe que pode construir autonomia, com a liberdade de analisar, olhar, sentir e construir o pensamento, pois não quer mais ficar acorrentado às políticas criadas pelo estado.

Essa postura elogiada aqui, não significa, por outro lado, que a comunidade abre mão dos seus direitos e das políticas públicas que são dever do Estado. Significa, não ficar inertes e apenas esperando. Por isso, ao mesmo tempo em que lutam por seus direitos, em especial os direitos a seu território tradicional, à saúde diferenciada e educação de qualidade, seguem fazendo a sua parte, de forma “proativa”, mostrando que é possível construir autonomia, com ou sem o apoio do poder público.

No entanto, o senhor Zacarias Rodrigues, em relação à escola da retomada, tem a dura tarefa de mostrar que apesar da difícil adaptação, que é construir uma escola fora dos padrões dos não indígenas, trata-se de um caminho que traz autonomia e permite o trajeto para a liberdade. Para a construção desse caminho a escola assume o papel de mediador das experiências com a nova realidade, formando uma geração diferente de crianças, estimuladas para a não dependência, o de construir-se como sujeito que muda as relações de poder com as autoridades públicas. Assim, o/a professor/a não é o único conhecedor, pois ele/a estimula as crianças para o processo de aprendizagem, trazendo a realidade da cultura de seu povo e o próprio território conquistado, como ponto de referência para o processo de conhecimento.

Corroborando com as faltas de possibilidades que escolas como as da Cachoeirinha vem proporcionando ao longo dos últimos anos no fortalecimento da construção da autonomia com as crianças terena – devido à falta de espaço e até mesmo a dificuldade que os professores indígenas encontram de lidar com o dia a dia do contexto dessas crianças, devido à enorme mudança social que está ocorrendo por causa do confinamento naquela reserva e o aumento entre as crianças e jovens do acesso à tecnologia e às mídias sociais – o senhor Inácio faz a seguinte ressalva, ao ser indagado se daria para fazer o mesmo trabalho com os alunos se eles estivessem estudando na Cachoeirinha, ou dentro da reserva:

Se estivesse estudando lá na cachoeirinha seria um pouco mais difícil, né! Porque lá é difícil controlar, né! Porque a mentalidade do povo lá é diferente, eu falo pros alunos aqui, eu fui na sala esses dias, e falei! Nós somos diferentes do que o povo lá de fora. Eles ficaram bem ouvindo né atento com o que eu tô falando. E sabe por que nós somos diferentes? Por que eu já tenho a experiência de lá e por isso que estou falando. Que nós aqui somos diferentes! Nós somos do movimento! A sua escola é diferente do que lá! Aqui você vai aprender a conhecer, se quiser falar, vai falar a sua língua materna! Então você vai aprender a traduzir as palavras que você vai falar, e através da tua língua materna você vai aperfeiçoar a linguagem em português. Por que se você for falar só português, sem lá olhar o que quer dizer a palavra português na sua linguagem, você vai falar pelo rumo. É por isso que nós somos diferentes, você olha, você escuta, você avalia pra você poder falar. Veja as pessoas que nasceram lá fora. Professor, e chega aqui falando o que quer falar, as vezes nem sabe o que tá falando. E as pessoas que entende o que é português fica ouvindo, observando o que essa pessoa é. Então a diferença é, os alunos aqui é muito atento, por que nós coloca na mente deles que eles tem que ser assim. O que nós aprendemos dos nossos antepassados é esse! Por que nossos antepassados diziam isso (Entrevista realizada em 30 de abril de 2017).

Com o aumento da população dentro da reserva, e do acesso às mídias sociais, não diferente de nossa sociedade, aquela comunidade indígena também apresenta seus conflitos, pois existe a dificuldade no controle sobre o que as crianças e jovens apreendem fora da sala de aula e de suas casas, gerando algumas vezes, uma visível preocupação dos mais velhos, sobre como os conhecimentos tradicionais e culturais serão repassados aos mais novos.

Logo, na visão do senhor Inácio essa escola da retomada tem outra proposta, que é uma escola de movimento, de relações mais próximas entre professores, alunos e comunidade em geral. Sem contar que o tamanho da comunidade, uma escola pequena, possibilita maior protagonismo por parte da própria comunidade. Como ressalta o senhor Inácio ao ser perguntado sobre se a escola tem algum papel na autonomia da comunidade:

Como autonomia? Sim, nós temos a autonomia porque quando surge alguma coisa é resolvido em assembleia né. Com a comunidade, juntamente com os pais e as mães pra decidir o que é bom pros alunos,

prá comunidade. E a escola faz parte disso tudo” (Entrevista realizada em 30 de abril de 2017).

Decisões coletivas na escola parecem ser uma prática recorrente nas comunidades indígenas, com as quais pude conviver/frequentar, geralmente os que mais comparecem nessas reuniões são representantes familiares. No entanto, existem dificuldades de se colocar em prática alguns desafios apontados por pais e mestres, talvez o tamanho da escola e a grande quantidade de alunos envolvidos ou não no ambiente escolar possam ser um dos obstáculos para se colocar em prática as decisões comunitárias.

A comunidade Mãe Terra apresenta essa dinâmica social de tomarem decisões em coletivos, e de fato eu mesmo já presenciei algumas dessas reuniões na retomada. Em decorrência da formalidade que eles possuem, existe todo um cerimonial para tal evento. E nesse caso em razão do fato de ser uma comunidade com poucas famílias, as decisões são mais respeitadas conforme o decidido, principalmente em relação aos rumos das instituições, escola, posto de saúde. Nos últimos anos, com o aumento da presença dos Kinikinau na área da retomada, as decisões começaram a serem tomadas pelos dois grupos étnicos, havendo uma importante relação de respeito, tanto que atualmente duas professoras da extensão da Mãe Terra são kinikinau na, as professoras Luciana e Geiziane.

Penso que independentemente de a escola estar em uma área de retomada, as escolas menores (especialmente as extensões) na maioria das vezes, possuem maior capacidade de gerenciamento comunitário, dependendo da direção/coordenação. Escolas como a da Mãe Terra, mesmo sendo extensão, conseguem se organizar pelo viés da comunidade, têm chance de subverter/reinventar as práticas pedagógicas e até mesmo o currículo, proporcionando maior adaptabilidade para as realidades internas e externas vivenciadas pelas crianças e jovens de determinado grupo social.

Como a própria atuação do senhor João Leôncio que faz um trabalho, independente da secretaria de educação no município, de coordenador voltado para as demandas que acreditam ser pertinentes para a vida das crianças da comunidade. Segue seu relato quando foi perguntado qual o trabalho de viés comunitário que ele praticava.

É levar mesmo como educa o filho, porque a educação para mim é muito difícil o indígena entender, a maioria aqui são analfabeto, né. Não conseguimos estudar por isso quem tem esse problema né, de não dar o incentivo para o filho estudar, né. Não estuda, a educação é o caminho. Cê vê que daqui 10 anos vai ter uma mudança muito grande com a questão de sistema, né, da informática que está aí, a sistematização do trabalho que vai ter muita perda de emprego e a terra para mim vai ser a solução, onde o índio vai tá ai plantando, até mesmo levando a merenda para a escola. Esse é o nosso trabalho (Entrevista realizada com senhor João Leôncio em 06/01/2019).

Nesse entendimento, a comunidade tem o compromisso de assumir as responsabilidades sobre poder/fazer da escola, proporcionando reações em relação aos encaminhamentos das determinações da secretaria de educação do município. Essa reação vem no sentido exteriorizar o que por muitos anos foi sufocado pelas relações de poder, e de certa forma, de dependência em relação aos não indígenas. Para isso a comunidade precisa internalizar seus desejos para fortalecer pensamentos como o do cacique Zacarias, transcrito abaixo, em relação ao destino da escola. *“Daí vai depender muito de nós, nós daqui mesmo! Que espera nunca vai, ninguém vai chegar e falar, faz desse jeito, nós que tem fazer né”*.

Os últimos anos têm mostrado que as comunidades indígenas no Mato Grosso do Sul vêm apresentando, de diferentes formas, a capacidade de articulação para resistir às imposições pedagógicas feitas pelas secretarias municipais de educação. A escola da retomada Mãe Terra encontra-se nessa situação, de estrategicamente, autogovernar a escola e cada vez mais construir e fazer a experiência da sua autonomia, proporcionando às crianças e jovens que lá frequentam, um currículo comunitário oculto diante do currículo imposto pela secretaria de educação. Fazem com que a comunidade escolar tenha meios/ferramentas para subverter as relações de poder ainda existentes com o poder público em geral, e em especial, o municipal. Isso porque, dada a dinâmica do currículo oculto, novas identidades são constantemente forjadas nessa área de retomada.

O que chamo aqui de “currículo oculto” são todas aquelas práticas levadas a cabo pela própria comunidade e seus professores na escola, o que implica novos ordenamentos que vão desde as relações interpessoais mais horizontais, atividades

extraclasse, constante presença dos pais nas atividades da escola e, especialmente, a inserção da própria língua indígena e de conteúdos culturais.

Na pesquisa, constatei que a escola da retomada Mãe Terra deveria ter como referência o PPP da Escola Municipal Indígena Polo Felipe Antônio, localizada na aldeia Argola, mas constatei que a escola encontra-se em processo de reformulação por determinação da secretaria municipal de educação. Entretanto, ainda que tenham acesso a esse documento normativo, ele pouco significa para os atores dessa escola em área de retomada, afinal, o mais importante nas narrativas desses sujeitos, é a construção de uma escola que “sirva para eles”, que seja deles.

3.4 – A escola com seus atores e fatores: a importância da escola na área de retomada

Conforme venho discorrendo sobre a retomada e a escola, que no caso é uma extensão, comecei a me convencer que uma escola na área de retomada traz para as pessoas que estão envolvidas no processo um estímulo a mais, o de ter a tranquilidade de que os estudos de seus filhos não irão ser interrompidos. Observei que o ensino escolar está muito presente no cotidiano das comunidades indígenas que frequentei, penso que ela, proporciona um processo no amadurecimento das crianças, jovens e até mesmo dos adultos. Um kinikinau, senhor Crizanto Kinikinau, 49 anos, fez a seguinte fala em relação do espaço escolar na área de retomada: *“Para mim é muito importante uma escola na retomada, por que desde que nós moramos na retomada a gente vem com criança, então a criança precisa de escola, daí educação, mais para todos os nossos filhos, né.”*

Isso ressalta que a escola se torna um fortalecedor no movimento de luta pela terra que é realizado pela comunidade, principalmente pelos adultos. Pois quando estes vão para esse embate, pensam em levar as suas famílias, incluídas as crianças. Essa prática se repete em outras retomadas, quando a escola está presente nesses momentos importantes.

Para a professora Maria de Lourdes Elias, 61 anos, a presença da escola na retomada é uma das formas dos povos indígenas se reverem em relação a suas raízes, pois ela está em um lugar cheio de significados ancestrais relacionadas às terras que já foram de seus antepassados.

Antes de responder à sua pergunta, a importância da escola eu vou colocar um pouco o que significa para nós indígenas na retomada. O que significa para nós indígena retomada, retomada é um momento histórico nosso muito forte porque ela, território para nós tem muito significado, quando a gente retoma, essa palavra retomada significa que é um lugar que a gente já viveu, parente já viveram ali, e que por muitos e muitos anos essa terra foi ocupada por outras pessoas e que hoje nós retomamos a ela.

Então, pensar que a escola numa retomada, também já é outro momento histórico, porque na retomada a gente consegue reviver tudo aquilo que nós éramos antigamente, e que muitos de nós já deixamos nossos costumes, e na retomada a gente se encontra, a família se encontra ali com o mesmo objetivo, a gente começa então a reviver não somente produzir na terra, plantar algumas coisas pra gente sobreviver, mas também pra gente se fortalecer culturalmente, onde as pessoas começam a revitalizar aqui que nós éramos, principalmente a questão de língua (Entrevista realizada em 07 de novembro de 2019).

Percebemos na fala da professora que a escola é um momento histórico que faz parte da comunidade e seus afazeres, os afazeres do cotidiano, da cultura, dos movimentos tradicionais do povo, de um novo momento de produzir alimentos, do revitalizar os laços familiares. Ela destaca em todas as falas o mesmo que escuto na formação de professores, que a língua pode ser revitalizada em uma área de retomada. Estar nessa espacialidade ancestral evoca o comprometimento com a tradição do povo.

Da mesma forma pensa uma jovem professora Kinikinau, Luciana da Costa Roberto, 19 anos, sobre a escola na vida do seu povo no processo de retomada.

Eu acho muito importante é, para nós está ensinando principalmente a nossa língua. Ensinando a dança. Não é fácil a área de retomada, é, eu sou da etnia Kikikinau e meu povo está na luta faz tempo, lá vou dizer assim por volta de 100 anos tentando. Foram para a retomada e acho superimportante primeiro ter uma escola para as crianças não parar,

para elas continuar aprendendo cada vez mais. Aprendendo a língua, a cultura e se desenvolvendo cada vez melhor que é isso que nós queremos (Entrevista realizada em 05 de outubro de 2019).

Essa jovem vem de um processo de mudança de comunidade, pois as relações que eram estabelecidas na comunidade onde morava dentro da terra indígena Kadiwéu eram conflituosas entre as etnias, fazendo com que os Kinikinau tivessem um espaço físico e moral pequeno para desenvolver seu modo de vida, o uso da língua e processos de fortalecimento das relações culturais, por isso que uma moça tão nova percebe o quanto esse espaço de retomada é valioso para o seu povo, pois ali eles têm a possibilidade de tomar decisões com os Terena sobre a escola e seus processos educacionais.



FIGURA 23: Professora Luciana a direita da foto Fonte: Arquivo do autor feita em 06 de outubro de 2019.

Parece-me que a escola pode ser um espaço complementar adequado para a organização de atividades que vão além das capacidades dos pais que estão no processo da retomada, como dominar a língua materna. Essa situação me chamou a atenção

devido o meu convívio com as comunidades indígenas também em face da fala de alguns indígenas durante o processo de doutorado, como à do senhor João Leôncio de que nem todas as pessoas são dominantes da língua materna, e isso causa reflexos nas relações escolares. Logo, a intenção do senhor João Leôncio parece ser a de fortalecer ainda mais os laços da escola com a comunidade, como ele mesmo citou de sua participação enquanto ancião na escola. Mas, quando perguntado sobre como a escola deveria ser, ele reforça o encaminhamento da relação escola e comunidade.

Ah, ela deveria ser aquela escola comunitária, escola e comunidade, com a participação dos pais acompanhando, porque muito difícil uma coisa que eu vi e vejo até hoje, a questão de língua materna. As crianças já saem daqui falando português, e o professor que dá aula de língua materna tem dificuldade lá dentro da sala. De acompanhar essa parte aí o que a gente tá trabalhando em cima, é a gente tá pretendendo dar aula para os adultos no ano que vem, voluntariamente para dar um incentivo, fortalecimento e revitalização da língua materna dentro de casa (Entrevista realizada em 6 de outubro de 2019).

Não são somente nas questões pedagógicas, didáticas e de luta que se observa a importância da escola no espaço da retomada. As mães que são fortes nos difíceis enfrentamentos na luta pela terra, apresentam seu lado materno e acolhedor ao pensarem em seus filhos longe dos seus espaços de “controle”, “segurança”, tendo em vista que a escola perto delas é também um lugar de alento na luta, como relata a senhora Marileide Leonço, 38 anos, Kinikinau:

É muito importante para a gente sim, por causa que a gente não tem como mandar os nossos filhos para a cidade, né. É muito menos na outra aldeia assim, por causa que a gente preocupa com as crianças, ainda mais criança pequenininha que fica no prézinho, né. A gente não sabe o que eles passam na sala de aula, prá mim é importante uma sala de aula dentro da retomada (Entrevista realizada em 6 de outubro de 2019).

A escola apresenta uma quantidade significativa de crianças que como relataram as professoras, formando um total de 52 alunos/as em salas multiseriadas,

sendo: 19 no pré, 1 e 2; 11 entre a 1º e 2º e, 22 entre 3º, 4º e 5º séries. Com as respectivas professoras Geiziane Roberto Flores, Maria Belizário e Luciana da Costa Roberto, e tem como coordenador da extensão o professor Zanone Cristovão Rodrigues que é o responsável pela parte pedagógica e de certa forma, da organização logística da escola que é composta por duas salas de aula, uma sala de informática e biblioteca, uma cozinha, e banheiros masculino e feminino conforme as fotos abaixo.



FIGURA 24: Sala de aula com a turma da professora Maria Belizário Fonte: arquivo do autor, outubro de 2019.



FIGURA 25: Sala de aula com a turma da professora Luciana da Costa Roberto Fonte: arquivo do autor, outubro de 2019.

Vemos nessas fotos, as crianças em atividades de aprendizagem com as duas professoras em sala de aula. Podemos perceber que são salas bem equipadas, com carteiras, quadros e cartazes. São crianças das séries iniciais, no caso da primeira foto, em atividades grupais e colaborativas.



FIGURA 26: Sala de Informática
Fonte: arquivo do autor, outubro de 2019.



FIGURA 27: Entrada da unidade agroflorestal no fundo da escola
Fonte: arquivo do autor, outubro de 2019.

Como parte do processo de aprendizagem, a extensão possui uma agrofloresta, que foi pensada e plantada como uma atividade da escola e comunidade, com a intenção de fortalecer as relações das crianças com as diferentes formas de plantio e assim aumentando os laços que essas crianças e famílias possuem com a produção de alimentos e proteção ambiental. Com maior consciência em relação ao meio ambiente, pois os usos de sistemas de agroflorestas segundo eles relatam, levam a uma produção agrícola mais sustentável e menos agressiva ao meio ambiente.

Dessa forma o professor Zanone acredita que o modelo de escola que eles estão constantemente trabalhando para a ajuda no processo de autonomia pode significar um diferencial na qualidade de vida das crianças e da própria comunidade conforme ele relata ao falar sobre a importância da escola para aquela retomada.

[...] no meu ponto de vista a escola na retomada aqui na Mãe Terra é de grande importância no que diz respeito à educação para as nossas crianças indígenas, na busca de uma vida melhor com a educação na aldeia pra visar a qualidade, não só a qualidade no ensino mas também a qualidade da vida da comunidade indígena aqui na Mãe Terra, então nós acredita que a educação transforma o meio em que nós vivemos,

então nesse meio termo a gente busca um ensino de qualidade para nossas crianças visando a nossa preservação da nossa cultura e o meio ambiente (Entrevista de 7 de outubro de 2019).

Percebe-se que existe uma realidade comunitária diferente, o antes e o pós chegada da extensão na retomada, tendo em vista os relatos que foram obtidos durante o trabalho de campo. Notamos a importância da escola para a dimensão social, ambiental, das relações tradicionais, econômicas, etc. Conforme disse o professor Zanone, “a educação transforma o meio em que nós vivemos, então nesse meio termo a gente busca um ensino de qualidade para nossas crianças visando a preservação da nossa cultura e o meio ambiente”. Uma fala consciente acerca da importância da educação escolar indígena nesse contexto de retomada.

Por outro lado, podemos dizer que a escola não é perfeita e talvez nunca chegue a perfeição a partir dos anseios e desejos de seus frequentadores, mas o próprio professor se esforça para que as pessoas se sintam parte da escola, e para que a escola avance no que eles falam de “qualidade”. Esforça-se para que a comunidade esteja sempre em movimento pró-escola, fazendo com que ela seja um importante instrumento de luta para aquela comunidade.

Enceramos esse item, acerca da escola indígena e sua importância na área de retomada, ressaltando as falas de seus vários atores: professores, lideranças, anciãos. É notória, tanto na observação realizada, como nesses relatos, a centralidade que a escola exerce no cotidiano daquela comunidade, assim como o valor simbólico que representa para aquelas famílias.

UMA PAUSA NAS ESCRITAS

Penso que é algo muito difícil terminar um trabalho de escrita, e principalmente quando estão envolvidos os povos indígenas. Não é à toa que durante os estudos dos créditos inúmeras vezes lemos e ouvimos que não existe indiferença política ao/sobre pesquisar, e por isso a minha motivação de escrever mais um texto – tese de doutorado – com os povos indígenas, nesse caso, ao povo terena, grupo de indígenas da Retomada Mãe Terra. Retornar a esse grupo foi mais do que um trabalho, foi um prazer. Dentre esses inúmeros momentos prazerosos, ouvir pessoas do início da retomada ficarem felizes de nos reencontrarmos, e o prazer de ouvir: você não vai fazer um trabalho e vai sumir, né!?. Eis aí a minha escolha nos últimos anos de vida, estar próximo dos que lutam pelos seus direitos e, que durante esse período, se materializa com os indígenas.

Eis o porquê é difícil terminar uma escrita, pois o movimento ao lado desse grupo terena tende a continuar e, conseqüentemente, as informações, as percepções sobre o que escrevi, serão dinamizadas como a relação deles com eles mesmos e com a sociedade que hoje os envolve, seja local, regional, nacional. Como lemos em Bhabha, Hall e, em outros nesse campo teórico, a identidade está sempre em construção, logo, é infinitamente construída enquanto estamos vivos, por isso as constantes mudanças que sofremos enquanto sujeitos, que influenciam/modificam os contextos sociais deixando as sociedades em parte, cada vez mais líquidas, conforme sugere Bauman. Não obstante, futuramente mudanças sociais ocorrerão com eles e junto a eles e provavelmente na importância da escola também. Assim, assumo que a escrita dessa pesquisa não tem a pretensão de ser a última palavra. Ao contrário, é apenas o abrir de uma porta para outras pesquisas que virão complementar certas lacunas.

No entanto, como o momento acadêmico que me cerca, cabe fazer algumas considerações sobre o que pude perceber durante o trabalho de campo realizado com eles e com a parceria deles, em relação à instituição escola naquela retomada. Como sempre, a primeira coisa que percebi neles é a vontade de lutar! O lutar por algo movimenta o ser humano, conforme as suas necessidades constroem articulações sociais que os encorajam a lutar pelas suas demandas étnicas, sociais, políticas, epistemológicas e espirituais. A própria retomada da fazenda Santa Vitória é ainda um desses

movimentos de luta/afirmação que sempre permeou o assunto escola na retomada, tanto que a data do início da retomada é comemorada anualmente como processo pedagógico de ensino de luta pelo território tradicional.

O processo político/social de escolha de professores está muito articulado com o movimento de resistência daquele grupo e isso inclui, na atualidade, o povo kinikinau, pois a análise feita para compreender a escola está amarrada na capacidade pedagógica do professor(a) e no estar diretamente ligado ao processo de retomada, e nesse seguimento, como existe um agrupamento kinikinau dentro dessa retomada, as famílias também são prestigiadas com professores dessa etnia. No mês de outubro de 2018, um segundo grande grupo veio se somar ao primeiro para viver entre os Terena da retomada Mãe Terra.

Observa-se uma forte dinâmica de retroalimentação sujeito → retomada → sujeito. Lá a escola vive o espírito das conquistas do grupo. Para as lideranças e alguns professores nota-se a valorização daquele espaço como construção comunitária. Pude notar que a escola é um espaço pedagógico voltado também para os anciãos, pois conforme conversas com o coordenador da escola e com uns dos mais velhos que iniciaram a retomada, sempre há espaço para o ensinamento dos mais velhos. Penso que a escola se constituiu em elemento fundamental de ligação entre as crianças e jovens com os anciãos e suas práticas. Foi possível observar o lugar dos anciãos e lideranças na formação contínua (informal) dos professores, assim como a relação cotidiana dos sábios e mais experientes, com os gestores e professores da escola, formação essa fundamental para a construção de uma escola diferenciada e específica.

Importante salientar aqui, o fato de que essas trocas de conhecimentos e saberes não necessariamente ocorrem apenas no espaço escolar, mas motivados pela relação da escola com os “saberes indígenas”, contexto que se torna dinâmico e transformador.

A própria liderança afirma que na escola se formam os jovens para construir a vida fora do confinamento, ou seja, nos processos de liberdade e cobrança pelos direitos constitucionais reservados aos povos indígenas. A escola apresenta, desse modo, um processo de ambivalência, tendo em vista que ao mesmo tempo que vive um processo de força centrípeta aglutinando a presença das crianças, jovens, adultos, anciãos, concentrando o que se quer para a comunidade; gera, também, uma força centrífuga,

pois tende a expandir esses conhecimentos para as famílias nucleares e extensas dos que vivem a retomada.

Durante minhas conversas com meus colaboradores ficou evidente que a escola não está no lugar físico adequado, mas por outro lado, notei a capacidade que os Terena têm de negociar, pois era melhor ter o espaço inadequado do que nada; e que as reivindicações são alvos constantes para a melhoria do espaço escolar. Seguindo a lógica de que eles já compreendem o poder que possuem em relação às eleições locais, passam a exigir seus direitos também nesses contextos, situação sempre percebida durante as vezes em que estive na retomada.

Outro ponto marcante no processo de ensinar na escola é a subversão ao currículo regular, em momento algum notei nas falas o fato de que “o currículo que é feito pela secretaria não deva ser seguido”, mas que um currículo oculto é o foco principal da coordenação da retomada, pois esse possibilita que as crianças cresçam com outra concepção sobre o conceito de retomada, de território, cultura, interculturalidade e a capacidade de se ressignificar como jovens terena em contexto de retomada de terra.

Aquele espaço escolar também tem papel fundamental no processo de modificação da paisagem do local, tendo em vista que os mais velhos e as lideranças trabalham na intenção de contribuir com os alunos da escola a noção de preservação e a importância de revitalizar os espaços degradados pelo processo desenfreado de produção agropecuária, fazendo com que áreas que eles próprios consideram como importantes possam se reestabelecer, e essas áreas são temas que estão no currículo oculto daquela escola.

Dentro de todas essas observações, a que sempre atravessou as falas do cacique Zacarias, das vezes que conversamos, e, como ele sempre me acompanhava durante as idas até a retomada, foi a intenção de se ter autonomia em relação à subordinação dos processos de sustentabilidade que passavam de forma geral pela mão dos órgãos governamentais. Ter autonomia para eles é um processo aparentemente sem volta, serem donos de seu tempo de plantar, colher, negociar e começar novos ciclos produtivos para ao longo dos anos não serem mais dependentes do governo de forma geral. E a escola tem sido um ponto estratégico para quebrar uma palavra muito

relevante falada pelo professor Terena Antônio Carlos Seizer da Silva, chamada de sofrência, no sentido da espera para que as coisas apareçam, aconteçam. A escola tem trabalhado no sentido contrário, como espaço de construção de autonomia para as gerações atuais e as futuras. Trabalhando práticas produtivas que rompem com a ideia de monoculturas e incentivam os processos de agroflorestas e diversificação de cultivares.

Percebi que aquela escola indígena é fruto de anos de estudos e formações por parte das lideranças e de algumas pessoas mais velhas da comunidade, já que ela foi possível de ser estruturada tendo por base o conhecimento legislativo dos indígenas, fruto das inúmeras reuniões locais, regionais e nacionais frequentadas por eles. Portanto, a escola já começa com a expectativa de dar continuidade às lógicas dos direitos indígenas para os adultos indígenas.

Da análise da minha história com aquele grupo e das leituras feitas ao longo desses últimos três anos, avalio que esse espaço escolar na visão dos envolvidos na comunidade é o ponto de referência para que aquela comunidade fortaleça os seus laços com os conhecimentos tradicionais, com a cultura, por meio dos seus anciãos. Que tenha a possibilidade de formar as crianças e até mesmo jovens terena para viverem no século vinte e um, ou seja, com a capacidade de transitar entre lugares, lugares do Terena e do não indígena. Reverter o paradigma dos livros que tratam os indígenas como sujeitos imutáveis. Ser o grande ponto de encontro entre os saberes tradicionais do século vinte e um e os saberes ocidentais deste século. Logo, ela cumpre os anseios da liderança e dos outros com os quais pude compartilhar os momentos de campo naquela retomada de terra, no desejo de formar lideranças envolvidos com o território tradicional, que saibam que para aqueles Terena não serve qualquer terra e sim as suas terras tradicionais, e ainda possibilitar que esses protagonistas consigam dialogar com os demais conhecimentos, aos quais serão expostos ao longo de suas vidas.

Então, aquela escola cumpre um papel social e político imensurável para os Terena, o de forjar homens e mulheres, Terena ou Kinikinau, do século vinte e um. Talvez da mesma forma como eu falo para a minha Valentina, que os pés de Ipê sobem e podem ir muito alto quando suas raízes são fortes e profundas, penso que assim é o

sentido da vida, que a escola vem criando os horizontes dessas crianças, com raízes fortes e profundas em relação ao seu próprio povo.

Estar com eles em momentos de leitura e trabalhos de campo me levaram a pensar na escola com uma visão muito dinâmica, mais leve do que o nosso modelo de escola urbana; contexto em que as crianças e adultos da comunidade sentem aquele espaço como próprio e se servem dele para suas lutas cotidianas.

A escola, dessa forma, ressignificada por estes sujeitos, desempenha papel central naquela comunidade, não apenas no transmitir conhecimentos, mas ao propor a relação direta entre território, saberes e identidades. Assim, não apenas as pessoas, mas especialmente os saberes transitam entre gerações, gêneros e espacialidades.

REFERÊNCIAS

- AGUILERA URQUIZA, Antonio Hilário. *Antropologia e História dos Povos Indígenas em Mato Grosso do Sul*. Campo Grande: Ed. UFMS; 2016.
- ALVES, Cledeir P. *As professoras terena no processo de retomada do território tradicional da Aldeia Buriti/Dois Irmãos do Buriti – MS*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco/PPGEdu/UCDB, Campo Grande/MS 2019.
- AMADO, Luiz Henrique Eloy. *Vukápanavo O despertar do povo terena para os seus Direitos: movimento indígena e confronto Político*. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ/PPGas, Rio de Janeiro, 2019.
- ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza, 2012. p. 173-195.
- ARROYO, Miguel G. *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*. Petrópolis: Vozes, 2014.
- AZANHA, Gilberto. Sustentabilidade nas sociedades Indígenas Brasileiras. In: *Tellus/ Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas – NEPPI*, ano 5, n. 8/9, abr./out. p.11 – 35, Campo Grande: UCDB, 2005.
- BACKES, José Licínio; NASCIMENTO, Adir C. Aprender a ouvir as vozes dos que vivem nas fronteiras étnico-culturais e da exclusão: um exercício cotidiano e decolonial. *Série-Estudos*, Campo Grande: UCDB, v. 31, p. 25-34, 2011.
- BAUMANN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BECKER, Fernando. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. *Porto Alegre. Educação & Realidade*, v. 19, p. 89-96, 1994.
- BERRY, Kathleen S. Estruturas da Bricolagem e da Complexidade. In: KINCHELOE, Joe L.; BERRY, Kathleen S. *Pesquisa em Educação: conceituando a bricolagem*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 123-148.
- BITTENCOURT, Circe Maria; LADEIRA, Maria Elisa. *A história do povo Terena*. Brasília: MEC, 2000.
- BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.
- BONIN, Iara Tatiana. *E por falar em povos indígenas... Quais narrativas contam em práticas pedagógicas?* 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS, Porto Alegre, 2007.

BRAND, Antonio J. *O impacto da perda da terra sobre a tradição Kaiowá/Guarani: os difíceis caminhos da Palavra*. 1997. 382 f. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUC/RS, Porto Alegre, Brasil. 1997.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

CANCLINI, Néstor García. *Culturas híbridas - estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP, 1997.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. *Identidade, etnia e estrutura social*. São Paulo, Pioneira, 1976.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. *O trabalho do antropólogo*. SP, Unesp, 2000.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, Set. 2005. p.80-87. (Colección Sur Sur).

DAMATTA, Roberto. "Trabalho de campo na antropologia social; Trabalho de campo como rito e passagem". In: *Relativizando: uma introdução à antropologia social*. Rio de Janeiro: Rocco. 1987.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Bahia: Editora Edufba, 2008.

FLEURI, Reinaldo Matias. Aprender com os povos indígenas. *Revista de Educação Pública*. EdUFMT, Cuiabá, v. 26, n. 62/1, maio/ago.2017, p. 277-294.

GARCIA, Regina Leite. Para quem investigamos, para quem escrevemos: reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). *Para quem pesquisamos, para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 15-41.

GASTALDO, Denise. Pesquisador/a desconstruindo/a e influente? Desafios da articulação teoria-metodologia nos estudos pós-críticos. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza, 2012. p. 9-13.

GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Ed. LTC, 1989.

GUISARD, Luís Augusto de Mola. O bugre, um João-ninguém: um personagem brasileiro. *Revista SÃO PAULO EM PERSPECTIVA*, v. 13, n. 4, 1999.

GUTIERREZ, José Paulo *A circularidade das crianças Kaiowá na Aldeia Laranjeira Nãnderu, Rio Brillhante, Mato Grosso do Sul*. 2016. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco/UCDB, Campo Grande/MS, 2016.

LUCIANO, Gersem dos Santos. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: Ministério da Educação, SECAD, LACED/Museu Nacional, 2006. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154565por.pdf>>. Acesso em: 10 de julho de 2019.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, nº 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000. p. 103-133.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A; 2004.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA/IBGE. *Os indígenas no Censo Demográfico 2010*. Brasília, 2010. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf Acesso em: 22 ago. 2019.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In. LANDER EDGARDO (ORG.) *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – Perspectivas latino-americanas*. CLASCSO: Buenos Aires, 2005. (21-53).

MALINOWSKI, Bronislaw. *Argonautas do pacífico ocidental*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARASCHIN, Cleci.; FONSECA, Tânia Maria Galli.; NASCIMENTO, Maria Lívia do. *Pesquisar na diferença: um abecedário*. Porto Alegre: Sulina, 2012.

MARTUCCI, Elisabeth Márcia. Estudo de caso etnográfico. *Revista de Biblioteconomia de Brasília*, v. 25, n. 2, p. 167-180, 2001.

MEYER, Dagmar Estermann e PARAISO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisa pós-critica ou sobre como fizemos nossas investigações. In.: MEYER, D. E. e PARAÍSO, M. A. (Orgs.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 15-22.

MELIÀ, Bartomeu; GRÜNBERG, Georg; GRÜNBERG, Friedl. *Paĩ – Taviterã. Etnografia Guarani delParaguay contemporâneo*. 2ª Ed. Asunción: CEPAG, 2008.

MEC. RESOLUÇÃO Nº 5, *Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica*; Brasília, 22 de junho de 2012;

MIGNOLO, Walter D. *Desobediência epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

MIRANDA, Claudionor do Carmo. *Territorialidades e práticas agrícolas: premissas para o desenvolvimento local em comunidades Terena de mato Grosso do Sul*. 2006. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Local) – Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, Campo Grande, 2006.

NASCIMENTO, Adir Casaro.; XAVIER, Cláudia Pereira.; VIEIRA, Carlos Magno Naglis. Os “outros” e os espaços educativos do Mato Grosso do Sul: diferenças culturais e educação. In. NASCIMENTO, Adir Casaro; LOPES Maria Cristina Paniago; BITTAR, Mariluce (orgs.). *Relações interculturais no contexto de inclusão/–* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. – (Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador).

NASCIMENTO, Adir C. *Escola indígena: palco das diferenças*. Campo Grande/MS: UCDB.2004.

NASCIMENTO, Adir C; AGUILERA URQUIZA, A. H. Currículo, diferenças e identidades: tendências da escola indígena Guarani e Kaiowá. In: Currículo sem Fronteiras, v.10, n.1, pp.113-132, Jan/Jun 2010.

NASCIMENTO, Marcelo Casaro. *Relação entre Tekoha, sustentabilidade e território: estudo de caso do Tekoha Carumbé na perspectiva do Desenvolvimento Local*. 2008. 89f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Local) – Universidade Católica Dom Bosco/UCDB, Campo Grande/MS, 2008.

NEIRA, Marcos Garcia; LIPPI, Bruno Gonçalves. Tecendo a colcha de retalhos: a bricolagem como alternativa para a pesquisa educacional. *Educ. Real*. Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 607-625, maio/ago. 2012. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade Acesso em: 12 ago. 2019.

OBERG, Kalervo. The Terena and Caduveu of Southern Mato Grosso. Publication No. 9. *Smithsonian Institution*, Institute of Social Anthropology, Washington DC, 1949.

PARAÍSO, Marlucy Alves; MEYER, Dagmar Estermann (org.). *Metodologias de pesquisa pós-crítica em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 15-30.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 283-303, 2004.

PEREIRA, Levi Marques. *Imagens Kaiowá do sistema social e de seu entorno*. 2004. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo. 2004.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter; QUENTAL, Pedro de Araújo. Colonialidade do poder e os desafios da integração regional na América Latina. *Revista Polis*, n. 31, p. 1-

28, 2012. URL: <http://polis.revues.org/3749> Acesso em: 23 jul. 2019.

QUIJANO, Aníbal. Don Quijote y los molinos de viento en América Latina. *Revista Electrónica de Estudios Latinoamericanos*, Buenos Aires, v. 4, n. 14, enero/marzo 2005.

RICHARDSON, Roberto Jarry. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pensar el Estado y la sociedad: desafios actuales*. Buenos Aires: Waldhunter, 2009.

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

SILVA, Tomás Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, Tomás Tadeu da (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SILVA, Tomás Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2011.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2002.

SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença: se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: D&A, 2003.

SUSNIK, Branislava. *Los aborígenes del Paraguay: etnología del Chaco Boreal y su periferia (siglos XVI y XVIII)*. Asuncion: Museo Etnográfico “Andres Barbero”, 1978.

SUSNIK, Branislava. *Los aborígenes del Paraguay: etnohistoria de los chaqueños – 1650 - 1910*. Asuncion: Museo Etnográfico “Andres Barbero”, 1981.

VARGAS, Vera Lúcia Ferreira. A dimensão sociopolítica do território para os terenas: as aldeias nos séculos XX e XXI. 2011. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro.

VIEIRA, Jorge Luiz Gonzaga. *Desenvolvimento local na perspectiva Terena de Cachoeirinha, município de Miranda/MS*. 2004. 109 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Local) – Universidade Católica Dom Bosco/UCDB. Campo Grande/MS, 2004.

VIEIRA, Carlos Magno Naglis. *A criança indígena no espaço escolar de Campo Grande/MS: identidades e diferenças*. 2015. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco/UCDB, Campo Grande/MS, 2015.

VIEIRA, Carlos Magno Naglis. Elementos acerca da sociodiversidade dos povos indígenas no MS. In. AGUILERA URQUIZA, Antonio Hilário. *Antropologia e história dos povos indígenas em Mato Grosso do Sul*. Campo Grande: Ed. UFMS; 2016. p. 53-85.

XIMENES, Lenir Gomes. As relações dos índios Terena na região Platina: Imposições e alternativas. In.: *Revista História em Reflexão*: v. 3, n. 6 – UFGD - Dourados jul/dez; 2009.

WALSH, Catherine. Interculturalidade, crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, reexistir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.

WOODWARD, Kathryn. “Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual”. In: SILVA, T. T. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes. 2000.

ANEXOS

ENTREVISTAS REALIZADAS NA RETOMADA MÃE TERRA

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DA PROFESSORA MARIA BELIZÁRIO, RETOMADA MÃE TERRA.

DATA: 01 DE ABRIL DE 2017.

A professora Maria Belizário é professora na extensão da mãe terra. Nasceu na aldeia Cachoeirinha e após o casamento foi morar na aldeia babaçu, onde formou sua família. No período de 2000 a 2004 foi merendeira e começou a dar aula quando foi para a área da retomada a convite das lideranças da retomada, ela mesmo relata que foi para o Mãe Terra no final de 2007 para começar os trabalhos na escola.

MARCELO: professora, o que significou a retomada de terra para a senhora, mesmo a senhora não tendo vindo no começo?

PROFESSORA MARIA BELIZÁRIO: olha professor é um grande exemplo com nossas lideranças né! que se esforçaram, nós truxemos nossa criança prá cá né! E aonde surgiu que nós pensamos assim, das nossas crianças, porque eles que são o futuro dessa comunidade, então foi muito importante pra mim a retomada tradicional da terra de Cachoeirinha, por essa motivo que a gente veio para cá.

MARCELO: como a senhora pensa a escola da aldeia?

PROFESSORA MARIA BELIZÁRIO: a escola no nosso pensar que nós que somos professores que sempre sonhê de ter uma escola diferenciada, escola indígena, então aqui na Mãe Terra está surgindo o pensamento de ser a realidade do nosso povo, a escola indígena diferenciada.

MARCELO: e como a senhora acha que isso pode acontecer?

PROFESSORA MARIA BELIZÁRIO: vai acontecer se os professores uni igual a gente trabalha aqui na escola. Buscando com convivência dos nossos antepassados, na época né. Por acusa das comida tradicionais. Então aqui na aldeia Mãe Terra isso tá acontecendo.

MARCELO: professora a senhora acha importante essa extensão aqui na retomada? Por que a senhora acha importante?

PROFESSORA MARIA BELIZÁRIO: Porque professor essa escola surgiu por motivo de uma coisa na época, quando assim chegamos na aldeia mãe terra. Vinha transporte escolar buscar as crianças para levar na extensão, na época, extensão Felipe Antônio, José Balbino, essa eram as extensões onde nossos filhos estudavam, aí o que que aconteceu, uma menina prézinho o ônibus deixou ela na aldeia, e onde a mãe começou assim a preocupar, porque era tão pequenininha, e estudava no pré-escolar ainda lá na aldeia, e aí nós aqui como liderança, a gente pensou de construir uma escola. E foi adaptado essa casa prá inicia o trabalho aqui no mãe terra.

MARCELO: como foi para conseguir a escola?

PROFESSORA MARIA BELIZÁRIO: Não foi fácil de conseguir essa escola, era na época de um prefeito chamado Neder Vedovato, na época né! Ai os guerreiros chamaram o prefeito, aí o prefeito veio ouvir a reivindicação da comunidade né! Porque já tinha motivo, uma criança tinha ficado lá na aldeia. E graças ao prefeito ele compreendeu a reivindicação da comunidade e aonde surgiu essa escola aqui.

MARCELO: a senhora gosta que tem a escola aqui?

PROFESSORA MARIA BELIZÁRIO: Eu gosto porque os pais vê os seus filhos aqui estudando bem pertinho né! Não precisa sair de transporte pra escola, porque eles vê que o horário de atendimento da escola. A saída de seus filhos na escola, isso foi importante pros pais assim não ter mais aquele preocupação como antes.

ENTREVISTA COM CACIQUE ZACARIAS RODRIGUES.

DATA: 29 DE ABRIL DE 2017.

Devido a proximidade com os cacique Zacarias Rodrigues pude colocar um gravador de lapela na gola da sua camiseta.

A entrevista começou com uma saudação do próprio Zacarias Rodrigues.

CACIQUE ZACARIAS RODRIGUES: boa tarde Marcelo.

MARCELO: Cac. Zacarias obrigado pela atenção do senhor, primeiro, junto com a coordenação da comunidade, deixar eu fazer parte do levantamento da importância da escola, escola enquanto processo de retomada, processo de autonomia. E também, pelo senhor estar comigo neste processo de pesquisa para entender a escola junto a retomada.

MARCELO: Cacique, como começou a retomada?

CACIQUE ZACARIAS RODRIGUES: Mãe Terra começou e que lá na aldeia atual que nós mora que é a capão Babaçu, TI cachoeirinha. E a gente vinha lutando prá é, recupera nosso território né, que vinha em andamento a muito tempo, que nosso anção teve a mesma luta né, de recupera nosso território que é prá fazê demarcação de nossa terra. E com isso cansado de espera, a gente cobrava do governo em Brasília várias vez, muito tempo. Liderança assim os mais velho, sempre ia em Brasília e Brasília não resolvia nada lá, e agora e agente assumiu como cacique de Campão Babaçu, aqui na aldeia Cachoeirinha, e sempre vinha falando di terra, educação, agricultura né! E a gente se uniu, assim três comunidade: lagoinha, babaçu e argola, discutimu que nós podia fazer apara aumentar a nossa terra, território, porque nós já tava confinado, por que a família aumentando cada ano, ai havia só conflito sempre, a gente falava na escola os professores, que que nós pode fazer também, então era a única maneira da gente, assim, evita conflito interno mesmo, é fazer retomada né, hoje nós tamo aqui no mãe terra né, como é chamado em 28/11/2006, né! E até hoje tamo aqui, agente ta aqui, então melhorou muito. Juventude, e nós tamém, tivemos mais espaço né, e hoje conseguimos tá aqui, conseguimos se mais livre, mais espaço, mais terra, e com isso diminui conflito, então a gente sempre trabalhando com os professores e mais velho prá incentiva mais novo através da educação e hoje já que chegaram pequeno, estão mais adulto e ta sabendo o que tá fazendo e tão feliz né! Desde de tudo agricultura, espaço e meio meio ambiente e isso a gente ta incentivando mais na educação né! E aqui mesmo quando chegamo aqui não tinha nada! Só capim! Agora a gente vê tanta árvore crescendo e a coisa melhorando cada vez mais. E os aluno, as criança, tudo aprendendo a recuperar o que já perdeu, principalmente cultura e meio ambiente, de tudo que nós já perdemo, nós tamo recuperando e a gente tá muito feliz aqui, e agora vamo continua trabalhando e procurando não depende muito de ficar esperando, nós queremos agora andar com as próprias pernas, trabalhar e não ficar esperando do governo, como sacolão, como antigamente nós esperava muito óleo diesel, semente, trator, e agora vamos fazer diferente daqui por diante. Jogar aquela muleta que a gente tinha e andar com a própria perna, então é isso que é nossa intenção daqui por diante, e isso a gente leva prá escola que a gente acredita que educação em primeiro lugar na comunidade né. É onde que nossa esperança também, então é isso Marcelo.

MARCELO: o que o senhor acha que mudou, como foi para a chegada da escola aqui na comunidade? Quais os caminhos e o que senhor acha que mudou quando a escola veio para cá no mãe terra?

CACIQUE ZACARIAS RODRIGUES: chegamo aqui não tinha nada, e a escola, chegamo aqui bastante família, ó que a gente, os aluno ai estuda lá na aldeia de onde nós viemo, a argola, aldeia tual, e depois com muita luta que numa área de litúgio que, que eles fala né! Que não tá concluída a demarcação ai a gente conseguiu a escola com a justiça né. Assim reivindicando e sempre alegava que uma área letigio entremos na justiça e conseguimos a escola aqui né, e que que melhorou?

Melhorou que, cada comunidade conseguiu a escola aqui mesmo e o aluno não precisou ir lá longe né para estuda! Estuda, estuda aqui mesmo! e nós querendo melhoria, porque tudo que tem aqui é provisório ainda. Tem um galpão que era da fazenda, então o prefeito que era na época, adaptou uma escola só que tá muito precário ainda, ta aqui lutando.

MARCELO: cac. Zacarias o senhor acha que a escola, ela pode ajudar no processo de autonomia, sustentabilidade desta comunidade?

CACIQUE ZACARIAS RODRIGUES: a gente te com esse sonho, e a gente já tem alguma coisa iniciado né. A gente como mais velho, agente já teve essa experiência de roça, de monocultura, e agora nós que volta um pouquinho atrás, que o nosso ancião fazia roça né, eles fazia a roça assim, da ideia deles, que não precisava espera governo, semente, não esperava nada, então eles mesmo guardava semente, preparava terra e não faltava alimento o ano todo. Guardava para passar o ano. E guardava semente e na educação a gente tá incentivando o aluno o mais novo prá pega aquela experiência de igual nós de agora, eu por exemplo, é um exemplo prá ensina o mais novo, que como eu mais velho, como liderança, antes de ficar velho né, quero deixar alguma coisa pra mais novo, assim, andando dessa forma aquilo que eu falei.

MARCELO: como o senhor acha que deveria ser a escola?

CACIQUE ZACARIAS RODRIGUES: a escola deveria ser do jeito nosso costume né, quando fala assim de escola diferenciada né, então tem que funciona! Por que a gente sempre até hoje aprendeu a coisa que vem de fora, o que nós queremos é daqui prá lá e não de lá para cá. Do nosso ser mesmo sabe! Estuda a nossa história, saber nossa história, então asso, saber nossa cultura, nossa! Não perder nossa tradição.

MARCELO: o senhor acha que essa escola pode chegar nisto que o senhor quer?

CACIQUE ZACARIAS RODRIGUES: daí vai depender muito de nós, nós daqui mesmo! Que espera nunca vai, ninguém vai chegar e falar, faz desse jeito, nós que tem fazer né.

MARCELO: quando vocês chegaram aqui eram poucas famílias, tinham quantas e agora quantas famílias mais ou menos?

CACIQUE ZACARIAS RODRIGUES: logo que nós chegamos aqui, vei várias famílias prá ajuda, assim porque antes o dono da fazenda queria de volta a fazenda dele e muita gente veio ajudar, mas passou um pouco assim ficou mais tranquilo e um pouco foi embora né. Agora ficou aqueles que realmente pensa em trabalhar na agricultura, tá aqui tem mais ou menos 40 famílias. Terena aqui, veio kinikinau lá de são joão e ta aqui também, ai aumentou um pouco as famílias, mas os kinikinau que estão aqui ... (não compreensível) é terena de cachoeirinha que ta aqui firme mesmo, tem 40 família.

Continuação entrevista com cacique Zacarias.

MARCELO: o quê o senhor pensa de futuro aqui pro mãe terra e o que a escola envolve neste futuro?

CACIQUE ZACARIAS RODRIGUES: o futuro que a gente pensa não é só o mãe terra, nós tamo só no começo. Para se organizar mais é através da educação, então o que eu vejo de futuro é incentivar mais quem ta estudando, o aluno que ta estudando aqui, principalmente daqui mesmo, que sente o que é retomada né, e prá incentiva os outros também.

MARCELO: o senhor acha que as crianças que estão na escola estão gostando da prática de roça, as plantações, as criações?

CACIQUE ZACARIAS RODRIGUES: do jeito que eles fala é com certeza, porque tem que ver quando a gente comemora o dia 19, o dia do índio, tudo eles tão concentrado nisto né, eles mesmo fala que o futuro nosso ta aqui né, eles estão muito contente que tem, que lá donde nós viemo não tem expectativa de nada não. E hoje aqui no mãe terra eles têm liberdade de andar, assim, nos corgo que tem, nos campo, então tudo isso eles falam, eles senti, então eles agradece nós que viemo prá cá né. Então eu tenho certeza que eles estão muito feliz né.

ENTREVISTA DE PESQUISA DE DOUTORADO COM O SENHOR INÁCIO, RETOMADA MÃE TERRA.

DATA DA ENTREVISTA: 30 DE ABRIL DE 2017.

MARCELO: seu Inácio qual a diferença de morar aqui na retomada, de morar na aldeia?

SENHOR INÁCIO: é muito diferente, tem um pé de mandioca ali, tem um pé de banana ali, tem mais laranja, daqui uns dias eu vô ter um coco da Bahia. Então e lá na Cachoeirinha? E na

cidade? – IPTU! Essa gurizada que é 3, 4! É leite, pão, eu tenho dois guris e duas menina. E tá tudo aqui, ..., é as vida que a gente já tá cuidando né, mas é muito bom, rapaz é gosto o que faz a alegria prá nós que somos indígenas é a criança dentro de casa.

MARCELO: seu Inácio o senhor está falando de filho e neto, então me diga uma coisa, valeu a pena a retomada?

SENHOR INÁCIO: valeu, valeu a pena porque se eu tivesse em outro lugar eu não sei i que aconteceria comigo, com a minha família. Por que lá fora é diferente. Eu tenho dois guri, esses dois guri me deu trabalho, eles bebia pinga, então juntava com os outros e saia para jogar bola e vinha embora beber com os outros, lá na 2, 3 hora da madrugada e não chagava, e a gente tinha que ir atrás para buscar.

MARCELO: seu Inácio, foi importante a escola vir para cá?

SENHOR INÁCIO: a escola foi importante, por que muitas mães reclamava que as crianças ia para lá e não acompanhava direito, nem sabe o que estava passando por que lá na cachoeirinha foi difícil também, porque lá tem muita gurizada que não estudando, e vai para a escola só para mexer com os outros. Sai até briga! Então aqui as mãe tá “sussegado”! Foi para a escola saiu, embora para casa. Então quando o ônibus vinha a gurizadinha, ia embora sem a mãe saber o que ia acontecer lá, muitas das vezes os motorista vinha embora sem espera ninguém, vinha tudo embora a pé. Então ai nós paremo! Começou assim. A gurizada ia tudo para lá, babaçu, cachoeirinha, argola. Ao nós paremo o ônibus e prendemo, era o tempo do Neder, ai o Neder veio e disse: que que vocês tão querendo, por que parou o ônibus? Eu disse, prefeito nós que sabemo da situação e o senhor vai ter que ouvir agora. Nós queremo colocar escola aqui! Eu não sei como, mas vai ter que funcionar aula aqui. De baixo da árvore, ou qualquer lugar! Debaixo de barraco! Ai ele veio olhar o galpão, lá ele falou: vamos fazer uma escola provisória, mais fácil evita de ficar trocando palha, trocando pau. E mando pedreiro, carpinteiro, fazer três salas aqui, duas sala de aula e uma secretaria ali. Ai ficou aquela lá. Mas foi bom funcionar a aula aqui até a quinta série.

MARCELO: o senhor acha que a escola tem algum papel na autonomia da comunidade?

SENHOR INÁCIO: como autonomia? Sim, nós temos a autonomia porque quando surge alguma coisa é resolvido em assembleia né. Com a comunidade, juntamente com os pais e as mãe prá decidi o que é bom pros aluno, prá comunidade.

MARCELO: quando teve o GATI, foi para a escola também?

SENHOR INÁCIO: foi para a escola, o GATI foi para a escola incentivar a família dos alunos para ajudar a criar uma sustentabilidade prá escola. Plantamos várias verduras, mandioca, milho, banana, e já aconteceu, que a escola e a gurizada os aluno já se alimentou daquele produto. Da banana, melancia, verdura, o aluno, já se alimentou, o pai e as mãe já viram né que isso é muito bom prá escola, então agora falta fortalecer mais né. Falta fortalecer mais esse trabalho.

MARCELO: o senhor acha que as crianças gostaram dessa ideia?

SENHOR INÁCIO: gostaram, porque quando a gente conversa com as crianças, a gente fala da nossa cultura né, tradicional! Porque se as crianças tivessem só na escola estudando o papel né, a modalidade dos branco né, eles nunca poderia conhecer a cultura que são deles como indígena terena, né. Então através das nossas explicações como lideranças, como conselheiro, como pessoas antigo né, que conhece, que tem tem experiência sobre essa tradição que ta passando, a gente repassa prá crianças. A gente vai explicando bem direitinho como é que é. Como é a importância de você preservar a natureza. Por que a preservação da natureza somos nós né! Somos nós povos indígenas que cuidamos da natureza. Muito pouca pessoa lá fora queira cuidar da natureza. Hoje é só destruição. A gente fala dessa mudança climática, a gente fala muito prá aluno. Por que que ta acontecendo isso. Então eles fica esperto com isso, com essas história né.

MARCELO: senhor Inácio, o senhor acha que daria para fazer trabalho com os alunos se eles estivessem estudando na cachoeirinha? Ou dentro da reserva?

SENHOR INÁCIO: se estivesse estudando lá na cachoeirinha seria um pouco mais difícil né! Porque lá é difícil controla né! Porque a mentalidade do povo lá é diferente, eu falo prá aluno

aqui, eu fui na sala esses dias, e falei! Nós somos diferentes do que o povo lá de fora. Eles ficaram bem ouvindo né atento com o que eu tô falando. E sabe por que nós somos diferentes? Por que eu já tenho a experiência de lá e por isso que estou falando. Que nós aqui somos diferentes! Nós somos do movimento! A sua escola é diferente do que lá! aqui você vai aprender a conhecer, quiser falar, vai falar a sua língua materna! Então você vai aprender a traduzir as palavras que você vai falar, e através da tua língua materna você vai aperfeiçoar a linguagem em português. Por que você for falar só português, sem lá olhar o que quer dizer a palavra português na sua linguagem, você vai falar pelo rumo. É por isso que nós somos diferentes, você olha, você escuta, você avalia prá você pode falar. Veja as pessoas que nasceram lá fora. Professor, e chega aqui falando o que quer falar, as vezes nem sabe o que tá falando. E as pessoas que entende o que é português fica ouvindo, observando o que essa pessoas é. Então a diferença é, os aluno aqui é muito atento, por que nós coloca na mente deles que eles tem que ser assim. O que nós aprendemos dos nossos antepassados é esse! Por que nossos antepassados dizia isso. Da qui prá frente vocês vai ter aproximação com os homi branco que vai querer mudar vocês, que vai querer mudar sua cultura, que vai falar para você: ó! Larga a mão de você falar em idioma ai, é melhor você falar português, que você vai entrar em qualquer lugar, e não é esse não! Você pode falar em português, inglês, paraguaio né, mas você é índio terena. Você pode ter casas boa, você pode ter um carro, você pode se um profissional, mas você é terena até de baixo d'água! Isso ninguém tira não!

A ideia dos homi branco, principalmente os homi que as leis, eles querem exterminar né! Exterminar o povo! prá da sossego, por que nós de frente do homi branco, nós somos uns atrapalho. Por quê? Porque nós queremos os nossos direitos! Nós não sossegamos! Vocês alunos, as vez você ta pensando em alguma coisa ai! Alguma vai querer ser médico, outro advogado! Outro técnico! Tem muita, eu falo sempre, não bate só numa coisa, pra disputa com seu próprio parente, tem muita profissão.

Então são as coisas que eu coloco para os aluno. Se eu tivesse dessa condição que vocês estão tendo, as vezes eu era alguma coisa. É por isso que estou te dando uma experiência, te dando um conselho né! Por que, quando eu me vejo, se nós tivesse as condições de hoje. Ônibus na porta de casa, hoje tem bolsa família, hoje tem o auxílio doença, maternidade, aposentadoria, o que os antepassados não teve!

Quando eu fui para Miranda estuda. É no EJA, eu tive que sair da roça às 15:00h para chegar às 18:00h para a aulade bicicleta, estrada de chão e ai embora, prá mim chega até a quinta, olha a situação que eu passei. Quando a minha bicicleta véia furava o pneu, eu jogava no mato e ia embora a pé. Chegava lá meio atrasado, mas chegava lá! As condições de antigamente. E hoje mamãe tem condições, papai tem condições. Toma chá, come um bolinho de manhã cedo, escola bem ali, ônibus! Transporte bem na porta, então antigamente, aprendemos, hoje, não tenho estudo elevado, mas sei que não é qualquer um que me bate na minha teoria não! Experiência de história, matemática, ciências, então, o ano que passado eu tava na escola fazendo o primeiro ano e toda vez que o professor chamava a gente para contribuir com a nossa experiência nós ia. Não era só estudar, mas também para repassar as nossas experiências dentro da escola. Onde os professores e os alunos acharam muito bom. Uma liderança de sessenta anos dentro da escola, sempre colocando umas ideia que nunca foi ouvido. Às vezes professor também se admira também, não conhecia o que a gente conhece.

MARCELO: como o senhor acha que deveria ser a escola aqui na comunidade pedagogicamente?

SENHOR INÁCIO: aqui dentro da comunidade deveria ser mais aperfeiçoado no termo e ser indígena. Com pessoas mais qualificadas, seria bom isso.

ENTREVISTA COM O SENHOR INÁCIO, SOBRE O DESLOCAMENTO DOS TERENA SEGUNDO RELATOS DE SEUS ANTEPASSADOS.

DATA:04 de junho de 2017, às 10:30h.

SENHOR INÁCIO: eu sou lá da aldeia Argola, então em 2005, junto com a minha família e a família da aldeia Babaçu, nós viemos para cá, prá fazer essa retomada, da terra onde era a fazenda Santa Vitória, aonde estamos agora, atualmente. nós tamo já com 11 anos e já vamos para doze ano né, e nós estamos construindo. Nosso desejo era isso, nosso objetivo era quando nós saímos, lá de nossa aldeia atual, era produzi né, para sobreviver, porque sabemos que os povo Terena são agricultor de geração né! são agricultor, produtor de alimento né! inclusive na guerra do Paraguai, na época, os Terena plantava para a sustentabilidade dos que é, estava na guerra. Pra sustentar os militares naquela época. Os povo Terena é que plantava as produção para se alimentar. E até hoje nós estamos aqui, então graças a Deus nós estamos aqui produzindo, trabalhando né, criando, por causa que também os Terena teve criação de gado, no tempo do SPI, cada aldeia tinha gado mais de 100 cabeça de gado né! Então hoje Terena é igual os outro, é igual branco, igual aqueles pessoas chacreiro né, então só faltava liberdade e oportunidade prá nós, e hoje como essa terra que nós tamos, tem uma grande espaço de a gente trabalha, nós tamos trabalhando. Mesmo na lavoura, como na criação de gado, criação de galinha né, estamos ai trabalhando. Pra que aqueles povo lá fora pudesse vê que também nós temos condições de trabalha a terra para a nossa sobrevivência, porque antigamente os branco viam a gente como se fosse um mendigo né. Dependendo na mão de político vamo dizê, governante, então, nessa época agora nós estamos com olhar diferente. Quando nós chegamos aqui, nós já gostemo do lugar, e a minha família falou: “ é aqui que nós vamos ficar! Vamos sair de lá porque lá não tem mais espaço!” Só tinha um lugar para você construir a sua casa né, você se mexeu já mexeu com a área do vizinho, muitas vezes saia discussão por causa disso né. então a gente achou por bem a gente vir para a retomada onde a gente com certeza pensou que nós pudéssemo produzi. E hoje eu tenho dois filhos, é uma menina, eu já sou vô de três netos, uma neta né. isso no decorrer desse ano até aqui, de 2005 a 2017. Então quando eu fico pensando, na época, me faz pensar no passado, no passado quando o fazendeiro recém chegou aqui né. Porque o fazendeiro tem dinheiro, tem condições, o governo da as condições de trabalha então ele fazia de tudo. Primeira coisa que eles fizeram aqui é desmatar o mato. Ao lá nós né. foram lá procurar pessoas que queriam cortar lenha a machado. Então várias pessoas vinha prá cá, naquele desmatamento cortar lenha prá vende pra cerâmica. Então lá vai o povo sem saber que está pelando a sua própria terra. E o povo que vinha trabalhar aqui vinha lá da aldeia todo dia de manhã cedo de madrugada, chegando aqui, à tarde voltava de novo e ia embora, mas aquelas pessoas que quisessem fazer um barraco acampava aqui. Aquelas pessoas que queria ganhar dinheiro encima dessa mão de obra, metia a lenha cortada, era bom no machado, porque o povo era cortador de machado. Tinha gente que tirava 15, 13, 10 metros por dia é, rapaz imagina a prática desses cara ai de cortar machado né. então o nosso tempo de hoje em dia não pega nem na metade da prática que os antigo têm. então foi assim a história né, foi assim a história, isso foi antes muito antes, muito antes da retomada isso ai né, muito antes. Eu tô falando antecipei a questão da retomada, porque eu to aqui pensando, repensando, do que passou né. Do que passou! Como era antigamente né rapaz. Aqui nós temo mata aqui, aqui mais pro fundo, aqui tem córrego. Hoje cê não encontra mais caça, mais pesca, por causa que os fazendeiro acabou com a mata e assoriou os corgo onde tinha peixe, e as caça e os bicho foram recuando. Foram recuando, tatu de vez em quando você encontra ai, não é bastante também não. Então foi assim né, a história, essa época de corta lenha aqui foi no ano de 1980, mais ou menos. É recente, porque aqui vivia o chacreiro, o chacreiro que vivia aqui era 7, 12 é 15 hectares. Cada chacreiro, ai o fazendeiro entrou e comprou tudo deles e os chacreiro saiu, saíram dessa terra. Mesmo que o fazendeiro sabia que aqui era terra indígena, eles investia né. Investiu pra formar uma fazenda aqui, essa fazenda aqui tem 1.240 hectares. E antes era tudo chacreiro, esses chacreiros vinham de Minas, de vários estados, que o chacreiro vinha né, então não são daqui de Mato Grosso os outros estados, então era assim, lá em Minas e outros lugar não se compara como aqui. Pela qualidade do solo. Então aqui em Mato Grosso a terra é muito boa, inclusive aqui nessa área, tudo que você jogar de semente aqui nasce! Tudo que você jogar de semente aqui nasce! Já provamos, nós já produzimos, comemos e hoje nós estamos ai,

satisfeito com essa nossa luta né, ai, então o povo vinha de lá da cachoeirinha, Argola, Babaçu, pra vim trabalha aqui pro fazendeiro, corta lenha, limpa terra sendo que é a própria terra dos indígena. Quando formou fazenda que nós fomos ver que a terra que fazendeiro tá ocupando é nossa terra. Então essa terra é um pedaço da terra que nós temos ainda. Ainda tem muito mais ainda. Então, estou falando isto porque começou a lembra do passado. As trajetórias dos povos antigos, essa terra aqui até no Agaxi. Aqui na fazenda Santa Vitória é perto pro povo vir trabalhar. Lá no Agaxi é a metade daqui pro pessoal ir lá trabalhar. Então essas trajetória desses povo que trabalhava como mão de obra dos fazendeiro era essa trajetória aqui né. Pessoal acampava no Agaxi! Ali tinha caça, pesca, então o pessoal gostava né! Ai quando final de semana o povo ia embora já levava carne de caça, pesca, que hoje em dia não tem mais. E quando você sai ai pra pesca num córrego, no açude que já ta delimitado ai, os capanga dos fazendeiro, sai atropelando o povo, sendo que ta na área indígena, né! Ainda a gente sofre isso. Então nós tamos ai. E, eu contei um pouco da história desses nossos antepassado, como trabalhou para o próprio fazendeiro, usando sua própria terra né.

Imagina como é que foi no começo ai. É, ainda o fazendeiro tava aqui! Ai nós acampamo lá embaixo lá, onde saiu uma reunião, de seiscentas pessoas na hora. Aqui dentro, discutindo como é que seria procedido a questão do movimento, ai, naquele dia resolveram né, era 10 hora da manhã, resolveram entregar uma carta pró fazendeiro, pra que dentro de 24 horas, o fazendeiro poderia tirar as suas coisas daqui, o que tem que tirar e sair fora! Então foi feito, entregamo carta pro fazendeiro, e olhou, leu a carta, que não era 3, 4 pessoas que estavam falando, era seiscentas pessoas, ai na mesma hora o fazendeiro começou a chamar carro, trator, fazer a mudança dele, né! e assim que prosseguiu a nossa luta pra gente tar aqui né. Muitas das veiz, os peão, que o fazendeiro tinha aqui né! Eles usava babida alcoólica pra confrontar com a gente. Teve noite ai que foi pesado, os peãozada começou a dar tiro por cima né. pensou que nós ia corrê! Ai que enfezou mais né! Ai que veio mais gente é naquela noite. Então ai comunicamo o fazendeiro que nós não queria daquela maneira né. que a nossa retomada queria que fosse pacífica porque entendemo que a terra que nós tamo reivindicando é nossa né. ai o fazendeiro concordou, ele saiu, foi embora mandou os peãozada sair. Ai passada uma semana, ele fez nós convite pra i lá em Miranda naquele hotel Diogo, Diogo hotel em Miranda ali, depois do zero hora, pra cima. Então é lá que ele tava esperando. Porque quando ele saiu daqui ele falou: “ó, reconheço que aterra é de vocês e durante o tempo que fiquei aqui, nunca tive probrema com vocês, mas reconheço que a terra é de vocês, eu nunca mais vou voltar aqui”. O fazendeiro falou, saiu, foi embora.e lá no hotel repetiu novamente o que ele falou né. Ai lembrou das pessoas que trabalhava para ele:” chama o coitado! Dá um pedacinho de terra pra eles, que lá eu não volto mais né”. então o fazendeiro disse isso né. Ele usou a mão de obra dos próprio dono da terra. Então aqueles palanque de coisa lá, de energia. Poste foi tudo a mão de obra dos indígena que né, que os indígena que cortou de machado, lampinou, tudo aqueles lá. Aqueles poste de madeira, aqueles tronco lá, ainda PE tudo feito pela mão dos povos indígenas, que trabalhou né! tem um mangueiro aqui perto aqui ó, né! então é tudo feito pela mãos dos povos indígenas. Então, no mesmo tempo o povo indígena foi usado né. pra auxiliar na transformação da fazenda, primeira vez aqui foi plantado feijão, milho né! ai né, depois das colheitas desses grãos, ai que formou pasto, ai que ele veio formar pasto. Então foi assim a história né! Então Marcelo essa é um pouco da história, mais eu to bem consciente, eu to bem tranquilo, que essa terra aqui você encontra na mapa o limite sabe onde que passa né! nós tamo bem dizer no coração desse, dessa terra. Que é reserva da cachoeirinha, ainda passa muito longe daqui lá. Mais ou menos uns 3 km de onde passa o limite.

SENHOR INÁCIO: aproveitando esse tempo, em dia do domingo, ta aqui a vovó, minha nora e você junto vai ouvir né a história que foi passado para mim né, da finada minha avó, que ela assistiu de perto o tempo, no tempo que nesse movimento do chaco para o MATO GROSSO DO SUL né, então surgiu assim que aqui não tinha habitante a não ser o povo Terena antigamente, isso foi antes da guerra sabe, da “segunda guerra” e os povos indígenas naquela

época vestia muita resistência, de não querer se aproximar com os povo branco, era muita resistência aquele povo de antigamente né, iai, o governo veio aproximar dês pessoas sabendo que aqui existia só os povos indígenas, então, o coronel, comandante do exército veio pra segura algumas pessoas pra pode né lutar nessa guerra, na guerra do Paraguai, quando passou aqui. Por MT/MS, mas ai algum foram pego né, como se fosse escravo né, pra que esse povo fizesse do jeito que o governo queria dele. Esse povo que escapou como refugiado foram bate lá no Chaco né, uma equipe conseguiu através o rio Paraguai para ir lá pro chaco refugiado, enquanto os outros já estava aqui usado como escravo, durante a guerra do Paraguai. Ai durante aquela guerra já vieram os povos imigrantes junto com a guerra né. Dizendo que é parceiro do Brasil, como italiano, correntino, espanhol, português né, mais outros nacionalidade. Então nessa época um grupo de pessoas terena conseguiu refugiar e foram lá para o chaco. Eu não sei bem quantos tempo permaneceram, mas deram prá plantar: arroz, feijão, milho, batata, banana né! quando chegaram lá. E produziram aonde lá se encontrava uma etnia chamada Ilay, eses Ilay, era uma pessoa de pequena estatura, maiorzinho que anão, mas eram umas pessoas pequeno. Porque lá no, lá no, não era, eles não plantava parece. Então quando os povo Terena produziu ai aqueles Ilay começou a roubar roça né. Começou a roubar roça! E aonde que o povo Terena vigiou a roça e numa noite pegou um daqueles Ilay, assim conta a minha finada avó né, conta! E diz que mataram. O Ilay ai quando os outros suberam que os Terena tinha matado o Ilay, ai mandaram um mensageiro lá no grupo dos Terena. Os Ilay vai ataca os Terena essa noite, não vai restar nenhum Terena, mata tudo! Joga fogo na, nos barraco! Nós vamo pega! Ai nós quando suberam, ai o povo correram pra beira do rio Paraguai né. E chegando na beira do rio Paraguai atardezinha já. E aonde tiveram ainda tempo de contar bambu! Bambu e fazer uma esteira! Sabe que é esteira né! aham, igual a tarimba. Diz colocaram 2, 3 camadas de bambu né! não sei quantas, quantos que eles contruíram. Então aqueles bambu que era pra eles travessa o rio pra eles já vim pra cá! Corrido! De novo! Correram da guerra e correram do povo lá do chaco. E conseguiram atravessar, e nessa trajetória deles dentro da água né, não sei quantas horas é. Viajaram, lembro que chegaram de dia aqui no Pantanal. Aqui no MS né, é de volta! Durante aquela viagem dentro da água tinha uma casal que tinha um casal de filho, uma menina e um guri. É de quase idade de um ano, oito meses, então era assim o casal, o homem trazia a menina e a mulher trazia o guri. E onde que o homem escapou da menina e caiu dentro da água, já era de noite, já não tinha mais como né! salva a menina, naquela água corrente né! então a menina se foi! A criança né! se foi! Por isso que hoje em dia quando aquele passarinho canta, aquele, não sei o nome do passarinho. Lá na frente diz que cantou né! cantou! “cráuuu! Cráuuu! Cráuuu!”. Ai pensamos que é a menina que apareceu lá! Que é o passarinho né! então quando o povo terena escuta esse ai, lembra daquele que aconteceu, esse passarinho né! Então ai chegaram, chegaram e vieram embora. Quando fala do povo vindodo Chaco, o povo tão de volta prá sua terra.

MARCELO: isso depois da guerra do Paraguai?

SENHOR INÁCIO: depois da guerra do Paraguai. Não que os terena são lá do chaco, isso são os terena que estão voltando prá sua terra tradicional né. Porque às vezes a gente escuta uma história mal contada que os terena é lá do chaco. Não, eu sou muito contra isso, por causa que a minha vó contava que não somos índio paraguaio. Somos terena né! Somos terena! Somos uma nação Matogrossense! Então é isso que eu gostaria de contar prá você, como é que é né! então o povo chegando aqui, foi, foi ocupando né. que nem aonde o pessoal se sentia bem num lugar, ali ficava né! E hoje tem a aldeia Buriti! Aldeia Nioaque!, limão verde! Bananal! Cachoeirinha! Píla de Rebuá! E La lima! Então esses povo que voltaram, escolheram seus lugares pra ficar. Porque aqui no Mato Grosso era livre, era dos povo terena. E hoje nós estamos numa terra delimitada, com tamanho que daqui uns tempo você não vai poder mais né reivindicar mais pedaço, porque é o limite, então o que acaba com a cultura dos povos indígenas é essa questão de delimitação de terra né! Então naquela época muitos, muitos povo que foi pego pra guerrear, pra ajuda os imigrante, e depois da guerra serviram de escravo dos fazendeiros né.

Foram trabalhar pros fazendeiro a troco de comida e a troco de moradia né! Então o índio tinha que trabalha pro fazendeiro pra ele come e ter moradia. Porque Dalí já começou a prender o povo indígena pra não sai né. É dizer que o índio é livre agora. Então já começou a escravidão, escravizar o povo indígena né! ai que entrou o Getúlio Vargas né! na época! Como esse projeto né, ele foi nomeado prá ser o coordenador do spi na época, serviço de proteção do índio, então o que ele fez, ele era engenheiro, então ele falou, eu vou construir uma linha telégrafo, uma linha de trem! Eu vou ocupar a mão de obra dos índio, dos negro escravizado. Muitos não aceitaram, mas não conseguiram resistência né, porque ali morria muita gente, morria muita gente. Eu fico pensando até hoje como os nosso antepassado foi judiado. Diz que o povo construía uma rede, quando era de noite os povo indígena ia lá, derrubava! Desmanchava! Ai na outra noite fizeram uma, um esquema, quem encostasse no fio tava morto, e onde que acabou muita gente morrendo ali. Sobre choque que o próprio comandante, governo mandou fazer esse ai com a judiação, pra acaba com o povo. Então ai qui, ai qui nós vemos né Marcelo, muita gente na mão fora da aldeia, fora da sua organização, fora do seu né, da sua unidade como indígena. Muita gente nem sabe quem ele é agora. Não sabe porque, porque eles foram pego, viveram na mão de fazendeiro, esqueceram na sua língua, esqueceram da sua cultura, porque ali era comandado pelo fazendeiro! Agora você é boiadeiro, agora você é campeiro, agora você é tratorista, agora você é motorista, e os próprio índio achava bonito aquele lá. E já esquecia da sua cultura, dos seus parente lá né, não queria mais nem saber. Muita gente ta ai ó, a fora, andando sem saber quem ele é.

E os que permaneceram, somos nós né! ta certo na verdade hoje em dia, alguns povos indígenas têm sua profissão, seu estudo, mas nunca devemos deixar de ser índio né, como eu. Antes de eu juntar com a minha esposa, eu andei muito por ai, andei muito mas eu nunca esqueci que a finada avó falava. óh! Voe foi criado aqui, você foi sustentado pela terra agricultura e hoje você ta grande, cê pode sair, mas você nunca deve esquecer do seu lugar. Então foi o ensinamento que meu deixou na consciência que olhando lá para trás, eu penso, meu povo ta lá! Minha tia, meu avô, meu sobrinho, meu primo, meus parente, eu tenho profissão, se eu quisesse sair fora aqui da aldeia eu vivo lá fora, mas eu acho melhor ficar aqui com as minhas crianças, pra ele ta sabendo que ele é. Então muita gente não reconhece isso. Não dá valor, graças a Deus hoje em dia nós estamos bem, temos saúde, temos alimento ai, se eu falo comê uma mandioca eu tenho um pé de mandioca bem ali ó! Vamo lá rança. Não tem aquela necessidade de você ir lá longe. Tem abóbora, tem batata, tem banana. Isso é nossa riqueza como indígena né! Então Marcelo é isso que tenho que conta pra você né. Marcelo eu tive na escola no ano passado, eu tava fazendo segundo grau e ai eu pude saber, na Itália tem uma cidade por nome de Terena. Veja como que é né, depois que surgiu a navegação de internet, você já descobre esse mundo a fora ai né. Isso eu não sabia, mas acabei sabendo na escola. E é verdade, mas sabe o porque também Marcelo? Porque o povo Terena esteve lá na guerra defendendo aquele lugar é! Por isso que criaram a cidade por nome de Terena né. E tem povo Terena lá, ficou por lá. Porque o tronco é guanã, então o povo ta lá. Então Marcelo era isso, gostaria de agradecer a você né, com seu trabalho é muito interessante né.

ENTREVISTA DA SENHORA DARCI DA SILVA DA RETOMADA MÃE TERRA

DATA: 19/09/2017.

Durante o período da manhã eu e cacique Zacarias fomos até a casa da dona Darcy, uma das primeiras mulheres da retomada mãe terra. ela tem 54 anos, e atualmente mora na retomada charqueada.

MARCELO: dona Darcy eu posso tomar nota de algumas coisas que a gente conversar hoje? Sobre a importância da escola.

MARCELO: dona Darcy a senhora é uma das primeiras mulheres na retomada aqui né? O que significou para a senhora a retomada?

DONA DARCI: muita coisa né! Primeira vez que falemo em retomada eu fiquei loca prá mim vim né prá retomada, prá mim sabe como é um retomada.eu não coloquei medo eu não coloquei nada, só queria ver como é uma retomada. Porque lá onde nós morava na babaçu, já não tinha mais espaço prá nada, a gente vivia tudo apertadinho, morando filho que casava nós já tava morando tudo junto numa casa porque não tem espaço né! Eu falei, vamo prá retomada, vamo ver o que é uma retomada, e nós viemo, ai nós já veio tudo, meus filho junto, gostemo bastante da retomada, ali a gente tirou os nossos filhos das coisa que ele já queria seguir né. Ele teve uma liberdade na retomada, uma liberdade de viver, de criar já os filhos dele, que são meus neto né! a gente pensava bastante se nós continua-se na aldeia atual, como que nós tava hoje! Mas hoje não, hoje nós temo liberdade ai. Como neste lugar que nós tamo, lugar que eu gostei muito, qualquer coisinha meus filho ta ai. Como eu falei prô CE, tão por lá por causa das criança, da escola né, mas qualquer coisa a gente fala prá eles, eles já tão pronto. Essa escola em uma retomada é muito importante prá nós. Por quê? Se eu tiver numa retomada e não ter uma sala de aula numa retomada, fica difícil prá nós, nós tem que ficar na nossa aldeia atual porque das que estuda, nós não podemos tirar nossos filhos da sala de aula prá ela ta de perto na retomada, então é importante uma escola na retomada, por que ali nós vamo ficar mais tranqüilo, nós tamo colocando nosso filho na escola, como hoje em dia as coisa ta tão difícil, a criança faiô e esse bolsa família que nós fala, corta através das crianças ta faiando na sala de aula né! Então temo que ter o nosso filho dentro da sala de aula. Então é importante a gente ter uma sala de aula na retomada. Por que eu tenho assim uma comparação, quando nós fomos lá naquela retomada é, esperança, lá nós chegemo lá e eu vi ali, fizeram um barraco ali, criança estudava, fizeram outro barraco aqui, era pessoa da saúde, tudo lá né! Daí eu falei mai tudo importante porque em vez deles i lá na aldeia atual deles, eles tão ali dando aula ali dentro, os professores, tava tudo lá, tudo ali aquela agente de saúde de tudo na retomada, eu achei muito bonito, mas muito importante mesmo, eu falando com uma outra lá, importante muito que vocês fixeram, saíram da aldeia atual e já vieram, vamo lá! Vamo! Os professores, agente de saúde, enfermeiro, tudo, até o carro ia lá! Ficava lá de plantão! Muito bom mesmo, porque quando a ta assim, CE fica tranqüilo né! CE vai para a retomada e já vai junto com seus filho, porque você sabe que lá vai ter a sala de aula prá estuda.

MARCELO: a senhora acha que melhorou a vida da senhora na retomada?

DONA DARCI: muito, muito, muito mesmo! Às vezes eu fico assim, quando eu sento com meus filhos, nós fica assim conversando né! Como foi bom a retomada prá nós, porque lá onde que a gente vivia, a gente só vivia trabalhando prá fora né! Agora aqui na retomada a gente, a gente já fica assim, é trabalhando mais é na lavoura! Porque ocê tem aquele espaço na lavoura né. Já trabalha, já planta, ai bastante coisa ali prá sua sobrevivência que a gente que nós precisamos de pedaço de terra prá gente planta! Porque a nossa lavoura é a nossa sobrevivência né! Agora fica lá a gente só saindo prá fora trabalhando, trabalha! Trabalha! Trabalha né! cê nunca tinha nada, agora hoje ocê tem! Hoje nós tem!

MARCELO: a senhora acha que seria mais difícil se não tivesse escola na retomada?

DONA DARCI: fica, fica mais difícil porque a gente tem que continua na aldeia atual, por causa que não tem como a gente colocar nossos filhos na escola. Fica difícil porque ai cê em vez de você estar lá dentro da retomada, cê ta lá na sua aldeia atual, eu tive por mim assim, porque

se eu tiver na minha aldeia atual e os meu companheiro lá na retomada, daí eu não fico bem, porque cê ta pensando nos seus companheiro então! Mas antes você ta lá na retomada do que ta na sai casa lá, eu tiro por mim porque eu sou assim. Porque os outros pessoal ai que ia fazê retomada dia onze, eu logo já falei para meu filho, e agora? Como é que nós vamos fazer? O pessoal vai para a retomada e temo essa menina na escola, ai meu filho disse prá mim: mãe eu vou para a retomada e a senhora fica aqui, daí eu falei, daí eu fico aqui, eu vou ficar pensando nos outros que ta lá! Prá mim ir só no final de semana lá, também eu queria ir na hora! (rsrs) é isso! (rsrs).

MARCELO: quando não tinha escola na retomada aqui, como é que a senhora pensava que deveria ser a escola? Ou a senhora não tinha uma ideia muito disso?

DONA DARCI: eu tinha sim, por causa que aqui quando não tinha essa sala de aula ali, meus filhos tinha que ta indo na estrada, ia embora a pé lá para ele estuda lá na aldeia quando nós viemos prá cá.ai a gente ficava pensando né, ai eu fico aqui na retomada e meus filho andando na estrada, nós não sabe ai, que u livre um fazendeiro acerca eles na estrada né, ai a gente foi até que a gente conseguiu um ônibus pra leva eles, daqui da retomada pra babaçu prá estuda! Ai lá foi que chegou a ter uma criança que estudava no presinho, assim de tamanho dela (a neta da dona Darci) a criança ficou por lá, num sabia embarca no ônibus prá vim embora né, era uma criança da vizinha lá, i ficou por lá daí quando o ônibus chegou e a menina não chegou ai a gente ficou tudo desesperado por causa da menina, ai cada um já saiu prum lado, prá procura, a menina tava lá!ela invés de pegar o ônibus ela foi embora prá casa dela (antiga) onde ela sabia que ela morava, por isso que não veio. Então por isso é importante ter escola na retomada. Mais tranqüilo pros pais, porque a gente ta ali, ta vendo a criança né! aonde ta estudando, a hora que sai já vem embora prá casa, porque aqui mesmo eu falo prá professora, prá merendeira, prá outra lá, falo pró pessoal da escola lá. A hora que ela sair vocês já me liga, prá gente ir lá buscar, assim que eu falo por causa dela! Até ela já sabe que ela sai, ela já pede lá prá professora liga pra minha mãe que eu já saí, prá vir me buscar, por isso é importante ter.

MARCELO: a senhora participou do movimento para conseguir a escola, como foi esse movimento?

DONA DARCI: esse prá ter a escola ali foi através de que essa menina ficou perdida prá lá né. então é por isso que daí a gente foi, a gente reuniu ai um grupo prá gente ir lá no prefeito que tava lá, pedir prá ele, venha levantar uma sala de aula aqui na retomada prá nós, porque nós precisamos, tem muita criançinha que ta no presinho e pega o ônibus ai e já extraviou prá lá né! E a gente dessa distância prá gente ta cuidando a criança, ai imediato ele falou, ta bom, veio sentou ali com nós o prefeito ai falou, será que dá prá gente fazê aqui mesmo provisório, que era aquela escola alo, a gente abri aqui, faz duas salas de aula, ai a gente conseguiu, mas assim, através dela lá! Conversa com o prefeito e de imediato ele veio, sentou ali, mostramo para ele quantas crianças que tinha ali do presinho, tudo pequenininho, embarcar a gente embarcava né! e de lá para cá, para embarcar no ônibus? Distraviou a criança, ai foi aonde que levantou essas sala de aula que está ai até hoje.

MARCELO: tem mais alguma coisa que a senhora gostaria de falar da escola na área de retomada?

DONA DARCI: neste momento o cacique Zacarias entra na conversa: importante de escola, sala de aula na retomada, tem história de Cachoeirinha também. Agora na aldeia atual não tem, porque na retomada é uma aula diferenciada, a gente resgata a nossa história, fala de coisa importante.

DONA DARCI: a criança já cresce com outro pensamento, como falei aquela hora! É através de ver as coisas a criança vai crescendo com aquelas coisa na cabeça né! ele já vai prestando atenção do que ele ta fazendo, o que é uma retomada.